

# Les sujets sensibles au collégial : définitions, perceptions et stratégies pédagogiques

## GUIDE PÉDAGOGIQUE

2023



Institut de recherche sur l'immigration et  
sur les pratiques interculturelles et inclusives

 Collège de Maisonneuve

Québec 

## Réalisation

Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques  
interculturelles et inclusives (IRIPII) – Collège de Maisonneuve  
6220, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Québec) H1N 1C1  
[www.iriipi.ca](http://www.iriipi.ca)

## Graphisme

Laboratoire d'innovation en communication scientifique (LICS) –  
Cégep de Jonquière

Coordination créative - Eliane Carrier  
Graphisme et illustrations - Clark Cyr

Ce guide a été réalisé grâce au soutien financier du ministère de  
l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à  
la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

## Pour citer :

IRIPII. 2023. *Les sujets sensibles au collégial : définitions, perceptions  
et stratégies pédagogiques. Guide pédagogique.*  
Montréal : Institut de recherche sur l'immigration et sur les  
pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII).

# AVANT-PROPOS

L'enseignement des sujets sensibles constitue un défi pour les enseignant·e·s, qui ne se sentent pas toujours outillé·e·s, préparé·e·s, confortables ou légitimes pour aborder de tels enjeux.

Sur le plan pédagogique, ces débats ont mis en évidence les défis pour les enseignant·e·s d'aborder certains contenus pédagogiques. D'une part, comme le souligne la littérature, les sujets sensibles ont leur place en classe en raison de leur apport à l'apprentissage<sup>1</sup>. D'autre part, pour différentes raisons, les enseignant·e·s ne sont pas toujours à l'aise d'aborder les sujets sensibles et cela peut les inciter à adopter des stratégies d'évitement qui s'avèrent contreproductives<sup>2</sup>.

Dans ce contexte, l'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII) a mené un projet de recherche-action participative afin d'outiller les enseignant·e·s et de les aider à aborder les sujets sensibles en classe. Le projet a été réalisé en collaboration avec le Département de lettres, arts et histoire de l'art, le Service de développement pédagogique et le Carrefour des langues, de l'international, de l'interculturel et de la collectivité (CLIC) du Collège de Maisonneuve. Il a bénéficié du soutien financier du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.

Bien que la recherche se soit d'abord concentrée sur le Département de lettres, il est vite devenu évident que ces enjeux

concernent toutes les disciplines et que les stratégies peuvent être transférables à tous les domaines. Ce guide sera donc utile à tous les enseignant·e·s au collégial.

Aspirant à produire un état des lieux à partir de données colligées sur le terrain, au Collège de Maisonneuve, et portant une attention particulière aux discours et perceptions de toutes les parties impliquées, notre équipe a voulu donner à entendre toutes les voix ou expériences, du recrutement jusqu'à l'analyse des données et à la diffusion de son travail. Plus précisément, cette recherche qualitative a été conduite entre octobre 2021 et juin 2022 via des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion auprès de 22 enseignant·e·s de sciences humaines et sociales, de lettres et de langues et auprès de 27 étudiant·e·s de différents programmes et profils.

Le présent guide est séparé en deux parties qui s'attarderont aux éléments nécessaires à une meilleure compréhension du phénomène avant de proposer quelques moyens d'action. Il a pour objectif de rendre compte de ce travail en présentant les définitions utiles ainsi que les perceptions et expériences des participant·e·s en lien avec les sujets sensibles en classe, mais aussi en proposant des stratégies pédagogiques adaptées à l'enseignement de ces sujets selon ce qui ressort de nos données. **Mieux comprendre les sujets sensibles, pour mieux les aborder en classe**, telle est notre ligne conductrice ici.

<sup>1</sup> Young, 2003; Forrest, 2008; Byford *et al.*, 2009; Philpott *et al.*, 2011; Hirsch *et al.*, 2015; Al-Badri, 2016; Zimmerman et Robertson, 2017; bell hooks, 2018; Saetra, 2019.

<sup>2</sup> Awan, 2014.

# REMERCIEMENTS

Pour leur travail de relecture, leurs commentaires toujours pertinents et leurs conseils avisés, l'équipe tient à remercier les personnes suivantes :

Amélie CHANEZ  
Marie-Claude CLERMONT-LEGROS  
Lou-Ann MORIN, Ph.D.  
Eang-Nay THEAM  
Maria Fernanda ZALDIVAR TURRENT

L'équipe tient à remercier les enseignant·e·s et les étudiant·e·s du Collège de Maisonneuve ayant généreusement accepté de participer à la recherche. Nous les remercions pour leur temps, leur intérêt et leur confiance. Nous leur en sommes d'autant plus reconnaissant·e·s que nous savons que ce n'est pas simple de parler des sujets sensibles.

Tous les prénoms des participant·e·s ont été changés pour préserver leur anonymat.

Nos remerciements vont aussi au ministère de l'Enseignement supérieur du Québec pour son soutien financier à ce projet dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Finalement, l'équipe vous remercie, lecteur·rice·s, qui souhaitez que nos communautés collégiales continuent d'être des espaces aussi éclairés que bienveillants.



# TABLE DES MATIÈRES

## **MIEUX COMPRENDRE LES SUJETS SENSIBLES ET LEUR PLACE EN CLASSE.....6**

<b>Qu'est-ce qu'un sujet sensible ?.....7</b>	<b>7</b>
Des contenus auxquels des individus sont sensibles.....7	7
Les sensibilités en lien avec le contexte.....9	9
Les sensibilités en lien avec l'identité et la positionnalité des enseignant·e·s..... 11	11
Les sensibilités en lien avec les manières d'aborder les sujets..... 12	12
<b>Ce qu'on gagne à aborder les sujets sensibles en classe.....14</b>	<b>14</b>
Ancrer les contenus de cours dans la réalité sociale du moment..... 15	15
L'apprentissage du désaccord..... 16	16
Faire entendre les voix marginalisées.....16	16
Les sensibilités comme vecteurs de connaissance..... 17	17

## **MIEUX ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE.....19**

<b>Renouveler notre conception du rôle d'enseignant·e.....20</b>	<b>20</b>
Promouvoir l'humilité et l'horizontalité dans la salle de classe.....21	21
Reconnaître d'où l'on parle..... 23	23
Favoriser un savoir multiplié..... 24	24
<b>Mettre le conflit au service de l'apprentissage.....28</b>	<b>28</b>
Penser la classe comme un espace de bravoure.....29	29
En un mot, privilégier la bienveillance.....31	31
<b>Quelques stratégies permettant d'aborder les sujets sensibles en classe sans nuire à la construction d'une communauté d'apprentissage : le continuum des pratiques d'atténuation des sujets sensibles.....32</b>	<b>32</b>
Les pratiques d'avertissement..... 32	32
Autopréparation des étudiant·e·s..... 34	34
Aborder directement la question en classe..... 34	34
Prendre le temps..... 35	35
Transparence de l'intention pédagogique et contextualisation..... 35	35
Pratiques de consultation : prendre des décisions ensemble..... 36	36
Liberté de se soustraire au contenu sensible..... 37	37
Le soutien postérieur..... 38	38

## **CONCLUSION.....39**

## **BIBLIOGRAPHIE.....41**

## **OUTILS COMPLÉMENTAIRES.....43**

<b>Annexe 1 – Lexique utile.....44</b>	<b>44</b>
<b>Annexe 2 – Communauté de pratique sur la pédagogie des sujets sensibles.....47</b>	<b>47</b>
<b>Annexe 3 – Ateliers de réflexion sur les sujets sensibles..... 50</b>	<b>50</b>
Situation 1 : les violences à caractère sexuel.....52	52
Situation 2 : l'écriture inclusive.....55	55
Situation 3 : les violences gynécologiques et obstétricales..... 58	58
Situation 4 : le mot en N.....61	61

1

**MIEUX COMPRENDRE LES SUJETS  
SENSIBLES ET LEUR PLACE EN  
CLASSE**



# Qu'est-ce qu'un sujet sensible ?

*Si un sujet est sensible, c'est en raison de sensibilités individuelles et collectives dans un contexte donné.*



## Des contenus auxquels des individus sont sensibles

Dans le contexte d'une salle de classe, certains thèmes peuvent susciter des réactions émotives qui rompent avec la neutralité et la distance souvent attendues des contenus pédagogiques. Si des thèmes sont considérés comme plus sensibles que d'autres, c'est parce qu'ils comportent une charge émotionnelle et un inconfort au sein de la classe. Un·e étudiant·e qui expérimente ou a expérimenté personnellement les réalités dont il est question en classe peut être plus vulnérable et donc plus sensible au sujet abordé. Le caractère sensible d'un sujet est donc lié à des souffrances et à des expériences individuelles et collectives difficiles, douloureuses voire traumatisantes.



« C'est lié à l'**identité**. Et donc, si on parle des sujets sensibles, c'est que, parfois, tu vas toucher ma **dignité**. »

**Jihène, étudiante**

« Je l'associe beaucoup à un **vocabulaire heurtant**, qui va déclencher, chez des individus, **une vulnérabilité**... »

**Aude, enseignante**

Autrement dit, un thème abordé en classe n'est pas intrinsèquement sensible : il l'est parce que des étudiant·e·s ou des enseignant·e·s y sont sensibles<sup>3</sup>. Ainsi, on ne peut pas comprendre pourquoi certains sujets sont délicats à aborder si on ne tient pas compte des individus et de leurs subjectivités en tant que sujets sensibles.

<sup>3</sup> Forrest, 2008; Pagé, 2019.

Homophobie et transphobie

Violences contre les femmes

Violences policières

Suicide / Religions / Âge

Santé mentale et handicap

Colonisation / Guerres et conflits / Génocides / Racisme / Esclavage

Travail du sexe



« Je viens d'un pays, avec beaucoup de **pauvreté, de violence**, tout ça. Tu sais, dans le cours de psychologie de l'enfance, tu vois les types d'attachement, tu vois des **sujets qui sont venus me chercher**. »

**Thaïs, étudiante**

« Un sujet qui risque de **bless** des gens qui ont vécu des **traumas**, qui ont vécu de la discrimination au cours de la vie. Quelque chose qui va rattacher les gens à leurs **émotions**, surtout les gens qui sont plus **touchés par le sujet**. »

**Stéphanie, étudiante**

Toutefois, il est important de se rappeler que les émotions et les sensibilités des individus sont façonnées par les héritages historiques, le contexte sociopolitique et les structures de pouvoir. Elles sont liées à des expériences de discriminations et de violences (sexuelles, racistes, coloniales, homophobes et transphobes, de classe, etc.). Un sujet peut aussi être sensible pour les personnes issues des groupes dominants qui peuvent éprouver une certaine culpabilité lorsque le sujet traité en classe touche les rapports de pouvoir dans la société et les amène à réfléchir à leur comportement, leur responsabilité et leurs biais (hétérocisnormatifs, occidentaux, etc.).



## Les sensibilités en lien avec le contexte

La présence des sujets sensibles en classe est loin d'être un phénomène nouveau. Les sujets délicats à aborder dans les cours varient selon le contexte social, culturel et politique. Avec l'évolution des connaissances et des sensibilités collectives, certains sujets autrefois sensibles, ou même tabous, le sont moins, tandis que d'autres se révèlent ou deviennent sensibles.



« Je pense que **chaque époque a ses sujets sensibles.** »

**Aude, enseignante**

« Il y a vingt ans, les élèves n'avaient pas appris à dire : "**Madame, ça me dérange quand vous dites telle chose!**" »

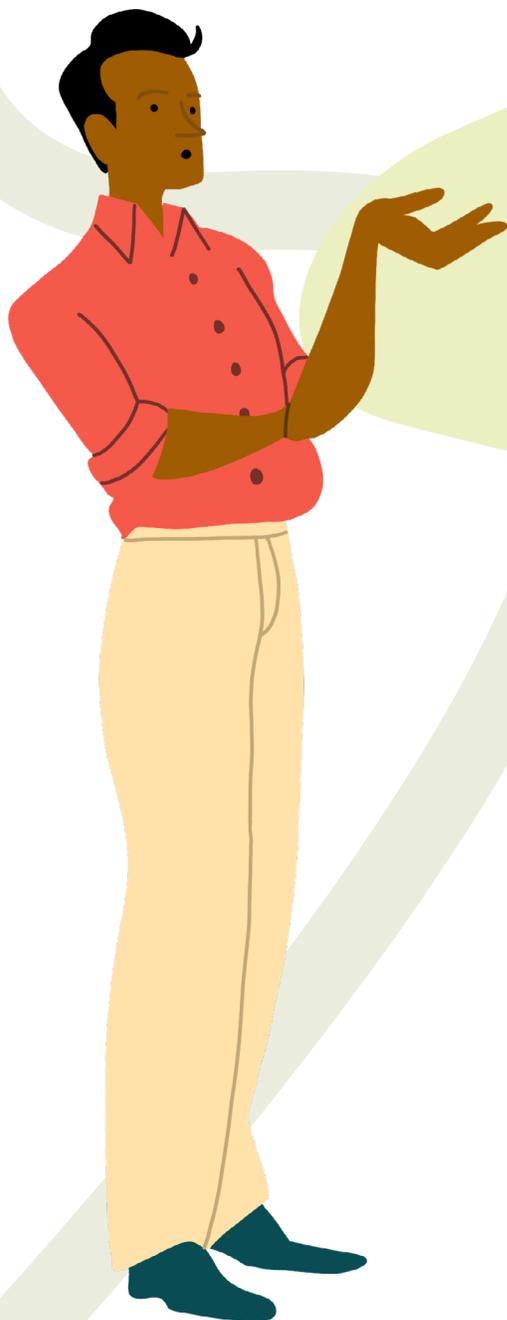
**Dominique, enseignante**



« C'est juste qu'avant, les gens réagissaient moins, parce qu'on était prisonniers d'une **conception de l'éducation qui était très hiérarchique**, et nos élèves étaient comme murés dans un silence, mais **maintenant, ils peuvent répondre, et c'est tant mieux.** »

**Anne, enseignante**

Au Québec comme ailleurs, le contexte pédagogique change. De la communauté étudiante surgissent des revendications en faveur de davantage d'horizontalité dans les salles de classe. Les étudiant·e·s expriment dorénavant plus ouvertement leur point de vue.



« Deux étudiantes m'ont **reproché d'avoir mis un épisode de *La Servante Écarlate*, la série.** Elles ont dit: "Il y a beaucoup de violence!" J'en suis conscient, je les avais prévenus sur la violence. Je le savais. Mais elles ont dit: "**Ce n'est pas assez féministe! Ça ne dénonce pas assez le patriarcat!**" »

**Simon, enseignant**

Les classes ne sont donc pas imperméables aux changements qui interviennent dans la société. Politisés ou non, socialement engagés ou non, des étudiant·e·s peuvent reprendre à leur compte, en classe, les revendications pour plus de justice sociale.

« Personnellement, je sens que je **marche de plus en plus sur des œufs**, et ça, ça me rend de plus en plus inconfortable. Je trouve ça **de plus en plus difficile.** »

**Simon, enseignant**

Lorsque ces demandes et attentes estudiantines surgissent en classe, elles peuvent surprendre et déstabiliser des enseignant·e·s qui se questionnent sur leur capacité à bien aborder certains enjeux. Ce contexte crée un inconfort autour de certains enjeux qui contribue à les rendre sensibles.



## Les sensibilités en lien avec l'identité et la positionnalité des enseignant·e·s

« Et, bizarrement, tout ce qui est **du racisme, mais expliqué par un prof blanc**, c'est plus sensible que, mettons, du racisme expliqué par un enseignant qui fait partie des personnes racisées. Sinon, il y a aussi **l'homosexualité expliquée par des anciennes générations**. »

**Claudia, étudiante**

Au-delà du contenu, la sensibilité peut aussi provenir de la perception d'un décalage entre l'identité des enseignant·e·s – en termes de classe sociale, de genre, d'origines ethnoculturelles, d'orientation sexuelle, etc. – et les sujets abordés en classe. En effet, des étudiant·e·s peuvent se sentir inconfortables en écoutant leurs enseignant·e·s leur parler de difficultés et de réalités sociales sans y avoir *a priori* été directement confronté·e·s. Cela a un impact sur la relation pédagogique puisqu'il arrive que des étudiant·e·s accordent moins de crédibilité à un·e enseignant·e qui parle d'un sujet sans l'avoir personnellement vécu.



« C'est ça qui est important pour moi, qu'ils ne sentent pas que ce sont **toujours les blancs qui parlent sur eux, ou les hommes qui parlent sur les femmes**. »

**Catherine, enseignante**



« Ça peut heurter, de voir un sujet qui te touche directement, être **interprété de manière complètement objective, sans la sensibilité**. Mettons, pour une personne qui vit du racisme, de se faire enseigner à propos du racisme par un prof blanc qui pitche des statistiques : le prof, il peut être autant ouvert d'esprit et autant antiraciste qu'il peut, reste que cette personne-là n'aura pas l'expérience de quelqu'un qui vit du racisme. »

**Mona, étudiante**

L'inconfort ressenti en raison de l'identité des enseignant·e·s renvoie surtout à la question de leur positionnalité au moment d'aborder certains enjeux. En effet, sensibles au manque de diversité du corps professoral en milieu postsecondaire, les étudiant·e·s peuvent s'attendre à ce que leurs enseignant·e·s abordent les sujets sensibles en tenant compte de ces inégalités sociales et en réfléchissant en amont à leur propre positionnement par rapport aux groupes directement touchés. Cela touche de près à la question de la manière d'aborder certains contenus pédagogiques délicats.



## Les sensibilités en lien avec les manières d'aborder les sujets

« Je me rends compte que, souvent, les sensibilités des élèves, en cours, apparaissent moins par rapport à des œuvres ou au contenu abordé que par rapport à, peut-être, une **maladresse du prof ou d'autres élèves**. »

**Maude, étudiante**

Le degré de sensibilité d'un sujet découle en grande partie de la manière dont il est abordé dans la salle de classe tant par les enseignant·e·s que par les étudiant·e·s.

« J'ai l'impression que, des fois, **dans un contexte de débat** qui porte sur l'homosexualité ou sur les personnes transgenres ou non-binaires, **ça peut facilement dévier vers juste dire des choses discriminatoires.** »

**Mona, étudiante**

Dans certains cas, certains sujets sont jugés sensibles à aborder en classe en raison de la tournure que peut prendre un débat et de la manière dont la discussion est modérée et gérée par les enseignant·e·s.

Les étudiant·e·s sont sensibles à la façon dont les perspectives par lesquelles sont abordés certains enjeux peuvent être biaisés et reproduire les rapports de pouvoir. C'est le cas lorsque la façon d'examiner une œuvre (littéraire, cinématographique ou artistique) ou de parler d'un enjeu d'actualité repose, par exemple, sur une vision occidental-centrée, une perspective cishétéronormative ou encore un regard masculin. La manière d'aborder un sujet le rend sensible lorsqu'elle contribue à invisibiliser certaines expériences et à dévaloriser les savoirs ou les perspectives qui viennent des groupes marginalisés.

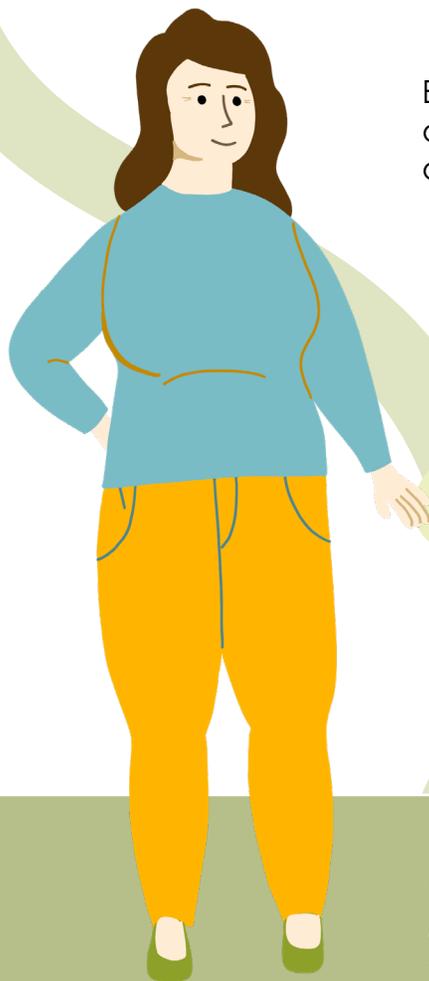


« [En classe] on voit le monde occidental. **Quand tu viens du monde oriental**, c'est sûr que, parfois, c'est difficile d'aborder certains sujets. Le problème, c'est que **le côté opprimé ne se sent pas écouté**, il se sent toujours dénigré. »

**Jihène, étudiante**

# Ce qu'on gagne à aborder les sujets sensibles en classe

*Aborder les sujets sensibles en classe est plus qu'utile : c'est nécessaire.*



Bien que les enseignant·e·s reconnaissent les vertus pédagogiques d'aborder les sujets sensibles en cours, il peut leur arriver, pour différentes raisons, d'éviter d'en parler dans leurs propres classes.

*« Il y a des fois où je ne me sens pas nécessairement outillée. »*

**Paula, enseignante**

*« Il se peut aussi que par paresse, je n'aie pas envie d'aborder certaines choses qui peuvent être justement plus difficiles parce que ça demanderait beaucoup plus d'énergie. »*

**Sophie, enseignante**

L'appréhension concernant la charge de travail supplémentaire constitue un premier défi pour les enseignant·e·s qui souhaitent aborder les sujets sensibles en classe. En effet, leur impression de manquer d'expertise ou d'outils pour aborder certains de ces enjeux les obligerait à fournir des efforts supplémentaires en termes de préparation de cours.

La présence de ces enjeux dans le discours médiatique entraîne en outre une peur de la controverse qui s'accompagne d'un inconfort ou à tout le moins d'un sentiment de vulnérabilité rendant la posture professorale inconfortable.

« J'ai **peur d'être toute seule** et d'être lynchée sur la place publique, et **de faire la presse**, et des pétitions à l'association étudiante. »

**Jeanne, enseignante**



### **Ancrer les contenus de cours dans la réalité sociale du moment**

« Lorsque des profs font des **liens avec la réalité**, je trouve que **c'est plus vivant**. »

**Fuyumi, étudiante**



« On fait mieux les liens avec la matière du cours, quand c'est vraiment **très proche de ce qu'on vit en ce moment**. »

**Claudia, étudiante**

Bien que la médiatisation qui les entoure parfois les rend délicats à aborder en classe, les sujets sensibles permettent aux enseignant·e·s d'ancrer leur contenu pédagogique dans l'actualité et de rendre leurs cours plus vivants pour les étudiant·e·s qui apprécient cela.



## L'apprentissage du désaccord

D'un point de vue pédagogique et démocratique, il est important d'exposer les étudiant·e·s à une variété de sujets, y compris ceux qui provoquent une controverse, qui les déstabilisent ou qui les rendent inconfortables<sup>4</sup>. Cela aide les étudiant·e·s à s'habituer aux situations de désaccord et de conflit auxquelles il leur faudra faire face dans le monde social. Cela leur permet de se confronter à la diversité des points de vue qui ne leur est pas nécessairement accessible et de développer la capacité d'entrer en discussion de manière productive et respectueuse avec les personnes qui ne partagent pas leur position.

Le fait d'aborder les sujets sensibles ou controversés contribue à l'apprentissage individuel et collectif en classe dans la mesure où, exposés à d'autres perspectives, les étudiant·e·s peuvent être amenés à explorer leurs propres valeurs et croyances, à identifier leurs propres biais, à déconstruire leurs préjugés et à considérer et à valoriser les arguments et les connaissances des autres.



## Faire entendre les voix marginalisées

*« Ça m'a vraiment **ouvert les yeux sur beaucoup de questions et sur aussi ma voix**, à quel point elle est importante dans la société. Ça, j'en n'avais pas conscience avant. »*

**Jihène, étudiante**

Par ailleurs, l'arrivée des réseaux sociaux a eu ceci de bon qu'elle a fait connaître des luttes qui passaient jusqu'ici sous silence. Dans des milieux où la diversité (en termes de genre, d'orientation sexuelle, d'origines ethnoculturelles, de santé, etc.) est de plus en plus visible et revendiquée, les étudiant·e·s d'aujourd'hui sont donc plus que jamais sensibilisé·e·s à l'importance de faire entendre toutes les voix marginalisées qui n'avaient pas trouvé d'espace auparavant.

En fonction de la manière dont ils sont abordés en classe, les sujets sensibles permettent cette libération de la parole. Les bénéfices d'une telle pratique ont à vrai dire une portée émancipatrice : des étudiant·e·s moins confiant·e·s voient dans l'intégration de voix nouvelles en classe un indice de leur propre valeur potentielle. Cela peut favoriser leur participation à la vie en société et leur engagement.

<sup>4</sup>Byford, Lennon et Russell, 2009; Philpott et al., 2011; Al-Badri, 2016; Zimmerman et Robertson, 2017; bell hooks, 2018; Saetra, 2019.



## Les sensibilités comme vecteurs de connaissance

« **L'acte de connaissance**, c'est quelque chose qui peut, entre guillemets, il peut y avoir une **étape où on déchire une partie de cette sensibilité-là**. Pas pour la jeter mais juste pour dire que pour aller un pas dans une forme de connaissance, **faut aller au-delà de nos propres freins**. »

**Richard, enseignant**



En raison d'une tradition académique occidentale qui conçoit les émotions comme irrationnelles et inappropriées d'un point de vue intellectuel, les institutions d'enseignement supérieur ont longtemps exclu l'émotion d'entre leurs murs. Ainsi, les sensibilités et les émotions liées à certains sujets peuvent parfois être considérées comme des entraves à la construction et à la transmission de savoirs objectifs, au dialogue raisonné et au développement de la réflexion critique.

Néanmoins, **les sensibilités et les émotions peuvent tout à fait être des moyens d'accéder à la connaissance**. Elles peuvent favoriser l'apprentissage par le développement de l'empathie envers les expériences sensibles d'autrui.

« Des fois, au final, on finit juste par parler d'expériences des élèves par rapport à certaines œuvres. **Ils font le lien avec leur histoire.** C'est ça qui est arrivé avec *An Antane Kapesh*. C'est des étudiants Noirs qui ont dit : "J'arrive pas à croire que déjà dans ces années, les Autochtones étaient traités comme nous on est traités aujourd'hui". »

**Maly, enseignante**



D'une part, le fait d'aborder les sujets sensibles en classe peut favoriser la transmission des connaissances grâce à une connexion avec le vécu et les sensibilités des étudiant·e·s.

« **Ça m'apprend à faire attention,** dans la vie en général, à ne pas faire de discrimination, à essayer d'être juste avec tout le monde. »

**Chloé, étudiante**

D'autre part, la place laissée aux expériences et réalités d'oppression d'autrui permet de faire entendre les voix et les perspectives des groupes marginalisés et aide l'ensemble des étudiant·e·s à prendre conscience des différentes relations de pouvoir dans la société. Cela permet de développer l'empathie et une forme de curiosité bienveillante envers autrui chez les étudiant·e·s pour qui certains enjeux peuvent rester abstraits et complètement détachés de leur vécu.

# 2

## MIEUX ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE



# Renouveler notre conception du rôle d'enseignant·e

*La salle de classe : espace d'échanges, espace de transformation individuelle et collective*



« Si le prof, justement, était assez ouvert, était assez libre, dans son enseignement. Ça me poussait vraiment, dans mes projets, dans mes travaux, à **avoir cette ouverture-là, à aborder des sujets que je n'aurais pas abordé d'une autre manière si le prof, justement, n'avait pas été ouvert** dans son cours. »

**Yung, étudiant**

« **Quand les étudiants se sentent respectés** dans tous les sujets, on peut **aborder à peu près n'importe quoi** avec eux et elles. Donc, ça, ça marche pis ils le disent pis ils sont reconnaissants de ça et ça amène le dialogue. »

**Elizabeth, enseignante**

Au-delà de stratégies précises et concrètes, l'**attitude** de l'enseignant·e, tant dans son non-verbal que dans ses propos, a un impact sur le climat de la classe, et par conséquent, sur la façon dont les sujets dits sensibles seront reçus par les étudiantes. Ainsi, les étudiant·e·s sont **sensibles à l'ouverture et à l'attitude respectueuse des enseignant·e·s**. Cela rejoint directement la manière d'aborder les sujets sensibles.

Toutes les sensibilités présentes dans une salle de cours s'influencent mutuellement. Si la personne à l'avant de la classe se montre ouverte et libre mais aussi respectueuse des opinions d'autrui, elle encourage les personnes devant elle à l'être tout autant. Or l'ouverture et le respect – ces qualités que l'intégration de sujets sensibles en classe suppose et encourage à la fois – sont au fondement du dialogue que devrait représenter tout enseignement s'il veut s'inscrire durablement dans l'esprit des étudiant·e·s.



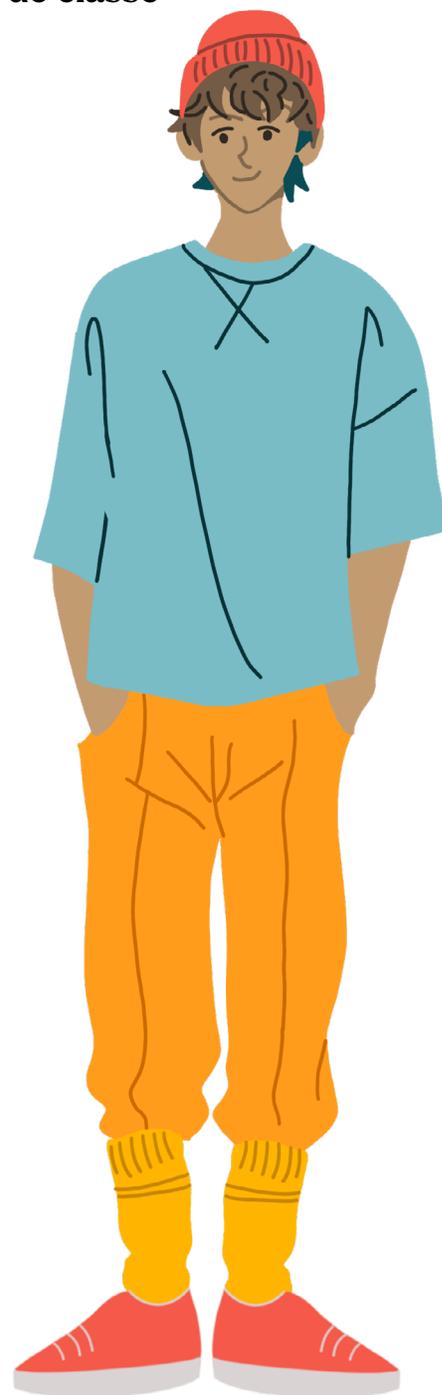
## Promouvoir l'humilité et l'horizontalité dans la salle de classe

*« J'aimerais vraiment ça que les profs, justement, abordent des choses qu'ils connaissent moins, qu'ils se placent aussi en position d'apprentissage. »*

**Mylène, étudiante**

Si l'on veut un tel dialogue possible, il faut d'abord que tout un chacun considère son avis valide et digne d'être partagé. Or, une conception trop verticale de l'enseignement, qui verrait l'enseignant·e comme individu porteur d'une vérité irréfutable à laquelle les étudiant·e·s devraient adhérer sans se questionner, peut entraver un dialogue constructif autour des sujets sensibles.

À l'opposé, un décentrement de la posture professorale transforme forcément la classe en un espace d'apprentissage plus horizontal et collectif, un espace où l'on accueille une grande diversité de points de vue, de sources et d'expériences pour nourrir une compréhension plus nuancée et plus souple du monde.



« T'as le droit d'avoir un point de vue mitigé, c'est correct aussi de changer d'avis. **Tu peux dire "Oui, je le concède, t'as raison."** Ça peut aider à ce qu'on embarque avec respect dans les sujets. »

**Mounia, étudiante**



« Ça a beau faire vingt ans qu'ils enseignent le même sujet, peut-être que les réactions autour de ce sujet-là ont changé au fur et à mesure des années. Donc pour eux, **d'être conscients que c'est possible que ça fasse réagir** des gens. »

**Claudia, étudiante**

Au moment d'aborder des sujets sensibles, l'humilité permet de minimiser les malaises voire de désamorcer les tensions qui pourraient nuire au climat d'apprentissage. Chaque participant·e à une discussion sur un sujet sensible doit avoir l'ouverture à la subjectivité d'autrui sans laquelle aucune conversation n'est envisageable. Cela étant dit, occupant une position centrale dans leur classe, les enseignant·e·s ont la responsabilité de donner l'exemple.



## Reconnaître d'où l'on parle

Les lunettes avec lesquelles nous voyons et pensons le monde social sont façonnées par qui nous sommes et par nos expériences. Les étudiant·e·s ont de plus en plus conscience de cela et apprécient quand, sur certains sujets, leurs enseignant·e·s s'aventurent dans une réflexion critique pour déconstruire les biais (cishétéronormatifs, occidentaux, masculins, antireligieux, etc.) liés aux différentes perspectives.

Ainsi, pour aborder les sujets sensibles, il est utile de reconnaître d'où l'on parle pour être mieux entendu des étudiant·e·s et pour mieux penser avec les étudiant·e·s.

« Que l'enseignant **reconnaisse justement la limite de sa perspective** s'il veut la présenter. Que ça soit une perspective empathique aussi, que le dialogue soit permis. »

**Stéphanie, étudiante**

### Les approches du point de vue situé

« L'une des bases communes à ces différentes perspectives consiste à se questionner sur le rôle ou la posture de la personne qui parle. Cette démarche est partie intégrante d'une réflexion dite épistémologique (qui interroge la production des connaissances) de laquelle participe le *standpoint theory*. [...] Ces théories du point de vue renvoient non seulement à la position individuelle (la place que j'occupe lorsque j'observe et je réfléchis), mais aussi au positionnement social du sujet qui observe et qui produit la connaissance. Ainsi, je dois me demander en quoi mes propres conditions sociales, économiques, géographiques, etc., influencent non seulement le choix de mon sujet d'étude, mais aussi mon analyse. De la même manière, les auteures et auteurs que j'aurai à lire, tout comme les enseignantes et enseignants qui m'accompagnent dans mon cheminement, sont aussi influencé·e·s par leur positionnement social, économique, politique, culturel et géographique. »

BLAIS, Mélissa, Eve-Marie LAMPRON, Isabelle COURCY et Rébecca BEAUVAIS. 2015. *Guide méthodologique du certificat et de la concentration de premier cycle en études féministes*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Collections de BAnQ [Repéré à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3658042>], p.3-4.



## Favoriser un savoir multiplié

« Je pense que c'est le meilleur prof qui parlait des sujets sensibles. Il **montrait des vidéos des deux côtés de la chose**, ensuite, **on pouvait faire notre opinion là-dessus.** »

**Myriam, étudiante**



« Ça fait du bien de voir qu'un prof est capable de **laisser parler les gens qui ont une expérience plus proche du sujet.** »

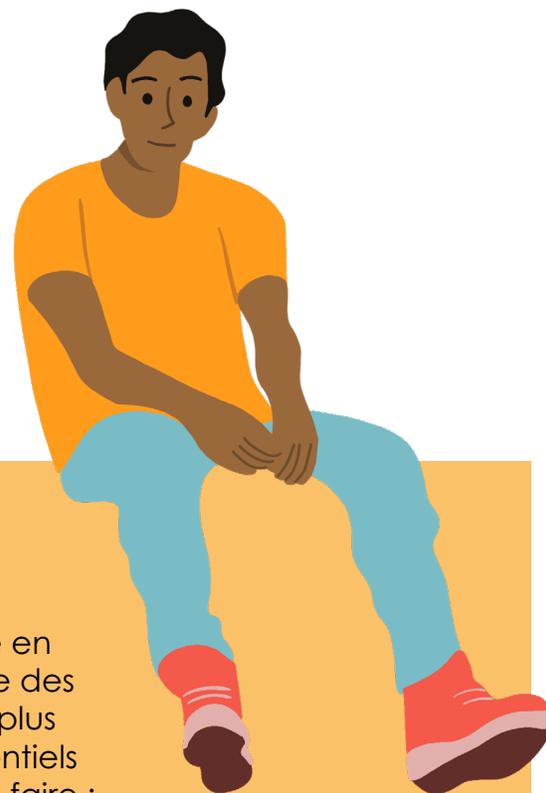
**Léa, étudiante**

Bien que leurs informations puissent être partielles ou manquer de nuances, les étudiant·e·s d'aujourd'hui sont très renseigné·e·s sur les enjeux sociaux. Dans ce contexte, iels sont sensibles à l'importance d'évoquer les différents points de vue et de donner de la place aux perspectives habituellement marginalisées. De plus, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce guide, le caractère sensible d'un sujet peut surgir avec le fait de parler de réalités dont on ne fait pas l'expérience directement.

C'est la raison pour laquelle au moment d'aborder certains enjeux – comme le racisme, le sexisme, la transidentité ou encore le capacitisme – il s'avère pertinent de mobiliser et valoriser des savoirs plus expérientiels et incarnés. Cela donne encore plus de valeur au savoir qui est transmis aux étudiant·e·s. Bien sûr, l'éducation doit continuer d'aspirer à la transmission de savoirs empiriques et validés, fondés sur des preuves et des données. Mais le savoir expérientiel reposant sur des expériences personnelles renseignées – expériences dont les émotions constituent une part fondamentale – peut ajouter à la connaissance profondeur, pertinence et clarté, même, pour les apprenant·e·s. Cela permet d'ancrer les savoirs scientifiques dans les expériences concrètes des individus et des groupes sociaux<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Correa et Wilkinson, 2017.

<sup>6</sup> Par exemple, portée par l'IRIPII, la [Communauté de pratique virtuelle intercollégiale sur l'inclusion](#) propose une bibliographie co-évolutive sur la décolonisation de l'enseignement dans différentes disciplines. De même, le projet [ATOPOS](#) propose des modules pour décoloniser les cours de philosophie au collégial.



La prise en compte des savoirs plus expérientiels peut se faire :

- En **invitant des conférencier·ère·s** ayant des profils peut-être moins académiques. Il peut s'agir de personnes engagées sur le terrain pour la défense des droits des communautés autochtones, de personnes œuvrant dans le milieu communautaire pour l'inclusion des personnes en situation de handicap, de personnes ayant vécu les difficultés du processus d'immigration au Canada/Québec, etc.
- En **diversifiant les sources** (textes, documentaires, balados, etc.) utilisées en classe et en présentant des œuvres, des auteur·rice·s ou des penseur·e·s moins canoniques. Des initiatives existent au niveau collégial pour aider les enseignant·e·s à rendre leur contenu de cours plus inclusif et diversifié<sup>6</sup>.

Ces stratégies pédagogiques de diversification et d'ancrage dans le réel vécu sont très appréciées des étudiant·e·s et permettent de mieux aborder des sujets sensibles.

« C'est bien de **donner la parole aux étudiants sur le sujet** en général, puis qu'il y ait une réaction peut-être plus émotive de la personne. »

**Léa, étudiante**



« Justement, quand **le prof avait comme partagé une part de lui**, comme "Voilà comment ça s'applique à moi ça", je trouvais que ça c'était bien. »

**Émilie, étudiante**

La prise en compte des savoirs expérientiels peut également se faire :

- En **laissant la possibilité aux étudiant·e·s de parler de leurs réalités** et de leur vécu en lien avec le sujet abordé.
- En **s'autorisant, en tant qu'enseignant·e, à faire le lien avec sa propre expérience** et son propre parcours, lorsque cela s'avère pertinent.

### Attention!

D'une part, comme nous le verrons dans la prochaine section de ce guide, la libération de la parole des étudiant·e·s nécessite la mise en place d'un cadre bienveillant et respectueux.

D'autre part, la classe n'a pas vocation à être un espace thérapeutique. Si les témoignages et les mentions aux expériences personnelles sont pertinentes, c'est en raison de leur potentiel à rendre les relations enseignant·e·s-étudiant·e·s plus horizontales dans la coconstruction des savoirs en classe.

bell hooks. 2018. « Vers une pédagogie du conflit », dans Manal ALTAMIMI, Tal DOR, Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS (dir.). *Rencontres radicales. Pour des dialogues féministes décoloniaux*. Paris : Éditions Cambourakis, 23-27.

AMY, Lori. 2006. « A Pedagogy of Witness. Encounter, Crisis, and Transformation in Women's Studies Classes », *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* (17)1: 57-69.

Cette diversification des points de vue considérés comme valides sur un sujet donné place forcément l'enseignant·e en posture d'apprentissage, et ce décentrement s'inscrit dans la déconstruction de l'espace hiérarchique de la classe tel qu'on l'a longtemps conçu. Se préparer à aborder des sujets sensibles, c'est donc porter attention à nos angles morts et faire preuve d'esprit critique par rapport à l'air du temps, mais aussi par rapport à la façon dont ces sujets ont toujours été traités. Entre autres en installant un réel dialogue avec les étudiant·e·s, ce qui légitimerait la présence de l'émotion de part et d'autre dans le processus d'apprentissage.

Au final, admettre ses erreurs, encourager le dialogue, laisser la parole à des sources moins canoniques à travers les références suggérées autant qu'à travers les personnes expertes invitées, reconnaître les limites de son point de vue ou assumer, en toute transparence, d'enseigner une matière ou un sujet que l'on ne maîtrise pas complètement, sont autant de manières de proposer un savoir repensé et amélioré.

# Mettre le conflit au service de l'apprentissage

Une confusion subsiste autour de l'expression « safe space » engendrant ainsi une multiplicité de définitions et de compréhensions de ce concept.

Dans le cadre de ce guide, nous reprenons la définition de l'**espace sécuritaire** comme un endroit dans un collège où des personnes – étudiant·e·s ou membres du personnel – qui ont subi des traumatismes ou qui sont marginalisé·e·s, peuvent se réunir et partager confortablement leurs expériences. En d'autres mots, c'est un espace de soutien mutuel défini par une forme d'**homogénéité d'expérience**. Par exemple, une association culturelle (des étudiant·e·s afrodescendant·e·s, des étudiant·e·s de confession musulmane, etc.) ou un comité LGBTQ2+ sont des espaces sécuritaires.



Par définition, non seulement une classe regroupe une diversité d'individus qui ne partagent pas les mêmes expériences, mais en plus, elle est traversée par les dynamiques d'inégalités du monde social. Par conséquent, **une classe ne peut pas être un espace sécuritaire au sens strict.**

Si la classe n'est pas un espace sécuritaire, est-elle pour autant un espace hostile ?



## Penser la classe comme un espace de bravoure

Si on redéfinit ce qu'est la sécurité en classe, celle-ci serait plutôt un espace de bravoure ou de courage (« brave space »<sup>7</sup>), soit un espace où la bienveillance, la considération et la sensibilité cohabitent avec la possibilité de confrontations et de *challenge*, et où ces deux orientations ne sont pas incompatibles, un espace où les étudiant·e·s apprennent à communiquer de façon à éviter de blesser les autres, un « climat de confiance » où chacun·e « répond de ses actes » et s'applique à veiller au « bien-être de tous·tes »<sup>8</sup>. Dans ces conditions, il est possible d'accueillir en classe un dialogue ouvert et des débats constructifs autour des sujets dits sensibles.



« Plutôt que de se concentrer sur la conception habituelle d'un espace sécurisant comme un espace consensuel où tout le monde dispose du même temps de parole, on peut le penser comme un espace où l'on sait gérer des situations à risques. Cette vision nous donne les moyens de penser la possibilité de créer un espace sécurisant dans des situations de désaccord et même de conflit. »

bell hooks. 2018. « Vers une pédagogie du conflit », dans Manal ALTAMIMI, Tal DOR, Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS (dir.). *Rencontres radicales. Pour des dialogues féministes décoloniaux*. Paris : Éditions Cambourakis, 25.

<sup>7</sup> Ali, 2017.

<sup>8</sup> bell hooks, 2018.



Ainsi, dans un contexte d'apprentissage, bienveillance et empathie ne sont pas synonymes de consensus et d'invisibilisation des différences et désaccords<sup>9</sup>. La différence ne doit pas être masquée ou ignorée pour créer un espace consensuel. Au contraire, la différence doit être mise au service de l'apprentissage pour coconstruire un savoir sur soi et sur les autres. Il s'agit de bâtir à partir des tensions, des désaccords et des malaises qui peuvent surgir en classe au moment d'aborder certains contenus auxquels les gens sont sensibles<sup>10</sup>. Le conflit est inhérent au contexte d'apprentissage, surtout lorsque des savoirs et des perspectives critiques (féministes, décoloniales, antiracistes, autochtones, queer, etc.) viennent ébranler nos convictions profondes et déconstruire les fondements mêmes de notre construction identitaire et de notre rapport à la société et aux autres. Dans cette optique, la bienveillance et l'empathie permettent de mettre en place une communauté d'apprentissage où le conflit conserve une place centrale, mais où chacun et chacune doit faire attention aux effets de ses propos sur son auditoire<sup>11</sup>.

En résumé, si la salle de classe est un lieu où on favorise et facilite une communauté d'apprentissage empathique, son potentiel de transformation est amplifié : on y apprend à faire société différemment en remettant en question les réflexes d'oppression et de subordination<sup>12</sup>.



<sup>9</sup> Forrest, 2008; bell hooks, 2018; Pagé, 2019.

<sup>10</sup> Forrest, 2008.

<sup>11</sup> bell hooks, 2018.

<sup>12</sup> Amy, 2006.



## En un mot, privilégier la bienveillance

Si on pouvait résumer **en un seul mot** ce qui doit guider chaque personne en classe, ce serait sans aucun doute la **bienveillance**, cette compétence socio-émotionnelle au service du bien-être de chacun·e et de l'apprentissage<sup>13</sup>. Comme ce dernier ne s'opère pas sans inconfort, il doit être **affectivement** encadré de manière appropriée. Et cet encadrement aux multiples ramifications gagnantes comme celles que nous exposons dans ce guide, c'est tout simplement la bienveillance, cette attitude qui englobe les notions de respect, de tolérance, d'empathie, d'écoute et de considération dans un **cadre rigoureux** favorable à l'apprentissage en groupe. Dans ce contexte, la relation que les étudiant·e·s établissent avec l'enseignant·e est un facteur de persévérance.

« Après quelque temps, j'ai demandé aux étudiants d'évaluer les retombées qu'avaient mes stratégies pédagogiques sur leur motivation et de me donner leur avis à propos de mon enseignement. J'ai constaté avec étonnement que la relation qu'ils avaient établie avec moi était, selon eux, le principal facteur qui leur avait permis de persévérer dans mes cours. Aussi ai-je réalisé que faire preuve de bienveillance à l'égard des étudiants en difficulté peut inciter ceux-ci à persévérer et à terminer leurs études, et ce, même au collégial. »

VIDETIC, Andrea. 2015. « Prendre soin de ses étudiants. L'effet positif de la bienveillance sur les étudiants faisant face à diverses difficultés », *Pédagogie collégiale* 28 (4).

<sup>13</sup>Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018.

## Quelques stratégies permettant d'aborder les sujets sensibles en classe sans nuire à la construction d'une communauté d'apprentissage : le continuum des pratiques d'atténuation des sujets sensibles

Cette partie aborde les aspects concrets de ce qu'est une attitude bienveillante en classe, soit les pratiques qui permettent d'atténuer les potentiels effets négatifs du fait d'aborder des sujets sensibles.



### Les pratiques d'avertissement

*« Il nous a fait un avertissement pour parler comme quoi c'est difficile, avant d'aborder le sujet, comme quoi ça allait affecter plus certains étudiants que d'autres, que veut veut pas, ça allait plus affecter les étudiants afrodescendants que les autres, que s'il y avait des malaises, ils pouvaient l'exprimer. C'était efficace. Ça a vraiment permis un plus grand confort dans la classe. »*

**Stéphanie, étudiante**



La pratique la plus discutée et la plus diffusée en termes de gestion des sujets sensibles en classe est celle du traumavertissement<sup>14</sup> (traduit de l'anglais *trigger warning*) ou de l'avertissement de contenu (traduction de *content warning*). Il s'agit d'atténuer les potentiels effets négatifs du traitement des sujets sensibles en classe en prévenant (en avance donc) les étudiant·e·s du contenu de ceux-ci. Cette pratique suscite de nombreuses controverses quant à son efficacité à diminuer la souffrance engendrée par la diffusion de matériel sensible. Les avis sur l'efficacité de cette pratique sont partagés et notre objectif ici n'est pas de trancher la question. Il se peut très bien que la pratique du traumaver-

tissement puisse être tantôt bénéfique (en donnant aux étudiant·e·s un sentiment de contrôle sur le contenu abordé), tantôt inefficace selon son contexte d'usage (en générant paradoxalement une anxiété préalable).

**C'est que la seule mention du potentiel sensible d'un contenu à venir en classe ne suffit pas. Celle-ci doit s'inscrire dans un continuum plus large de pratiques,** comme celles présentées ici, visant à installer un climat de confiance propice à l'apprentissage.

« Les pratiques d'avertissements anticipent plus largement la nécessité d'un cadre sécurisant et bienveillant explicite pour rendre gérables les affects négatifs associés notamment à des expériences de lecture. C'est un principe très général que l'on peut relier à une éthique du *care*, éthique fondée sur une vulnérabilité partagée, mais bien entendu variable en fonction des individus. »

GRAND D'ESNON, Anne. 2018. « À côté du trigger warning : discuter la pertinence du paradigme traumatique pour la diversité des pratiques d'avertissement et d'anticipation », colloque *Littérature et trauma : enjeux épistémologiques et politiques* (org. Hélène Merlin-Kajman et Tiphaine Pocquet), 15 décembre 2018, Paris, France.

Au fond, l'enjeu principal est de démontrer aux élèves que, comme enseignant·e, nous nous soucions de leur bien-être en les accompagnant devant une certaine forme d'inconfort qui fait partie de leur formation.

<sup>14</sup> Dans le cadre de ce guide, nous évitons de reprendre la traduction de traumavertissement. Ce concept relève davantage du champ psychologique ou thérapeutique que du champ pédagogique. Le transfert du premier vers le dernier cause une grande partie des incompréhensions et des débats entourant cette question.

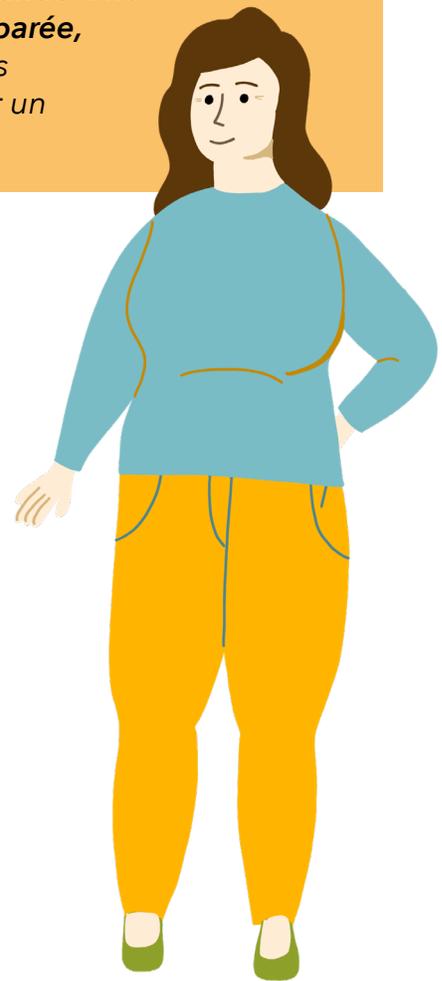


## Autopréparation des étudiant·e·s

« Ça m'aurait aidée, là, comme juste à me préparer. Pour ce genre de sujets, moi, généralement, je ne vais pas demander à avoir une exemption, de pouvoir ne pas regarder le film. Non, je ne **pense pas que j'aurais demandé à ne pas le regarder. Je pense juste que je me serais mieux préparée, j'aurais regardé, j'aurais googlé les retours, sur ce film-là, les critiques, ce que les gens en disent, juste pour me préparer un petit peu.** »

**Mylène, étudiante**

Une autre forme d'atténuation du potentiel sensible d'un sujet peut être celle de faire faire une lecture préalable avant d'entrer en classe afin de préparer les étudiant·e·s à ce qui sera abordé.



## Aborder directement la question en classe

Les enseignant·e·s, comme les élèves, ne vivent pas en vase clos. Ainsi, la plupart sont au fait des propos médiatisés sur la question des sujets sensibles en classe. Ces débats sont parfois vifs ou entraînent une polarisation des opinions. Aborder ouvertement en classe les idées qui circulent à ce sujet et en discuter avec les élèves peut constituer en soi une forme de stratégie pour aborder les sujets sensibles.



## Prendre le temps



« Il faudrait que le dialogue soit vraiment encouragé, qu'il ne soit pas coupé de court. Si un enseignant décide d'aborder un sujet sensible, il se doit de laisser du temps pour en discuter. C'est **pas quelque chose que tu peux aborder dans la dernière minute de la classe.** »

**Stéphanie, étudiante**

Il faut aussi prendre son temps lorsqu'il s'agit d'aborder des sujets sensibles en classe. Ce type de matière doit pouvoir faire l'objet de discussions, et celles-ci doivent pouvoir s'exprimer sans être contraintes par le temps.



## Transparence de l'intention pédagogique et contextualisation

« La transparence, aussi, ça fait partie de ma pratique, tu sais, "Si je fais une chose, ben, c'est pour cette raison-là". J'ai un peu de la misère avec les règles pour les règles. Donc, s'il y a quelque chose qui me tient à cœur, je vais souvent expliquer pourquoi j'ai pris cette décision-là, pourquoi je fonctionne comme ça. Je vais quand même **être très explicite sur mes décisions pédagogiques ou en lien avec une évaluation.** »

**Paula, enseignante**

Présenter clairement les contenus du ou des cours à venir tout en expliquant les raisons qui motivent le choix de ces contenus, malgré ou peut-être en raison de leur potentiel sensible, est perçu par les élèves comme une marque de bienveillance.

« Donc avant d'arriver à l'étude de cas, moi, j'avais mis sur une diapo, non pas un traumavertissement, mais plus un texte, comme quoi les étudiants allaient voir, entendre des choses qui pouvaient peut-être les choquer, mais que ce n'était pas l'intention et que l'intention, c'était d'arriver à un certain niveau de connaissances, et d'en arriver à des discussions. »

**Elizabeth, enseignante**

Plus concrètement, il s'agit, pour l'enseignant·e qui s'apprête à présenter un contenu sensible, de contextualiser le sujet, d'expliquer les raisons d'étudier un tel contenu et comment iel s'y prendra, et finalement, d'inviter les élèves à exprimer leur inconfort, en privé ou en classe, si nécessaire. Comme l'enseignant·e n'est pas un thérapeute, iel référera aux ressources psychologiques du collège l'élève trop perturbé·e par un contenu.



## Pratiques de consultation : prendre des décisions ensemble

« Je ne sais pas comment dire, mais comme, **des discussions préalables au fait de parler des sujets sensibles**, où tout le monde se met d'accord sur, comme, "en quels termes on veut faire ça?", et c'est beaucoup plus collaboratif. »

**Mylène, étudiante**

Pour aller encore plus loin dans une pratique bienveillante, l'enseignant·e peut instaurer en classe une éthique de la collaboration. Il s'agit dans un premier temps, d'établir un pacte préalable, en début de session, qui vise à s'entendre sur le fait qu'en tout temps, du côté de l'enseignant·e ou de celui des étudiant·e·s, on puisse exprimer son malaise face à un mot ou un sujet abordé ou proposer une alternative dans l'approche pédagogique annoncée.

De la même façon, en cours de session, il est profitable de consulter les étudiant·e·s, afin de voir **avec elles et eux** (au lieu de pour elles et eux) quels sont les aspects qui leur semblent sensibles dans les contenus abordés (les enseignant·e·s ne les repèrent pas nécessairement tous) et quelle est la meilleure façon de les traiter (avez-vous trouvé des passages sensibles que je n'aurais pas relevés et présentés? Lesquels? Comment aimeriez-vous en discuter? etc.) Il s'agit tout simplement de démocratiser la classe, d'en faire un espace participatif où chacun·e peut faire des propositions et exprimer librement et avec respect son opinion.



### **Liberté de se soustraire au contenu sensible**

*« Il faut s'assurer justement **que tous les étudiants soient respectés dans ça**. Pis pour qu'ils soient respectés, il faut qu'ils soient capables justement d'exprimer leurs malaises. **Si les étudiants se sentent mal à l'aise, faut qu'il soit permis de quitter.** »*

**Stéphanie, étudiante**

Si le sujet crée un inconfort insoutenable, les étudiant.e.s doivent sentir qu'il leur est possible de quitter la classe sans être pénalisé.e.s.



## Le soutien postérieur

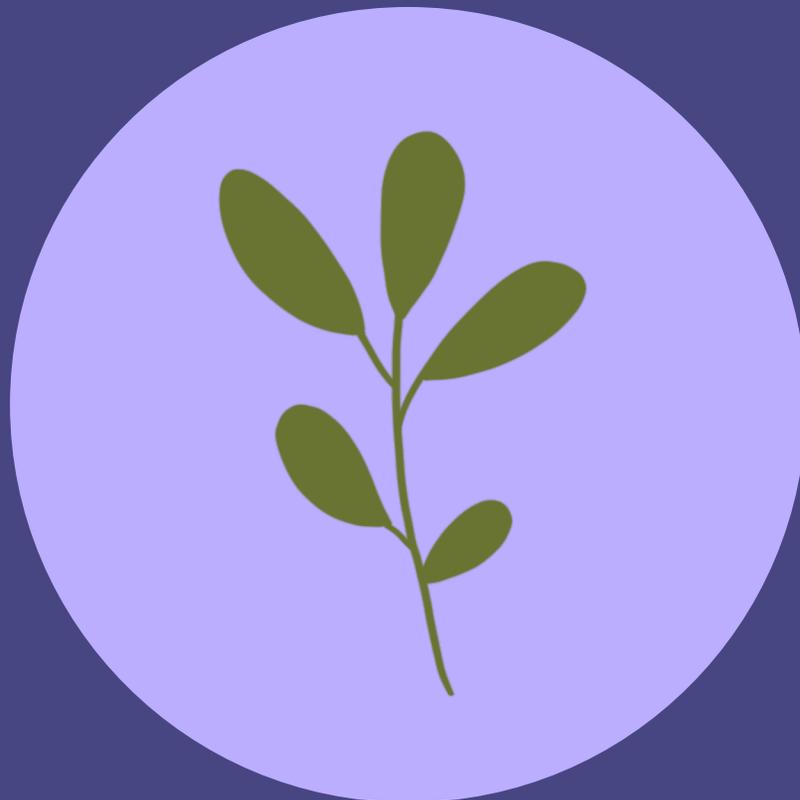


« Genre, un **genre de aftercare**, **après les discussions, ça peut être le fun**, parce que, des fois, ça peut quand même brasser des émotions, et tout ça; des fois, peut-être qu'il y a des gens qui vont avoir fait des témoignages très personnels. »

**Mylène, étudiante**

Il s'agit de prendre le temps, pas juste **avant** d'aborder un sujet sensible, mais aussi **après**. Ce peut être un espace de discussion ouvert où chaque personne peut s'exprimer, mais ce peut être aussi d'offrir aux étudiant·e·s du temps après la classe, individuellement, pour discuter de ce qui met mal à l'aise et offrir un certain soutien.

# CONCLUSION



# Conclusion

*Se préoccuper de la relation pédagogique qui s'établit avec les étudiant·e·s.*

On le constate : il n'est aucunement question d'éviter d'aborder les sujets sensibles en classe. Bien au contraire ! Le tout est de savoir mettre les conditions en place pour que les étudiant·e·s tout comme les enseignant·e·s en tirent un réel profit des sujets sensibles et des sensibilités qui vont avec.



## Comment ?

En faisant de la salle de classe un espace où les opinions divergentes sont accueillies – où les vifs débats sont même encouragés, en fait – grâce à l'ouverture que l'enseignant·e gagne à incarner à travers sa propre posture d'écoute, et à travers l'inclusion d'une diversité de sources et d'expert·e·s.

En évitant les jugements de valeurs et en proposant des ressources adéquates aux personnes qui en ressentiraient le besoin.

En utilisant les pratiques d'avertissement qui nous conviennent et en affichant nos couleurs de façon transparente et bienveillante.

Nous vous recommandons de ne pas adopter des stratégies pour vous donner bonne conscience ou pour éviter les éventuels reproches.

Nous vous invitons plutôt à être à l'aise avec les stratégies que vous utilisez et à vous les approprier en fonction de vos réalités et de vos expériences en classe.

# BIBLIOGRAPHIE

- AL-BADRI, Said. 2016. « Teaching Controversial Issues in the Classroom », *Citizenship Education Research Journal* 5(1): 73-83.
- ALI, Diana. 2017. « Safe Spaces and Brave Spaces: Historical Context and Recommendations for Student Affairs Professionals », *NASPA Policy and Practice Series* (2) [En ligne: [https://www.naspa.org/images/uploads/main/Policy\\_and\\_Practice\\_No\\_2\\_Safe\\_Brave\\_Spaces.pdf](https://www.naspa.org/images/uploads/main/Policy_and_Practice_No_2_Safe_Brave_Spaces.pdf)].
- AMY, Lori. 2006. « A Pedagogy of Witness. Encounter, Crisis, and Transformation in Women's Studies Classes », *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* (17)1: 57-69.
- AWAN, Sara. 2014. *Teaching Controversial Issues in the Classroom: A Handbook for Teachers*. Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté d'études en éducation, California State University, Sacramento.
- bell hooks. 2018. « Vers une pédagogie du conflit », dans Manal ALTAMIMI, Tal DOR, Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS (dir.). *Rencontres radicales. Pour des dialogues féministes décoloniaux*. Paris : Éditions Cambourakis, 23-27.
- BLAIS, Mélissa, Eve-Marie LAMPRON, Isabelle COURCY et Rébecca BEAUVAIS. 2015. *Guide méthodologique du certificat et de la concentration de premier cycle en études féministes*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Collections de BAnQ. Repéré à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3658042>
- BYFORD, Jeff, Sean LENNON et William RUSSEL. 2009. « Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers » *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 82(4): 165-170.
- CORREA, Elaine et Colleen WILKINSON. 2017. « Breaking the silence: teaching about difference », *Journal for Multicultural Education* 11(2): 70-81.
- FORREST, Michelle. 2008. « Sensitive Controversy in Teaching to Be Critical », *Paideusis* 18(1): 80-93 [En ligne: <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/108>].
- GRAND D'ESNON, Anne. 2018. « À côté du trigger warning: discuter la pertinence du paradigme traumatique pour la diversité des pratiques d'avertissement et d'anticipation », colloque *Littérature et trauma: enjeux épistémologiques et politiques* (org. Hélène Merlin-Kajman et Tiphaine Pocquet), 15 décembre 2018, Paris, France. [En ligne : <https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-01998074/document>].
- HIRSCH, Sivane, Geneviève AUDET et Michel TURCOTTE. 2015. *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité.
- PAGÉ, Geneviève. 2019. « Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires? » *Éthique en éducation et en formation* (7): 8-29 [En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2019-n7-ethiqueedufor05070/1066655ar/>].
- PHILPOTT, Sarah, Jeremiah, CLABOUGH, Lance McCONKEY et Thomas TURNER. 2011. « Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! », *The Georgia Social Studies Journal* 1(1): 32-44.
- SAETRA, Emil. 2019. « Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice », *Scandinavian Journal of Educational Research* 65(2): 345-357.

- SHANKLAND, Rebecca, Nicolas BRESSOUD, Damien TESSIER et Philippe GAY. 2018. « La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et de l'apprentissage? » *Questions Vives : Recherches en éducation* (29). [En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsvives/3601>].
- VIDETIC, Andrea. 2015. « Prendre soin de ses étudiants. L'effet positif de la bienveillance sur les étudiants faisant face à diverses difficultés », *Pédagogie collégiale* 28 (4). [En ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37483/Videtic-28-4-2015.pdf>].
- YOUNG, Gale. 2003. « Dealing with Difficult Classroom Dialogue », dans BRONSTEIN Phyllis et Kathryn QUINA (coord.), *Teaching Gender and Multicultural Awareness: Resources for the Psychology Classroom*. American Psychological Association: 347-360.
- ZIMMERMAN, Jonathan et Emily ROBERTSON. 2017. « Controversy over controversial issues », *Phi Delta Kappan* 99(4): 8-14.

# OUTILS COMPLÉMENTAIRES



# Annexe 1 – Lexique utile



## SUJETS SENSIBLES

**Un sujet sensible est un enjeu qui fait débat.** Si un sujet est sensible, c'est parce qu'il fait l'objet de vifs désaccords en raison :

- D'une incertitude en termes de savoirs,
- D'une absence de consensus au sein de la communauté scientifique ou d'une ignorance ou d'une négation de ce consensus,
- D'un clivage en termes de valeurs, de croyances ou d'idéologie politique.

Ces désaccords sont susceptibles de déclencher des situations conflictuelles ou des débats animés.

*Exemples : peine de mort, racisme systémique, crimes coloniaux, genre et sexualité, luttes sociales, religion et spiritualité, avortement...*

**Un sujet sensible est un enjeu auquel les gens sont sensibles.** Si un sujet est sensible, c'est surtout parce que certaines personnes y sont sensibles et qu'il comporte une charge émotionnelle en raison :

- D'expériences individuelles douloureuses,
- D'expériences collectives difficiles (notamment liées à l'identité de genre, à l'orientation sexuelle, aux processus de racialisation, à la classe sociale, aux situations de handicap, etc.).

Ces questions sont susceptibles de déclencher des situations d'inconfort, d'anxiété voire de tension.

*Exemples : discriminations, racisme, violences à caractère sexuel, suicide...*



## AVERTISSEMENTS DE CONTENU

Au sens strict, dans un contexte pédagogique, l'avertissement de contenu (*content warning*) est une pratique visant à prévenir de manière écrite ou orale les étudiant·e·s qu'une partie du matériel ou du contenu pédagogique utilisé en classe (un film, un livre, un documentaire, une photographie, etc.) pourrait heurter, émouvoir ou créer un inconfort. Un avertissement peut rester relativement général et ne pas donner de détails sur ce qui peut déclencher certaines réactions. Il peut aussi nommer ce qui risque de susciter ces réactions, par exemple des représentations assez graphiques de violence sexuelle, des scènes de cruauté envers les animaux ou encore un langage très vulgaire.

Il est important de faire la distinction entre une situation liée à un sujet qui heurte, émeut ou crée un inconfort voire une tension et une situation liée à un sujet qui ravive un trauma.



## MICRO-AGRESSIONS

Il s'agit d'agressions qualifiées de « micro » car elles sont plus subtiles que des insultes ou des coups, mais leur potentiel néfaste est bien réel dans la mesure où ce sont des mentions qui ramènent constamment les personnes en situation de minorité au fait de leur minorisation.

*Exemples : demander à une personne non blanche d'où elle vient, parler des personnes en surpoids comme ayant forcément des problèmes de santé...*

Les micro-agressions nuisent à l'inclusion et entravent le processus d'apprentissage. De plus, l'expérience d'apprentissage se retrouve entravée pour tout le groupe lorsque des étudiant·e·s ou des enseignant·e·s jouissant de certains privilèges nient l'existence de ces micro-agressions.



## ESPACE SÉCURITAIRE ET ESPACE DE COURAGE

**L'espace sécuritaire** (*safe space*) est un endroit dans un collège où des personnes - qu'elles soient étudiantes ou membres du personnel – peuvent se réunir et parler confortablement d'une même expérience, notamment de marginalisation ou de discrimination, sans faire l'objet de jugements ou de remarques ayant pour conséquence de minimiser leur expérience. En d'autres mots, c'est un espace de soutien mutuel défini par une forme d'homogénéité d'expérience (en lien avec l'identité ou autre).

*Exemples : une association des étudiant·e·s afrodescendant·e·s, un comité LGBTQ2+, un regroupement des étudiant·e·s de confession musulmane...*

**L'espace de courage** (*brave space*) est un espace où la bienveillance, la considération et le respect sont des principes de conduite valorisés pour permettre au conflit – qui est inhérent au processus d'apprentissage – d'être constructif et pour ne pas nuire à la construction d'une communauté d'apprentissage. La notion de courage renvoie à l'importance de la participation et de l'engagement en classe.



## BIENVEILLANCE

Il s'agit d'une « compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages » et qui englobe « les notions de respect, de tolérance, d'acceptation, d'empathie, de compassion, ainsi que d'exigence adaptée à l'âge, de fermeté et de rigueur, c'est-à-dire de maintien d'un cadre conforme aux besoins psychologiques des élèves » (Shankland, Bressoud et Tessier, 2018).

## Annexe 2 – Communauté de pratique sur la pédagogie des sujets sensibles

Durant l'année académique, les nombreuses occasions qu'ont les enseignant·e·s de se réunir (assemblées départementales ou syndicales, comités de programme, etc.) ne sont pas propices aux discussions autour de questions pédagogiques ou disciplinaires. Pourtant, les différentes activités réalisées dans le cadre du projet de recherche-action financé par le PAREA ont mis en évidence ou confirmé le besoin d'espaces pour prendre le temps de parler des stratégies pédagogiques pertinentes ou prometteuses pour aborder les sujets sensibles.

Dans votre établissement, la mise en place d'une communauté de pratique permet de répondre à ce besoin. Elle se veut un lieu d'échanges réunissant à intervalles réguliers (par exemple, deux fois par session) des personnes issues d'une même collectivité collégiale afin de mener une réflexion commune autour d'un sujet et de permettre à chacun·e de s'ouvrir à de nouvelles perspectives. En fonction des besoins, des demandes et des enjeux, la communauté de pratique peut regrouper des enseignant·e·s d'une seule ou de plusieurs disciplines.

### **Objectifs d'une communauté de pratique sur la pédagogie des sujets sensibles :**

- Répondre au besoin et à la nécessité d'espaces de discussion
- Permettre un dialogue entre enseignant·e·s de disciplines diverses ou d'une même discipline
- Favoriser le codéveloppement par l'échange sur différentes pratiques pédagogiques



## Contenu de la communauté de pratique sur la pédagogie des sujets sensibles :

### Proposition 1 : S'appropriier le lexique

Une première rencontre de la communauté de pratique pourrait tout simplement avoir pour objet l'exploration des termes et concepts en lien avec la pédagogie des sujets sensibles. Cela constitue une excellente amorce de réflexion et permet de dépasser les impressions voire les incompréhensions en s'appuyant sur un langage commun et des concepts issus des littératures scientifique et grise pertinentes. Pour cela, vous pouvez vous servir du lexique proposé en annexe 1 de ce guide.

### Proposition 2 : Discuter autour de textes soumis à l'avance

Certaines rencontres de la communauté de pratique pourraient être consacrées à la discussion autour de textes préalablement soumis aux membres. Nous proposons ici trois textes utilisés dans le cadre de notre projet au Collège de Maisonneuve :

bell hooks. 2018. « Vers une pédagogie du conflit », dans Manal ALTAMIMI, Tal DOR, Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS (dir.). *Rencontres radicales. Pour des dialogues féministes décoloniaux*. Paris : Éditions Cambourakis, 23-27.

FORREST, Michelle. 2008. « Sensitive Controversy in Teaching to Be Critical », *Paideusis* 18(1): 80-93.

KHAN, Madeleine. 2004. « "Why Are We Reading a Handbook on Rape?" Young Women Transform a Classic », *Pedagogy* 4(3): 438-459.

D'autres textes peuvent tout autant faire l'objet de discussions en communauté de pratique. N'hésitez pas à vous inspirer de la bibliographie associée au présent guide.

### Proposition 3 : Discuter autour de controverses du moment à partir de chroniques ou d'articles

Les rencontres de la communauté de pratique peuvent également être l'occasion pour les participant·e·s de discuter des controverses du moment. Afin d'avoir une discussion constructive, nous vous recommandons de préalablement soumettre aux participant·e·s une liste d'articles de presse, de chroniques ou d'entrevues qui reflètent une certaine diversité et une certaine complémentarité des perspectives et des arguments autour des enjeux abordés.

#### **Proposition 4 : Discuter autour de situations imaginées mais réalistes**

Enfin, des rencontres de la communauté de pratique peuvent être consacrées à des discussions autour de situations fictives inspirées du réel d'une classe. Nous proposons quatre situations différentes en annexe 3. D'autres cas peuvent évidemment être proposés par des membres de la communauté de pratiques selon les préoccupations et besoins du moment. Il pourrait même s'agir d'une situation réellement vécue par un·e enseignant·e participant à la communauté de pratique.

# Annexe 3 – Ateliers de réflexion sur les sujets sensibles

Notre recherche-action participative financée par le PAREA a mis en évidence l'intérêt des enseignant·e·s pour des discussions concrètes sur les stratégies pédagogiques pertinentes ou prometteuses pour aborder les sujets sensibles. L'organisation d'ateliers de réflexion autour de situations fictives permet de répondre à ce besoin.

Dans cette annexe, vous trouverez :

- Quelques lignes directrices inspirées de notre projet pour animer un atelier
- Quatre situations fictives inspirées de nos résultats et faisant le lien avec le contenu du présent guide
- Un plan d'animation pour chaque situation

## Objectifs des ateliers de réflexion sur les sujets sensibles :

- Répondre au besoin et à la nécessité d'espaces de discussion
- Permettre un dialogue entre enseignant·e·s de disciplines diverses ou d'une même discipline
- Favoriser le transfert de connaissance en axant les discussions sur la résolution de situations concrètes
- Permettre aux enseignant·e·s de faire le lien entre la situation fictive et leur propre pratique



## Recommandations pour l'animation

Il est important que les personnes animant l'atelier soient à l'aise avec la disposition choisie et transparentes quant à leur intention auprès du public à qui elles s'adresseront.

### **Entrée en matière**

Si la durée de l'activité vous le permet, nous vous invitons à consacrer la première partie de l'atelier à la présentation du lexique (Annexe 1). Cela vous permettrait de préparer le terrain pour les discussions autour des situations en fournissant dès le départ un vocabulaire commun et quelques clés de compréhension à l'ensemble des participant·e·s. Le cas échéant, prévoyez une période de questions et de commentaires autour du lexique avant d'enchaîner avec la suite de l'atelier.

### **Organisation des discussions**

Pour discuter des situations, nous vous recommandons de répartir les participant·e·s en groupes d'environ cinq personnes. Cela donne la possibilité à tout le monde de s'exprimer et offre un cadre plus propice au partage d'expériences, tout en permettant à qui le souhaite de rester plus en retrait.

### **Composition des groupes**

Vous pouvez décider de laisser les groupes se former d'eux-mêmes. Dans ce cas, les participant·e·s auront la liberté de rejoindre le groupe de leur choix. Il se peut que les groupes se forment donc en fonction d'affinités (disciplinaires, pédagogiques, personnelles, sociales, idéologiques) entre les participant·e·s. Cette relative homogénéité peut contribuer à donner de la profondeur aux échanges au sein du groupe mais elle peut aussi limiter le dialogue entre des perspectives opposées. Cela étant dit, le dialogue peut avoir lieu lors du retour en plénière qui suit.

Vous pouvez aussi décider d'influencer la composition des groupes, soit en demandant aux participant·e·s de tirer au hasard le numéro de leur groupe soit en leur assignant à l'avance une place (si vous avez la liste exacte des personnes censées participer). Pour différentes raisons, certaines personnes pourraient être très inconfortables avec ce dispositif qu'elles trouveraient intrusif et anxiogène. Par conséquent, nous vous recommandons fortement de leur offrir la possibilité de choisir leur groupe afin de ne pas nuire à leur participation durant l'activité.

### **Retour en plénière**

Nous vous suggérons de faire un retour en plénière sur les discussions qui ont eu lieu dans les différents groupes. Pour cela, vous pouvez faire un tour de table pour que chaque groupe résume en quelques minutes (via un·e rapporteur·se) ce qui ressort de leurs échanges. Ce moment permet aux participant·e·s d'avoir un aperçu de l'ensemble des réflexions et de réagir aux pistes apportées par d'autres groupes.

## Situation 1 : les violences à caractère sexuel

Automne 2020. Cours de littérature à distance.

En réaction aux vagues de dénonciations de violences à caractère sexuel qui ont déferlé ici et ailleurs, Myriam, une enseignante de littérature, qui donne un cours obligatoire sur les littératures québécoise et étrangère contemporaines, consacre un dernier bloc de sa session à deux œuvres abordant cet enjeu : *Precious* de Sapphire (un roman d'apprentissage mettant en scène une adolescente de Harlem victime d'inceste et au confluent de plusieurs types d'oppression) et *Moi aussi je voulais l'emporter* de Julie Delporte (une bande dessinée au cours de laquelle l'autrice revient sur une agression subie dans son enfance).

Myriam choisit d'entamer ce dernier bloc sans préambule particulier. Immédiatement après le premier cours d'introduction aux œuvres, Alice, une étudiante, demande une rencontre sur Zoom. « Madame, je viens de commencer le roman de Sapphire... J'ai peur de croire que vous avez mis ça au programme maintenant ! Y avait pas d'autres œuvres un peu moins violentes qui abordaient des enjeux pertinents pour le cours ?! » Elle est très véhémement. La conversation qui suit dure plusieurs minutes, au cours desquelles Myriam tente de légitimer son choix. L'élève semble mieux comprendre, mais reste perturbée. Myriam sent qu'Alice ne lira pas les derniers livres de la session avec son ouverture et sa curiosité habituelles.

Au cours suivant, au moment de commencer l'analyse des œuvres, Myriam aborde le sujet de front avec son groupe. Rapportant les reproches d'Alice, qu'elle ne nomme pas, elle explique pourquoi elle fait le pari de continuer de faire lire ces autrices. Félix, un étudiant, réagit dans le clavardage : « Madame, je ne comprends pas pourquoi vous vous justifiez. Vous êtes là pour nous enseigner la littérature et nous préparer à l'EUF. Peu importe ce que vous ferez, il y aura toujours des offusqués ! » Des élèves réagissent avec un pouce en bas, d'autres, avec un pouce en l'air.

Myriam répond à Félix que le programme du cours est chargé et qu'elle lui écrira en privé. Elle lui explique ensuite par courriel qu'elle trouve important de donner de la place à toutes ces voix dissonantes pour ouvrir les esprits à différentes perspectives. Malgré ses explications, Myriam constate que Félix reste perplexe concernant sa démarche pédagogique.

## En quoi cette situation est-elle intéressante?

Elle permet de :

- Faire le lien entre les sujets sensibles et les enjeux d'inclusion/exclusion dans la société mais aussi dans l'espace de classe.
- Parler de la gestion de la classe en lien avec des sujets et des individus sensibles et de la place à leur accorder en classe, surtout lorsque le sujet est important dans le cadre du cours et que les élèves y réagissent vigoureusement.
- Montrer la porosité de la salle de classe aux débats sociétaux et aux sensibilités collectives du moment.
- Discuter de la façon dont le contexte de l'enseignement à distance peut influencer sur les discussions et stratégies autour des sujets sensibles.



## PISTES D'ANIMATION DE LA DISCUSSION

### Question 1 : En quoi est-il ici question de « sujet sensible » ?

Éléments de réponse :

- Il y est question des expériences douloureuses et des sensibilités liées aux différentes violences à caractère sexuel subies par les femmes – blanches ou racisées.
- Il s'agit d'un sujet saillant, visible, médiatisé à ce moment.
- Il y a un désaccord ou une controverse autour de l'intégration d'œuvres émotionnellement chargées au programme d'un cours obligatoire.

### Question 2 : Que pensez-vous de la façon dont Myriam a géré la situation ?

Éléments de réponse :

- Myriam n'hésite pas à aborder un thème difficile dans sa classe, ce qui témoigne d'un certain courage et d'une volonté d'ancrer son cours dans la réalité.
- Elle n'a pas prévenu sa classe, ce qui, dans le contexte, n'était peut-être pas idéal.
- Elle ne discute qu'avec les deux personnes qui ont réagi sans proposer aux autres étudiant·e·s de venir lui parler en cas de problème.
- Il y a un certain évitement de sa part pour ne pas avoir à gérer une situation difficile en cours.

### Question 3 : Est-ce que Myriam aurait pu ou dû faire les choses différemment ?

#### Éléments de réponse :

- Myriam aurait pu proposer à Alice de lire une œuvre alternative équivalente (ex. : écrite par une autrice racisée et sur le même sujet, mais de façon moins frontale).
- Elle aurait pu prévenir sa classe que des œuvres très explicites allaient être au programme et offrir des œuvres de remplacement, en début et/ou en cours de session.
- Elle aurait pu prendre le temps d'en discuter plus longuement pendant le cours, ou proposer un autre moment pour le faire.
- Elle aurait pu proposer aux autres élèves qui en ressentent le besoin de lui faire signe.
- Elle aurait pu proposer à Alice de consulter le service d'aide psychologique.

#### **Pour aller plus loin :**

- KHAN, Madeleine. 2004. « “Why Are We Reading a Handbook on Rape?” Young Women Transform a Classic », *Pedagogy* 4(3): 438-459.
- OMAR, Jameelah. 2018. « Teaching sexual offences sensitively: not a capitulation but a good pedagogy », *Stellenbosch Law Review* (29)1: 90-106.
- PAGÉ, Geneviève. 2019. « Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires? », *Éthique en éducation et en formation - Les dossiers du GREE* (7) : 8-29.

## Situation 2 : l'écriture inclusive

Hiver 2023. Cours d'un programme technique.

Une enseignante d'expérience, Jeanne, envoie un message à ses élèves en prévision du prochain cours :

*« Bonjour à tous! Rappel : tous ceux qui présentent leur projet au prochain cours doivent arriver en classe avec un document écrit qui contient les grandes lignes de l'exposé. Ils doivent me remettre ce document le jour même. À jeudi! Jeanne »*

Lorsque Jeanne débute son cours ce jour-là, Sonia, une des rares étudiantes de la classe, lève sa main :

*« Madame! Depuis le début de la session que je voulais vous en parler, mais encore une fois, votre dernier message s'adressait juste aux gars. Vous pratiquez toujours pas l'écriture inclusive, en 2023? »*

Jeanne, surprise, prend quelques instants avant de répondre :

*« Bah écoute, Sonia, c'est sûr que dans un monde idéal, je m'adresserais à chacun et à chacune de vous dans tous mes messages, à l'écrit comme à l'oral. Mais, bon, en français, comme dans d'autres langues, la règle officielle, c'est qu'au pluriel, le masculin l'emporte sur le féminin. C'est sûr que c'est discutable. Mais, personnellement, c'est ce qui m'a été enseigné quand j'étais jeune. Je préfère donc suivre cette règle à défaut d'en avoir une meilleure. Parce que l'écriture inclusive, d'accord, mais personne ne s'entend sur la façon de faire. C'est pas uniforme, il n'y a pas vraiment de règle. »*

Simon, un élève de la classe, s'exclame :

*« Oh ça va Sonia! On a tous compris que ça concernait tout le monde. Y a quand même des choses plus importantes que ça... »*

D'autres élèves commencent à lever la main pour prendre la parole, mais Jeanne intervient :

*« Ok, écoutez, si vous voulez, on reparlera de cette question à un autre moment, mais là, j'aimerais qu'on commence les présentations orales de vos projets parce que l'horaire est serré, c'est bon? »*

## En quoi cette situation est-elle intéressante?

Elle permet de :

- Penser l'écriture inclusive comme sujet sensible potentiel. Ce n'est pas nécessairement le type de sujet auquel on penserait habituellement.
- Faire le lien entre les sujets sensibles et les enjeux d'inclusion/exclusion, dans la société mais aussi dans l'espace de classe où les étudiantes sont minoritaires.
- Mettre en scène la façon dont un sujet sensible peut s'inviter en classe de manière inattendue.
- Parler de la gestion de la classe en lien avec des sujets et des individus sensibles et de la place à leur accorder en classe, notamment lorsque le contenu des cours n'amène pas tellement à en parler.



## PISTES D'ANIMATION DE LA DISCUSSION

### Question 1 : En quoi est-il ici question de « sujet sensible » ?

Éléments de réponse :

- Il y a un désaccord autour de l'écriture inclusive, à propos de son utilisation et de ses règles.
- Il y a des sensibilités liées aux effets de marginalisation et d'invisibilisation de l'écriture.
- Il y a des sensibilités liées à l'écriture inclusive comme remise en question de l'ordre social existant.

### Question 2 : Que pensez-vous de la façon dont Jeanne a géré la situation ?

Éléments de réponse :

- Les arguments utilisés par Jeanne pour se justifier n'aident pas nécessairement à mettre fin à la discussion. En effet, elle leur dit que c'est la règle, que c'est ainsi qu'on lui a enseigné l'écriture, que c'est pareil dans d'autres langues ou encore qu'il n'y a pas de règle uniforme et officielle à suivre pour l'écriture inclusive. Or, tout cela peut se déconstruire ou peut se changer. Sa réaction donne l'impression d'une certaine fatalité – c'est-à-dire que les choses sont ainsi – qui n'aide pas à aborder la question de manière sensible, avec humilité et ouverture.

- Jeanne met fin à la discussion un peu brutalement. Bien qu'elle le justifie par le manque de temps, cela donne l'impression qu'elle évite le conflit.
- En n'utilisant pas l'écriture inclusive, Jeanne nuit à l'inclusion en classe de Sonia, et sans doute des quelques autres étudiantes de la classe.

### **Question 3 : Est-ce que Jeanne aurait pu ou dû faire les choses différemment ?**

#### Éléments de réponse :

- Jeanne aurait pu se montrer plus sensible à l'expérience de ses étudiantes qui, dans sa classe, sont en situation de minorité.
- Jeanne aurait pu se montrer plus ouverte à la discussion.

#### **Pour aller plus loin :**

CERQUIGLINI, Bernard. 2018. *Le Ministre est enceinte. Ou la grande querelle de la féminisation des noms*. Paris : Seuil.

GYGAX, Pascal, Sandrine ZUFFEREY et Ute GABRIEL. 2021. *Le cerveau pense-t-il au masculin?* Paris : Le Robert.

LABROSSE, Céline. 2021. *Pour une langue sans sexisme*. Montréal : Fides.

### Situation 3 : les violences gynécologiques et obstétricales

Hiver 2023. Cours de sociologie de la santé.

Marc enseigne la sociologie de la santé aux étudiant·e·s en soins infirmiers. Il annonce à sa classe que dans deux semaines, il accueillera une conférencière dans le cours :

*« Bonjour tout le monde. Dans deux semaines nous accueillerons Dominique Voltaire, sage-femme avec 20 ans d'expérience et experte des violences gynécologiques et obstétricales vécues par les femmes racisées et Autochtones. Elle viendra nous parler de ce problème, comment le prévenir et de l'accompagnement qu'elle fait auprès des femmes victimes. C'est un sujet difficile mais important pour votre pratique. Je compte sur la présence de tout le monde en classe. »*

Brenda, une étudiante, vient voir Marc à la fin du cours et lui dit :

*« Monsieur, j'apprécie que vous organisiez cette conférence. C'est tellement important et ça m'intéresse beaucoup. Je voudrais vraiment y assister, j'ai juste peur que... c'est que... j'ai déjà eu un accouchement difficile et c'était une expérience traumatisante. J'ai peur que la conférence réactive ce mauvais souvenir. »*

Marc lui répond :

*« Je suis vraiment désolé d'apprendre cela. Je comprends tout à fait. Merci d'être venue m'en parler. Dans ce cas-là, tu n'es pas obligée de venir au cours. »*

## En quoi cette situation est-elle intéressante?

Elle permet de :

- Faire le lien entre les sujets sensibles et les enjeux d'inclusion/exclusion dans la société mais aussi dans l'espace de classe.
- Parler de la gestion de la classe en lien avec des sujets et des individus sensibles et de la place à leur accorder en classe, notamment dans les situations où des stratégies avaient préalablement été pensées et mises en place pour prévenir et agir en cas d'inconfort.



## PISTES D'ANIMATION DE LA DISCUSSION

### Question 1 : En quoi est-il ici question de « sujet sensible » ?

Éléments de réponse :

- Il y est question des expériences douloureuses et des sensibilités liées aux violences gynécologiques et obstétricales faites aux femmes.
- Il y a question d'inégalités sociales, de racisme et de colonialisme puisque les femmes racisées et les femmes Autochtones sont davantage victimes de ces violences.

### Question 2 : Que pensez-vous de la façon dont Marc a géré la situation ?

Éléments de réponse :

- Marc n'hésite pas à aborder un thème difficile dans sa classe. Pour cela, il fait appel à une experte pour aborder un enjeu dont il ne fait pas l'expérience directement en tant qu'homme.
- Marc prévient sa classe deux semaines avant, ce qui est raisonnable. Toutefois, il se contente d'un simple avertissement sans proposer d'alternative aux étudiant·e·s qui seraient mal à l'aise.
- Marc ne propose pas aux étudiant·e·s de venir lui parler s'il y a un problème. C'est à l'étudiante de prendre l'initiative d'aller le voir à la fin du cours.
- L'alternative proposée par Marc (« tu n'es pas obligée de venir en cours ») répond au besoin de prendre soin de l'élève en évitant de réactiver une expérience difficile voire traumatisante. Toutefois, cela ne répond pas à l'objectif pédagogique qu'il visait en abordant le sujet en classe, et qui était de sensibiliser les futur·e·s professionnel·le·s de la santé à cette réalité méconnue. Cela ne répond pas non plus aux attentes de Brenda qui lui dit clairement qu'elle a vraiment envie d'assister à la conférence.

- La proposition de Marc peut être vue comme une forme d'évitement de sa part.
- L'alternative proposée par Marc ne tient pas compte du fait que la conférence pourrait aider Brenda à mieux comprendre le phénomène dont elle a été victime afin de mieux l'identifier pour y répondre en tant que future professionnelle de la santé.

### **Question 3 : Est-ce que Marc aurait pu ou dû gérer la situation différemment?**

#### Éléments de réponse :

- Marc aurait pu demander à Brenda ce qui pourrait l'aider à assister à la conférence.
- Marc aurait pu proposer à Brenda d'assister à la conférence et lui dire qu'il allait prévenir la conférencière qu'une étudiante présente a déjà vécu cela afin qu'elle fasse attention.
- Marc aurait pu proposer à Brenda de faire un exercice alternatif équivalent, comme lire un texte sur le sujet et rédiger un compte rendu.
- Marc aurait pu proposer à Brenda de consulter le service d'aide psychologique avant ou après la conférence.

#### **Pour aller plus loin :**

BASILE, Suzy et Patricia BOUCHARD. 2022. *Consentement libre et éclairé et les stérilisations imposées de femmes des Premières Nations et Inuit au Québec*. Rapport de recherche.

FOURNIER, Sylvie. 2021. « "On m'a volé ma fertilité" », *Radio-Canada*, 23 septembre 2021.

VERMETTE, Kim. 2022. « Violences gynécologiques : des femmes se disent "prisonnières de la table d'examen" », *Radio-Canada*, 20 juillet 2022.

## Situation 4 : le mot en N

Automne 2022. Cours de littérature.

Julie enseigne la littérature d'ici et d'ailleurs à la formation générale. Elle a mis au programme *Precious* de Sapphire. Elle explique à sa classe que son choix est motivé par la volonté de donner de la visibilité aux littératures afro-américaines et de sensibiliser les étudiant·e·s à différentes réalités, notamment celles des groupes marginalisés. Elle les avertit aussi qu'il y a des passages de violence physique, psychologique et sexuelle très explicites. Durant une table ronde avec sa classe pour discuter des thèmes exploités par l'autrice, une étudiante, Nadia, prend la parole pour exposer son point de vue et Julie lui demande de lire un extrait qui appuie son propos. Nadia commence à lire l'extrait, puis s'arrête et hésite :

*« Euh... Madame, il y a le mot en N dans cet extrait! Je ne suis vraiment pas à l'aise de le lire ! »*

Julie lui répond qu'elle peut tout à fait dire le mot en lisant l'extrait parce qu'il y a une différence entre nommer un mot et l'utiliser pour offenser quelqu'un et parce que l'autrice qui a choisi ce mot est afro-américaine. Marie-Anne, une autre étudiante, prend alors la parole :

*« Madame! Même si c'est écrit, on ne peut en aucun cas le nommer, surtout si on est blanche! Justement, je voulais vous dire que vous auriez dû nous avertir qu'il y avait ce mot dans le livre ! Moi, j'suis blanche, et ça m'a choquée alors j'imagine même pas pour les personnes noires ! »*

Julie rétorque :

*« Bon, je me rends compte que même si j'ai fait un avertissement au début, j'aurais dû vous dire explicitement que vous alliez être confronté·e·s à ce mot dans le roman. Mais, encore une fois, ce ne sont pas vos mots que vous lisez, ce sont les siens, ceux d'une autrice noire en plus. Si elle utilise ce mot, c'est pour nous montrer la violence de la réalité qu'elle décrit, et si on s'empêche de lire ce mot, alors on s'empêche de bien saisir cette violence. »*

Voyant la réticence des étudiant·e·s, elle se propose de lire elle-même l'extrait.

## En quoi cette situation est-elle intéressante?

Elle permet de :

- Faire le lien entre les sujets sensibles et les enjeux d'inclusion/exclusion dans la société mais aussi dans l'espace de classe.
- Montrer la porosité de la salle de classe aux débats sociétaux et aux sensibilités collectives du moment.
- Parler de la gestion de la classe en lien avec des sujets et des individus sensibles et de la place à leur accorder en classe, notamment dans les situations où des stratégies avaient préalablement été pensées et mises en place pour prévenir et agir en cas d'inconfort.



## PISTES D'ANIMATION DE LA DISCUSSION

### Question 1 : En quoi est-il ici question de « sujet sensible » ?

Éléments de réponse :

- Le mot en N est directement lié au système raciste et colonial d'exploitation et de mise en esclavage par les Européens des populations africaines puis afrodescendantes. La charge émotionnelle de ce mot est donc extrêmement forte.
- L'utilisation du mot dans un contexte académique et pédagogique fait l'objet de vifs débats qui sont très médiatisés et polarisés.

### Question 2 : Que pensez-vous de la façon dont Julie a géré la situation ?

Éléments de réponse :

- Julie explique sa position à sa classe. Ses arguments renvoient implicitement à la question de la positionnalité, en l'occurrence de l'autrice de l'œuvre, en tant que femme noire. Ils renvoient aussi implicitement à la place des émotions dans l'apprentissage, à savoir qu'il est normal de ressentir des émotions puisque l'un des objectifs de l'autrice est de confronter ses lecteur·rice·s blanc·he·s à la violence du racisme (en plus de valider les expériences des personnes noires qui en sont victimes).
- Julie tend à faire de sa position la seule qui vaille et à passer sous silence la complexité du débat autour du mot en N.

- Partant du principe qu'il n'y a pas de problème à lire ce mot dans ce contexte (une œuvre littéraire écrite par une autrice afrodescendante), Julie ne semble pas tellement répondre à l'inconfort de Nadia et de Marie-Anne.
- L'initiative de Julie de lire elle-même l'extrait et le mot semble moins motivée par une visée pédagogique que par la volonté de trouver une solution à court terme.

### Question 3 : Est-ce que Julie aurait pu ou dû faire les choses différemment ?

#### Éléments de réponse :

- Julie aurait pu détailler davantage sa position. Par exemple, elle aurait pu en profiter pour expliquer dans quelle mesure les émotions ressenties – y compris lorsqu'elles sont négatives – font partie de l'apprentissage et pour entamer une réflexion avec sa classe sur la place des émotions en littérature.
- Tout en expliquant sa position, Julie aurait pu prendre quelques minutes pour faire un retour historique sur le caractère raciste du terme.
- Julie évoque la positionnalité de l'autrice et son objectif en utilisant le mot dans son œuvre. Toutefois, elle aurait pu tenir compte de la positionnalité des personnes blanches qui lisent le livre et de la façon dont le fait de prononcer à voix haute ce mot, quel que soit le contexte, est reçu par les personnes noires.
- Julie aurait pu prévenir ses étudiant·e·s de la présence du mot dans l'œuvre.
- Julie aurait pu consulter l'ensemble de la classe pour décider d'une façon de procéder avec laquelle tout le monde soit à l'aise au moment de lire des extraits du livre en classe.
- Après avoir exprimé sa position, Julie aurait pu ouvrir la porte à une alternative en proposant à Nadia de continuer la lecture sans prononcer le mot ou de ne pas lire l'extrait à haute voix.

#### **Pour aller plus loin :**

NICOLAS, Émilie. 2020. « Comment te faire confiance avec cette arme sans te fatiguer », *Le Devoir*, 21 octobre 2020.

TAHER, Saaz. 2021. *Déni du racisme au Québec : post-racialisme, injustices épistémiques et actes de discours*. Thèse de doctorat. Département de science politique, Université de Montréal, p.69-93.

GIROUX, Dalie. 2021. « N\*\*\*\* blanc : essai de tout dire, ou l'autre crise d'octobre », *Spirale* (277) : 10-15.

CABRERA, Nolan et Dee HILL-ZUGANELLI. 2021. « "If Lil' Wayne Can Say It, Why Can't I?" White Male Undergraduates Using the N-Word », *The Journal of Higher Education* 92(5): 680-703.





Institut de recherche sur l'immigration et  
sur les pratiques interculturelles et inclusives

 Collège de Maisonneuve

Québec 

