

POUR UNE PÉDAGOGIE DU SENSIBLE INNOVER ET ENSEIGNER EN CONTEXTE DE DIVERSITÉS

RAPPORT DE RECHERCHE
2023



IRIPi

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

■ Collège de Maisonneuve

Pour une pédagogie du sensible. Innover et enseigner en contexte de diversités

Code du projet: 11765

Chercheur responsable: Nordin Lazreg, Ph.D.

Rapport de recherche rédigé par: Nordin Lazreg, Ph.D.

Avec les contributions de: Alexis Poirier-Saumure; Nathalie Béland; Jacinthe Bédard et Saaz Taher, Ph.D.

Membres de l'équipe:

Kaisa Vuoristo, Ph.D.
Thomas Gulian, Ph.D.
Nathalie Béland
Jacinthe Bédard
Alexis Poirier-Saumure
Saaz Taher, Ph.D.
Clément Decault

Katia Tremblay
Julie Prince
Solène Côté
Marc-Elder Piard
Florence Grenier
Yasmine Lekkat
Émilie You

Pour citer ce rapport de recherche: LAZREG, Nordin, Alexis POIRIER-SAUMURE, Nathalie BÉLAND, Jacinthe BÉDARD et Saaz TAHER. 2023. *Pour une pédagogie du sensible. Innover et enseigner dans un contexte de diversités. Rapport de recherche*. Montréal: Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII).



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

Collège de Maisonneuve

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
<https://iripi.ca/fr/>

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteur.rice.s.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2023

ISBN Format numérique: 978-2-920820-36-4

RÉSUMÉ

La présente recherche est née d'un besoin : celui des enseignant·e·s du milieu collégial qui, dans un contexte de débats très médiatisés sur la liberté académique depuis 2020, se sentent déstabilisés voire démunis ou se questionnent tout simplement sur les stratégies pédagogiques à adopter pour parler de certains sujets considérés comme sensibles. L'enjeu est de taille pour les enseignant·e·s : d'un côté, d'un point de vue pédagogique, il est nécessaire d'aborder tous les sujets dans un contexte d'apprentissage pour habituer les étudiant·e·s au désaccord, pour déconstruire les préjugés ou encore pour développer l'esprit critique; d'un autre côté, les inconforts, les crispations voire les tensions qui vont avec le fait d'aborder certains sujets peuvent nuire à la construction d'une communauté d'apprentissage et, ce faisant, à la réussite et à l'inclusion des étudiant·e·s.

Le projet de l'IRIPII représentait une exploration de ces enjeux à partir du cas du Collège de Maisonneuve à Montréal. L'objectif général de notre recherche était de mieux comprendre les enjeux autour des sujets sensibles en classe et de partir de cela pour développer des outils destinés à l'ensemble des enseignant·e·s du milieu collégial dans l'objectif de les aider à aborder les contenus pédagogiques auxquels les étudiant·e·s peuvent se montrer sensibles. Notre recherche repose sur une démarche qualitative. Les données ont été collectées grâce à 21 entrevues et 2 groupes de discussion avec 22 enseignant·e·s de lettres, sciences sociales et humaines et langues et 21 entrevues et 2 groupes de discussion avec 27 étudiant·e·s de notre établissement entre octobre 2021 et juin 2022.

Les données collectées nous ont permis de broser un portrait riche, détaillé et nuancé des enjeux, des défis et des discours des enseignant·e·s et des étudiant·e·s de notre établissement sur les sujets sensibles. Nos résultats montrent que, même si la question du désaccord reste pertinente, une bonne compréhension des sujets sensibles ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur les silences qui les entourent et sur les affects qu'ils (ré)activent. Notre recherche montre comment les appréhensions des enseignant·e·s autour de la question des sujets sensibles sont en partie liées aux défis pédagogiques que pose concrètement la diversité en classe. Des enseignant·e·s en arrivent à se questionner sur ce qui peut encore rassembler les étudiant·e·s. D'autres s'interrogent sur leur position d'autorité et leur positionnalité dans un contexte de remise en question de la neutralité. D'autres encore voient bien que les savoirs académiques traditionnels présentent des limites et essaient d'intégrer les savoirs expérientiels dans l'espace de classe dans une approche plus horizontale.

REMERCIEMENTS

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, de son expérience et de sa propre pratique d'enseignant·e.

Nous espérons avoir porté avec fidélité leurs voix.


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

TABLE DES MATIÈRES

1 INTRODUCTION	7
2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	9
2.1. Clarifications conceptuelles	9
2.1.1. Des sujets controversés...	9
2.1.2. ...Aux sujets sensibles	10
2.2. Les défis pédagogiques liés aux sujets sensibles	12
2.2.1. L'intérêt d'aborder les sujets sensibles en classe	12
2.2.2. La gestion du conflit en classe	12
2.2.3. Les impacts pédagogiques de l'évitement	13
3 CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	15
3.1. Choix méthodologiques	15
3.2. Profil des participantes	17
3.2.1. Profil des enseignant-e-s	17
3.2.2. Profil des étudiant-e-s	17
4 RÉSULTATS	19
4.1. Désaccords, silences et affects dans la définition des sujets sensibles	19
4.2. L'évolution des sensibilités collectives	22
4.3. Appréhensions autour de la gestion des sensibilités dans un contexte de diversités	25
4.4. Les sensibilités en lien avec la manière d'aborder les sujets sensibles	29
4.4.1. Des choix de matériel pédagogique critiqués par les étudiant-e-s	29
4.4.2. Posture savante ou surplombante	30
4.4.3. Biais et fausse neutralité	31
4.5. Appréhensions autour des expertises nécessaires pour aborder les sujets sensibles	33
4.5.1. La question des savoirs académiques	33
4.5.2. La question des savoirs pédagogiques	34
4.5.3. La question des savoirs expérientiels	35
4.6. Les stratégies pédagogiques en question	38
4.6.1. La diversification des corpus et des contenus pédagogiques	38
4.6.2. Les pratiques d'avertissement en classe	39
4.6.3. Autour du dévoilement de soi et de la neutralité	40
4.6.4. La question de la salle de classe comme espace « sécuritaire »	42
5 CONCLUSION	45
6 BIBLIOGRAPHIE	47



1 | INTRODUCTION



Au cours des dernières années, plusieurs controverses médiatisées ont ravivé les débats autour des sujets sensibles en milieu collégial (Bélanger, St-Amand, Leduc et Iannuzzi, 2020; Chapuis, Gauthier *et al.*, 2020; Jung, 2020), y compris au Collège de Maisonneuve (SPPCM, 2020; Ferah et Ouellette-Vézina, 2021). Ces débats publics permettent de faire remonter les préoccupations, les malaises et les doutes des enseignant-e-s à propos des manières d'aborder de manière constructive des enjeux délicats en classe (Hirsch, 2020; Champagne, 2021; Laabidi, 2021). L'enjeu est de taille pour les enseignant-e-s: d'un côté, d'un point de vue pédagogique, il est nécessaire d'aborder tous les sujets dans un contexte d'apprentissage pour habituer les étudiant-e-s au désaccord, pour déconstruire les préjugés ou encore pour développer l'esprit critique; d'un autre côté, les inconforts, les crispations voire les tensions qui vont avec le fait d'aborder certains sujets peuvent nuire à la construction d'une communauté d'apprentissage et, ce faisant, à la réussite et à l'inclusion des étudiant-e-s. Comment les enseignant-e-s et les étudiant-e-s définissent les sujets sensibles? Quelles sont leurs expériences en classe en lien avec ces questions? Comment les enseignant-e-s parviennent à aborder les sujets sensibles en classe? Le présent rapport rend compte des résultats d'une recherche menée au Collège de Maisonneuve entre 2021 et 2023. Cette recherche-action participative était portée par l'IRIPII et l'équipe incluait deux enseignantes du Département de lettres, arts et histoire de l'art du Collège ainsi qu'une conseillère pédagogique et une conseillère en interculturel. La partie 2 de ce rapport est l'occasion de faire un tour de la littérature académique sur ces questions. La partie 3 permet d'exposer les considérations méthodologiques. La partie 4 présente les résultats de la recherche.



2 | REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Clarifications conceptuelles

Depuis une vingtaine d'années, une littérature de plus en plus riche témoigne de l'intérêt grandissant de la communauté scientifique et éducative pour la question des sujets sensibles en classe. Deux grandes tendances se dégagent de cette littérature. Dans un premier ensemble de travaux, les sujets sensibles tendent à être définis comme des sujets qui font débat (2.1.1) tandis que dans un second pan de la littérature, l'accent est sur les sensibilités individuelles et collectives associées à certains enjeux (2.1.2).

2.1.1. Des sujets controversés...

Pour certains chercheur·se·s, un sujet est sensible lorsqu'il y a beaucoup d'incertitude en termes de savoirs et une absence de consensus au sein de la communauté scientifique (Legardez et Simonneaux, 2006). Cela peut se voir, par exemple, avec les débats historiographiques encore vifs autour d'événements historiques (Falaize, 2014). Plusieurs rappellent qu'en raison de la circulation de discours conspirationnistes ou négationnistes, l'existence d'un consensus scientifique n'empêche pas des acteurs de contester vivement les faits et les preuves, ce qui tend à enflammer les débats et à rendre des sujets sensibles (Owens, Zeidler et Sadler, 2017; Zimmerman et Robertson, 2017). Dans d'autres cas, un sujet est considéré comme sensible s'il fait globalement l'objet d'explications divergentes ou suscite un débat dans la société (Oxfam, 2006, 2018; McAndrew, 2008; Philpott, Clabough, McConkey et Turner, 2011; Hirsch, Audet et Turcotte, 2015; Flensner, 2020). Cela est parfois directement associé à la dimension clivante, voire polarisante, de certains enjeux en raison de

positionnements politiques ou idéologiques contraires, voire extrêmes (Hirsch *et al.*, 2015; CPRMV, 2018; Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020). Ainsi, dans ces travaux, l'accent tend à être mis sur la controverse qui entoure un enjeu puisque c'est de celle-ci que découle le caractère sensible du sujet. Les terminologies utilisées sont d'ailleurs révélatrices de cela. En effet, plusieurs auteur·rice·s parlent plutôt en termes de « sujets controversés » ou d'« enjeux controversés » pour désigner des questions « sans réponse claire », « non résolues » ou qui renvoient à des valeurs et à des croyances fortes (Byford, Lennon et Russell, 2009; Hand et Levinson, 2012; Oxfam, 2006, 2018; Al-Badri, 2016; Saetra, 2019). D'autres utilisent plus volontiers l'expression de « questions socialement vives » pour désigner les enjeux qui font l'objet d'intenses débats non seulement dans la société mais également dans le monde scientifique et dans le milieu scolaire (Legardez et Simonneaux, 2006; Simonneaux, 2008). Parmi les sujets sensibles qui reviennent régulièrement, on trouve les enjeux mémoriels – notamment autour des génocides, de la colonisation et de l'esclavage –, l'avortement, la sexualité, les questions environnementales – notamment le réchauffement climatique et les causes anthropiques de celui-ci –, les religions et leur place dans la société – notamment lorsqu'elles sont minoritaires –, l'immigration, les conflits armés ou encore la radicalisation (Legardez et Simonneaux, 2006; Hand et Levinson, 2012; Hirsch *et al.*, 2015; Moisan, Hirsch et Audet, 2016; Zimmerman et Robertson, 2017; Castonguay-Payant et Geoffroy, 2020; Hirsch, 2016; 2020).

Malgré ses apports, cette conception des sujets sensibles s'avère insuffisante pour aider la communauté enseignante à bien comprendre les sujets sensibles et à mieux les aborder. Premièrement, elle tend à renvoyer à des thèmes ou enjeux spécifiques parce qu'ils seraient plus susceptibles que d'autres de faire l'objet de vifs désaccords en classe. Ce faisant, elle trace de manière implicite une ligne entre, d'une part, les enjeux qui seraient délicats à aborder – en raison de l'état des connaissances, de leur caractère intrinsèque ou du contexte sociétal – et d'autre part, ceux qui ne seraient pas particulièrement sensibles. Deuxièmement, dans cette littérature, les désaccords en termes de preuves scientifiques, de valeurs et d'opinions sont souvent pensés de manière désincarnée ou détachée des expériences individuelles.

2.1.2. ...Aux sujets sensibles

Comme le soulignent de nombreux travaux, ce n'est pas tant – ou, en tout cas, pas seulement – la controverse qui confère à un sujet son caractère sensible que la charge émotionnelle et l'inconfort qu'il suppose pour les personnes directement concernées par le sujet discuté en classe (Forrest, 2008; Thomas, 2012; Pagé, 2019). L'expression « sujet sensible » est d'ailleurs vue comme une contraction de « controverse à laquelle les gens sont sensibles » (Forrest, 2008 : 82). Ce faisant, examiner les sujets sensibles, c'est avant tout s'intéresser aux raisons pour lesquelles des individus ou des groupes sont sensibles à certains enjeux. Il s'agit donc de s'intéresser aux individus comme sujets sensibles.

Cette littérature insiste beaucoup moins sur la diversité des opinions, des preuves et des valeurs que sur la diversité des expériences et des identités des individus. En effet, ce sont ces dernières qui contribuent à façonner les sensibilités individuelles et collectives. Des sujets comme les violences sexuelles (inceste, pédophilie, viol, agressions sexuelles), les génocides ou encore la colonisation n'ont pas besoin de faire l'objet d'un désaccord pour être sensibles : s'ils sont délicats à aborder, c'est avant tout parce qu'ils peuvent réveiller des expériences personnelles ou collectives douloureuses, voire traumatisantes, chez les étudiant·e·s ou chez les enseignant·e·s (Kahn, 2004; Philaretou, 2005; Amy, 2006; Forrest, 2008; Wardrop, 2012; Marpeau et Grand d'Esnon, 2018). C'est la raison pour laquelle, dans ces travaux, il est davantage

question de « contenus à forte charge émotionnelle » ou « émotionnellement chargés » (Pagé, 2019).

La question du décalage entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s en termes d'appartenance identitaire (genre, classe sociale, race, orientation sexuelle, etc.) fait aussi partie des éléments qui contribuent au malaise au moment d'aborder certains sujets. Comme l'expliquent certaines chercheuses et pédagogues, en raison de leur positionnement majoritaire, des enseignant·e·s peuvent involontairement reproduire les rapports sociaux de domination (Young, 2003; Diner, 2017; bell hooks, 2019). Ici, les formes d'inconfort et de conflit peuvent provenir des réactions des étudiant·e·s issus de milieux défavorisés ou de groupes marginalisés qui critiquent les biais – par exemple, de classe, hétéronormatifs ou occidentaux – des contenus pédagogiques et l'invisibilisation des expériences minoritaires qui en découle.

À l'inverse, les tensions, les malaises ou les conflits peuvent venir des formes de résistance ou du scepticisme des étudiant·e·s issus des groupes majoritaires face à des savoirs transmis par des enseignant·e·s provenant de groupes marginalisés. Des travaux insistent sur la façon dont certains savoirs et certaines perspectives en lien avec les expériences de groupes minoritaires ou minorisés – comme les femmes, les personnes racisées¹, les personnes autochtones, les personnes LGBTQ+, les personnes en situation de handicap, etc. – peuvent contribuer à l'inconfort des étudiant·e·s et font surgir des émotions dans la salle de classe. En effet, ces contenus pédagogiques contribuent à déconstruire, chez les étudiant·e·s, les systèmes de croyances sur le fonctionnement de la société et les amènent à prendre conscience des inégalités, des mécanismes de domination et des privilèges qui structurent nos sociétés (Alexander, 2014; Boler, 2017). Ces moments d'apprentissage peuvent conduire à des conflits en raison de résistances voire de dénis face à ces savoirs. En fait, les sensibilités des étudiant·e·s et des enseignant·e·s sont étroitement liées à leur identité et au rapport majorité-minorité. Comme le soulignent plusieurs chercheuses en sciences sociales et en pédagogie (Ng, 1993; Dua et Lawrence, 2000; Bdeir, 2017), des contenus pédagogiques qui remettent en question les rapports de pouvoir sociaux s'avèrent plus sensibles pour les étudiant·e·s issus des groupes majoritaires lorsqu'ils sont transmis par des enseignant·e·s provenant

¹ L'expression ne renvoie pas à une identité mais à un processus d'assignation, à savoir la racisation, par lequel un groupe dominant définit un groupe dominé comme étant une race (Mazouz, 2020).

de groupes marginalisés. Dans la continuité de cela, une partie des travaux sur la blancheur – les « critical whiteness studies » – sont pertinents pour comprendre les débats autour des sujets sensibles dans la mesure où ils s'intéressent à la manière dont les affects des personnes blanches se manifestent – en classe ou en dehors (DiAngelo, 2006, 2018; Matias, 2016; Eriksen, 2022; Liebow et Glazer, 2023) – et contribuent aux malaises et tensions autour de certaines questions.

Au final, dans ces travaux, l'accent est mis, non pas sur les désaccords et les controverses, mais sur la façon dont les expériences, les inégalités sociales et les relations de pouvoir teintent le rapport aux contenus pédagogiques abordés en classe et rendent les sujets – tant les thèmes que les individus – sensibles.



2.2. Les défis pédagogiques liés aux sujets sensibles

La littérature montre que malgré un certain consensus autour de la pertinence d'aborder les sujets sensibles en classe (2.2.1), les défis que cela représente en termes de gestion du conflit (2.2.2) peut conduire à un évitement qui s'avère contreproductif (2.2.3).

2.2.1. L'intérêt d'aborder les sujets sensibles en classe

Dans la littérature, l'idée d'aborder les sujets sensibles en classe pour former des citoyen-ne-s dotés de raison et d'objectivité est un argument qui revient souvent. Discuter des sujets sensibles en classe aide les étudiant-e-s à se construire une opinion argumentée et pertinente sur les enjeux de société. 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. En effet, cela les habitue aux situations de désaccord et de conflit auxquels il leur faudra faire face dans le monde social (bell hooks, 2018). 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 (Byford, Lennon et Russell, 2009; Philpott *et al.*, 2011; Al-Badri, 2016; Zimmerman et Robertson, 2017; Saetra, 2019). 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 (Philpott *et al.*, 2011; Al-Badri, 2016; Zimmerman et Robertson, 2017; bell hooks, 2018). En somme, aborder les sujets sensibles en classe est nécessaire car cela contribue au développement de l'esprit critique des étudiant-e-s (Forrest, 2008; Byford, Lennon et Russell, 2009; Al-Badri, 2016; Zimmerman et Robertson, 2017; Maxwell, 2018). Enfin, les discussions autour des sujets sensibles ont l'avantage d'ancrer les contenus pédagogiques dans l'actualité et de parler d'enjeux « qui touchent les élèves personnellement ou [...] qui leur tiennent particulièrement à cœur (Maxwell, 2018 : 13).

Cela peut favoriser la participation et l'engagement étudiant en classe.

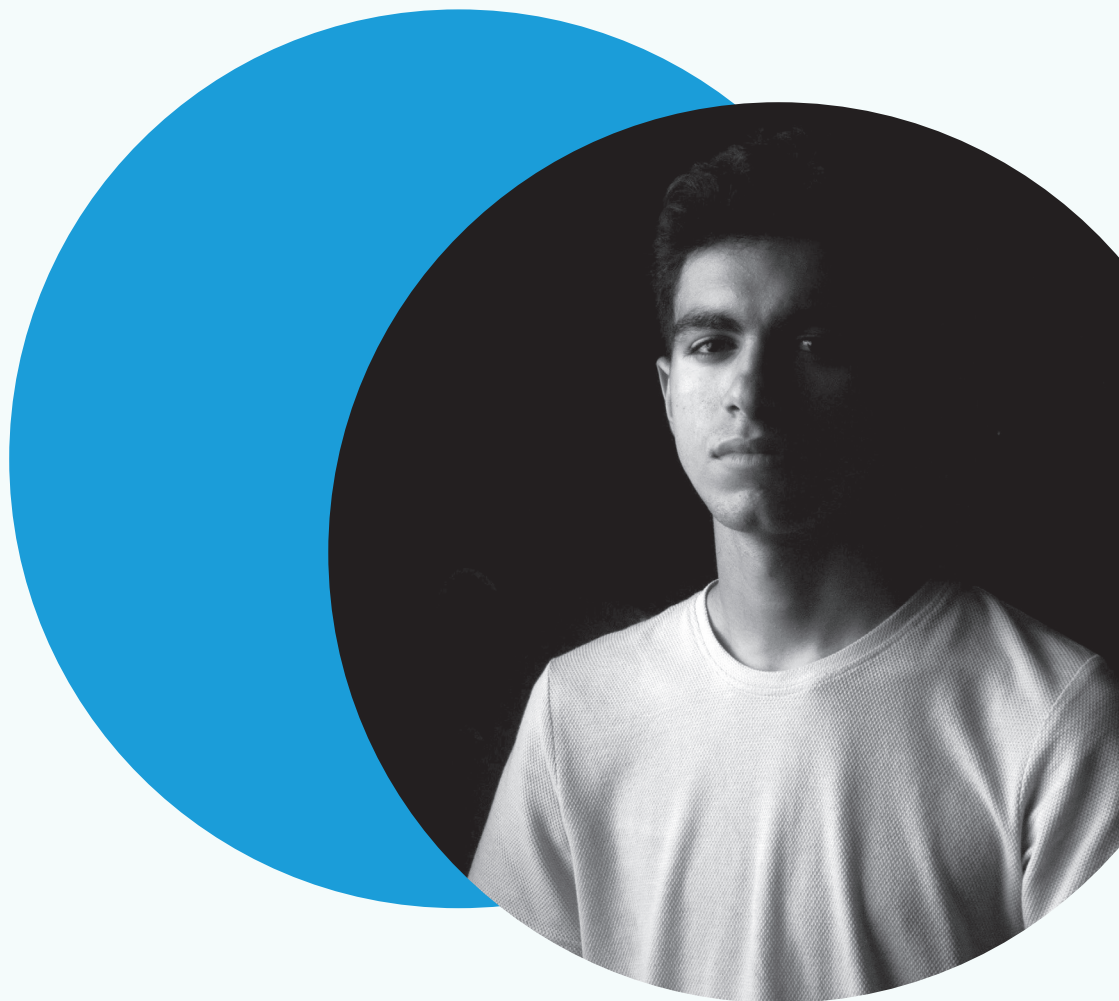
2.2.2. La gestion du conflit en classe

L'intellectuelle afroféministe américaine bell hooks (2018) explique que le conflit est inhérent au contexte d'apprentissage en classe et la différence ne doit pas être masquée ou ignorée pour créer un espace consensuel et harmonieux. La différence et les désaccords doivent être mis au service de l'apprentissage pour déconstruire certaines croyances et connaissances et pour coconstruire et transmettre des savoirs sur soi et sur les autres. Ce faisant, la pédagogie des sujets sensibles est aussi voire avant tout une pédagogie du conflit ou de l'inconfort (Alexander, 2014; Boler, 2017; Diner, 2017; bell hooks, 2018). Toutefois, cette recherche du conflit ou de l'inconfort doit être bien encadrée pour rester constructive et pour garantir un espace respectueux, bienveillant et propice à l'apprentissage (Amy, 2006; Alexander, 2014; bell hooks, 2018; Bdeir et Riley, 2022). Ce faisant, si, comme le souligne bell hooks (2018), la classe ne peut pas être un espace sécuritaire (*safe space*) défini comme un espace consensuel composé de personnes partageant les mêmes valeurs, identités et expériences, elle doit toutefois être un espace sécuritaire entendu comme un espace dans lequel les situations à risque sont gérées par l'enseignant-e qui sait réagir quand il le faut pour assurer un dialogue constructif (Hong, 2013; bell hooks, 2018; Flensner et Von der Lippe, 2019; Pagé, 2019). Diana Ali (2017) emploie plutôt l'expression d'espace de courage (*brave space*) pour désigner ces lieux où la bienveillance, la considération et la sensibilité cohabitent avec la possibilité de confrontations et de remises en question. Aborder les sujets sensibles requiert donc des enseignant-e-s une capacité à gérer les conflits et à les utiliser à des fins pédagogiques tout en s'assurant du bien-être de leurs étudiant-e-s (Philaretou, 2005; Forrest, 2008; Hong, 2013). Or, comme l'affirme bell hooks, il est souvent « plus aisé de demander [aux étudiant-e-s] de cultiver une atmosphère harmonieuse dans la classe que de leur enseigner à prendre part à un dialogue critique et constructif » (2018 : 27). Ainsi, l'inconfort lié à la gestion du conflit et des discussions en classe peut conduire les enseignant-e-s à éviter d'aborder certains enjeux (Hand et Levinson, 2012; Saetra, 2019).

2.2.3. Les impacts pédagogiques de l'évitement

Face aux défis d'aborder certains contenus pédagogiques considérés comme sensibles, des enseignant·e·s adoptent des stratégies d'évitement (Awan, 2014). Cela est regrettable, voire problématique, tant les sujets sensibles participent à l'apprentissage (Young, 2003; Zimmerman et Robertson, 2017). Le fait de ne pas aborder certains sujets pour éviter d'avoir à gérer les conflits et les inconforts ou pour ne pas infliger plus de douleur ou d'indignité à certain·e·s étudiant·e·s risque de passer sous silence le débat et d'éliminer le dialogue dans un contexte d'apprentissage de la pensée critique (Young, 2003; Forrest, 2008; bell hooks, 2018).

De plus, dans la mesure où les sensibilités sont entre autres liées aux expériences de marginalisation, l'évitement peut s'avérer contreproductif en accentuant l'invisibilisation des expériences et des réalités des personnes issues de groupes minorisés (Dubuc, 2020; Bdeir et Riley, 2022). L'évitement peut donc être perçu par les étudiant·e·s comme une manière de ne pas reconnaître leur ressenti et de considérer que leur expérience de marginalisation ne mérite pas une attention académique (Young, 2003). Au final, la recherche du confort par les enseignant·e·s comme idéal pédagogique – qui se manifeste par l'évitement du conflit – peut justement rendre inconfortables plusieurs étudiant·e·s qui voient leurs réalités et leurs expériences invisibilisées (Alexander, 2014).





3 | CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

3.1. Choix méthodologiques

Initialement, notre recherche était centrée sur l'enseignement des sujets sensibles en littérature. En effet, l'enseignement de la littérature et des arts est par essence un moment émotionnellement chargé tant pour les enseignant-e-s que pour leurs étudiant-e-s. Davantage que les travaux de sociologie, d'histoire et de psychologie, les œuvres littéraires et artistiques réveillent les sensibilités et affectent les émotions des personnes qui les lisent ou les observent (Bourrit, 2012; Bouju et Gefen, 2013; Bernard, Gefen et Talon-Hugon, 2016; Baillargeon et Lemmens, 2019). À ce sujet, Bernard Bourrit écrit que « les œuvres de fiction sont programmées pour déclencher chez leur récepteur une gamme d'émotions qui couvrirait à peu près la totalité du spectre sensible » et ajoute qu'« agir sur les sens est effectivement la finalité même de tout projet esthétique » (2012 : 266). En tant qu'objet visant à représenter et à (r)éveiller les émotions, la littérature fait éprouver et fait ressentir, au point de mettre mal à l'aise voire de choquer. La charge émotionnelle des œuvres littéraires tient en partie à leur processus de création. L'acte d'écriture passe souvent par l'expérience d'une émotion éprouvée. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'œuvres autobiographiques. L'écriture – d'un poème, d'un roman, d'une autobiographie, d'une pièce de théâtre – comporte une part de catharsis qu'il est difficile d'ignorer et de ne pas ressentir à la lecture.

La littérature peut confronter les individus, les provoquer ou les bousculer par les sujets qu'elle soulève, par le langage qu'elle emploie et par la morale qu'elle sous-tend ou qu'elle questionne. La littérature renvoie

les lecteurs et lectrices à leur intimité, à leurs valeurs, à leurs croyances, à leur identité, à leur expérience personnelle (agréable ou douloureuse), à leurs préjugés ou à leur mal-être. Elle amène à voir des réalités avec lesquelles nous ne sommes pas familier-ère-s, dont nous pouvons avoir fait l'expérience ou dont nous ne voulons rien savoir : violences intrafamiliales, sociales ou sexuelles; violences racistes; discriminations; mépris de classe; homophobie et transphobie; etc. Les œuvres littéraires étant le produit de leur contexte historique, certaines, malgré leur intérêt pédagogique et leur reconnaissance internationale, peuvent être perturbantes pour les étudiant-e-s.

Ainsi, dans une démarche de recherche-action participative (Coenen, 2001; Dejean, Biémar et Donnay, 2010; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012), ce projet visait à répondre aux besoins des enseignant-e-s de littérature, arts et histoire de l'art du milieu collégial. Le défi est d'autant plus grand que l'ensemble des étudiant-e-s du milieu collégial doivent suivre des cours de lettres, ce qui amène les enseignant-e-s de cette discipline à composer avec toute la diversité des profils de la population étudiante – en termes d'âge, d'origines sociales, d'identité de genre, de parcours, d'origines ethnoculturelles, d'orientation sexuelles – avec toutes les sensibilités qui vont avec. L'objectif général de notre recherche était de mieux comprendre les enjeux autour des sujets sensibles en classe et d'outiller les enseignant-e-s dans l'objectif de les aider à aborder les contenus pédagogiques auxquels les étudiant-e-s peuvent se montrer sensibles. Malgré ce choix initial, il nous a rapidement semblé pertinent d'élargir le projet

aux sciences sociales et humaines et aux langues car le terrain et les discussions informelles faisaient remonter des préoccupations et des questionnements venant d'autres disciplines et qui rejoignaient souvent les défis vécus en lettres.

Notre recherche repose sur une démarche qualitative. Les données ont été collectées via des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion auprès

d'enseignant-e-s ou d'étudiant-e-s. Ces deux groupes de participant-e-s ont été rencontrés séparément : nous avons conduit 21 entretiens et 2 groupes de discussion avec des enseignant-e-s et 21 entretiens et 2 groupes de discussion avec des étudiant-e-s entre octobre 2021 et juin 2022. Ces méthodes nous permettent de recueillir les discours et les expériences des personnes rencontrées par notre équipe.



3.2. Profil des participantes

Au total, 22 enseignant·e·s et 27 étudiant·e·s du Collège de Maisonneuve ont accepté de participer à notre recherche. Le portrait sociologique des participant·e·s repose sur des informations que chaque personne a divulguées volontairement par écrit (via un court formulaire les invitant à préciser tout élément sur leur identité qu'ils jugeraient pertinents pour le thème des sujets sensibles) et oralement durant l'entrevue ou le groupe de discussion.

3.2.1. Profil des enseignant·e·s

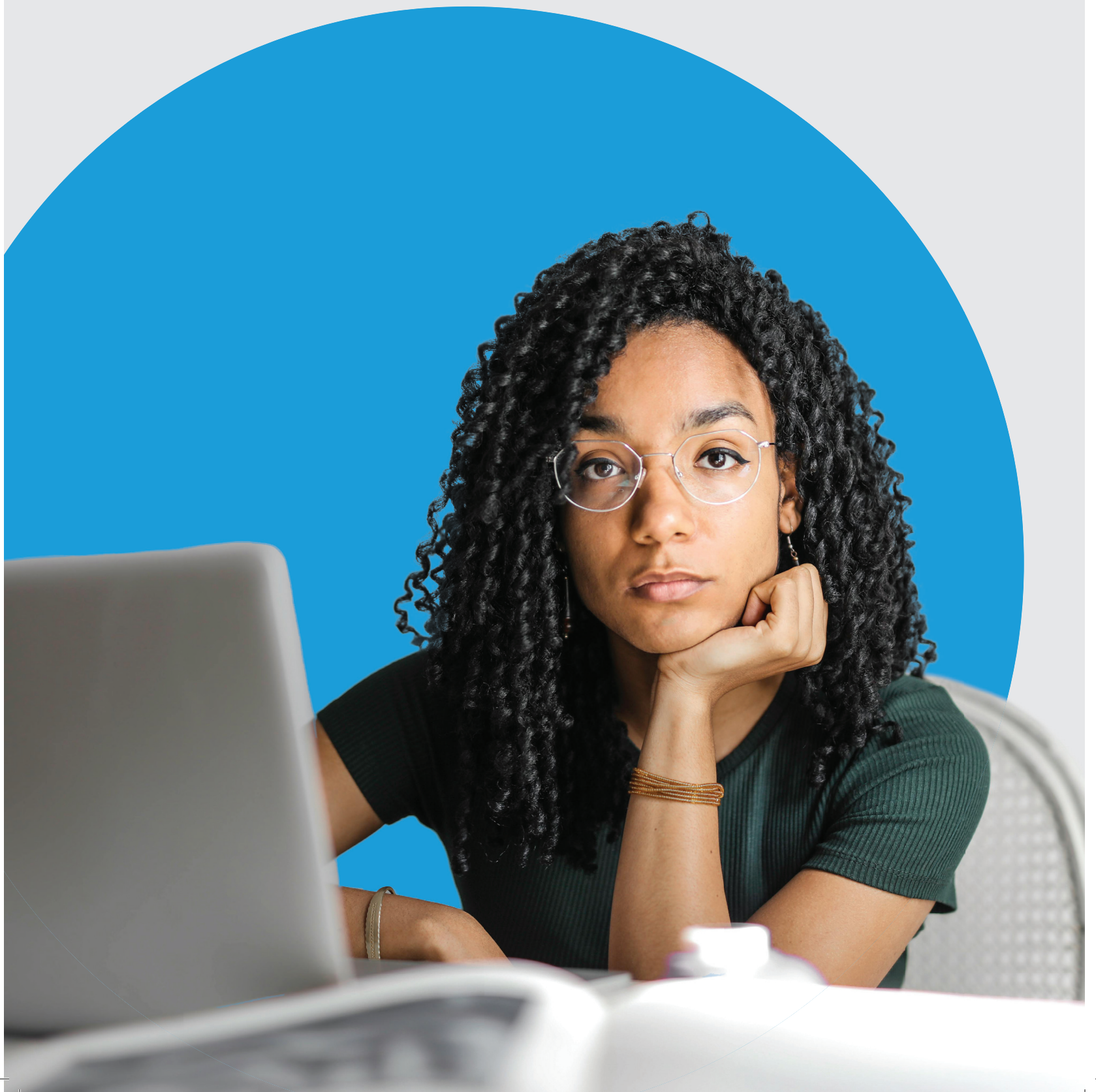
En raison du choix initial de mettre l'accent sur les sujets sensibles en littérature, le recrutement a davantage ciblé les enseignant·e·s du Département de lettres, arts et histoire de l'art. C'est la raison pour laquelle leur présence est plus marquée parmi les participant·e·s avec 14 enseignant·e·s. Les 8 autres participant·e·s proviennent de différentes disciplines (sociologie, science politique, philosophie et langues). Au moment de la collecte de données (2021-2022), la moyenne d'âge des enseignant·e·s ayant participé est de 44 ans. L'âge des participant·e·s va de 31 ans, pour la personne la plus jeune, à 59 ans pour la personne la moins jeune. Les participant·e·s possèdent une expérience professionnelle au cégep oscillant entre 2 ans et 25 ans, pour une moyenne de 17 ans. Des 22 participant·e·s, 14 s'identifient comme femmes et 8 comme hommes. Parmi les personnes qui fournissent des informations sur leur orientation sexuelle, 12 d'entre elles se déclarent hétérosexuelles et 1 personne s'identifie comme membre de la communauté LGBTQ+. Peu nombreuses sont les personnes qui mentionnent leur appartenance de classe : 1 dit venir d'un milieu favorisé, 2 déclarent avoir grandi dans un milieu défavorisé et 3 affirment appartenir à la classe moyenne. Hormis 2 personnes se déclarant respectivement « athée » et « catholique de descendance », les enseignant·e·s ne font mention d'aucune appartenance confessionnelle ou spirituelle. Personne ne déclare être en situation de

handicap. Enfin, la grande majorité des enseignant·e·s sont des personnes blanches (18 participant·e·s) tandis que 3 sont des personnes racisées et qu'1 personne ne donne aucune information à ce sujet. À des fins d'anonymat, nous avons donné des prénoms fictifs aux participant·e·s. Iels s'appellent Brenda, Jade, Frédéric, Philippe, Elsa, Jocelyn, Richard, Elizabeth, Lynda, Sophie, Aude, Éric, Emmanuelle, Claude, Simon, Marie-Ève, Katy, Dominique, Paula, Jeanne, Anne et François.

3.2.2. Profil des étudiant·e·s

Au moment de la collecte de données (2021-2022), la moyenne d'âge des étudiant·e·s ayant participé est de 19 ans. L'âge des participant·e·s va de 17 ans, pour la personne la plus jeune, à 32 ans pour la personne la moins jeune. Des 27 participant·e·s, 19 s'identifient au genre féminin, 6 au genre masculin et 2 se disent non-binaires². Parmi les 9 personnes qui fournissent des informations sur leur orientation sexuelle, 3 d'entre elles se déclarent hétérosexuelles, 5 personnes s'identifient comme membre de la communauté LGBTQ+ et 1 personne déclare qu'elle ne préfère pas s'identifier à une orientation spécifique. Peu nombreuses sont les personnes qui, parmi les étudiant·e·s, mentionnent leur appartenance de classe : 1 dit venir d'un milieu aisé, 2 de la classe moyenne et 2 d'un milieu défavorisé. Des 27 étudiant·e·s, 4 disent être de confession musulmane. En outre, 4 étudiant·e·s disent avoir un trouble de l'anxiété et 2 ont un TDA ou TDAH. Enfin, 12 des étudiant·e·s ayant participé à notre recherche appartiennent à un groupe racisé (qu'ils soient asiatiques, arabes, noirs ou latinoaméricains). Personne ne s'est identifié comme autochtone. À des fins d'anonymat, nous avons donné des prénoms fictifs aux participant·e·s. Iels s'appellent Zahra, Diego, Mona, Félix, Léa, Yung, Chloé, Pierre, Kassandra, Fuyumi, Alyah, Mahamadou, Jaqueline, Jasmine, Sonia, Mounia, Tara, Claudia, Jihène, Shazia, Samuel, Émilie, Stéphanie, Mylène, Maude, Thaïs et Yannick.

² Pour des raisons d'anonymat, lorsque nous faisons référence à ces deux participant·e·s, nous avons utilisé les pronoms « elle » et « il/lui » auxquels iels disent également s'identifier.



4 | RÉSULTATS

4.1. Désaccords, silences et affects dans la définition des sujets sensibles

Nos résultats nous montrent qu'un sujet peut être défini comme sensible en raison du désaccord qu'il suscite (4.1.1) mais aussi en raison du silence qui l'entoure (4.1.2) ou encore des affects qu'il active (4.1.3), sachant que ces différentes dimensions ne sont pas mutuellement incompatibles.

Plusieurs participant·e·s ont mis l'accent sur le désaccord pour définir un sujet sensible. Par exemple, Lynda, enseignante, conçoit les sujets sensibles comme ceux « pouvant potentiellement mener à des débats en classe, où on verrait une myriade de différentes opinions. » Cela rejoint les propos des étudiantes Stéphanie et Chloé qui se réfèrent toutes deux aux « sujets à débat » ou encore ceux de Jihène et Fuyumi qui parlent respectivement de « sujet sur lequel beaucoup de personnes ont des avis différents » et de « sujets qui peuvent engendrer des débats comme vraiment énergiques ». Sonia parle de « quelque chose qui cause de la controverse ». La vision des sujets sensibles proposée par Cassandra comporte également cette dimension de la multiplicité des points de vue : elle pense en effet qu'un sujet sensible est un enjeu dont « tout le monde [...] parle parce que tout le monde va avoir une opinion sur ce sujet » même si personne « n'a [...] les connaissances nécessaires pour en parler ». Aude et Jeanne estiment que les étudiant·e·s d'aujourd'hui s'informent de manière différente via des canaux et médiums non traditionnels et que cela peut rendre le dialogue difficile. Ce faisant, les deux enseignantes affichent une compréhension des sujets

sensibles qui met aussi l'accent sur le désaccord. Tout cela concorde avec une partie de la littérature scientifique (Oxfam, 2006, 2018; McAndrew, 2008; Philpott et al., 2011; Hirsch et al., 2015; Flensner, 2020).

De manière intéressante, plusieurs étudiant·e·s estiment que les sujets sensibles se reconnaissent aux silences qui les entourent. Les propos de Mounia illustrent très bien cela lorsqu'elle définit les sujets sensibles comme « quelque chose qui est tabou » ou comme « les sujets dont on ne parle pas beaucoup ». Cette question des silences se retrouve aussi dans les propos de Cassandra et Shazia. La première pense qu'un sujet sensible est « un sujet qu'on peut considérer comme tabou » et que l'« on a toujours peur d'aborder ». Elle associe ces silences au fait que ce sont « des sujets qui peuvent toucher autant notre pouvoir que la structure de la société ». La seconde, Shazia, reconnaît aussi les sujets sensibles aux silences qui les entourent. Elle constate des différences de traitement qui contribuent à ignorer les expériences des communautés musulmanes ou à passer sous silence les crises en cours dans les pays du Proche-Orient et du Moyen-Orient. Par exemple, alors qu'elle constate que « tous les profs » parlent de « racisme contre les Noirs, [de] *Black Lives Matter* » – ce qu'elle trouve très bien – elle déplore que dès qu'il est question d'islamophobie, une autre forme de racisme (Slaouti et Le Cour Grandmaison, 2020 ; Zia-Ebrahimi, 2021), « ça, c'est jamais abordé ». Lorsque des attaques sont perpétrées contre des personnes de confession musulmane, elle

remarque les silences autour de la nature islamophobe de ces violences. Elle trouve que plusieurs de ses enseignant·e·s « essaient de camoufler, [...] essaient d'esquiver le sujet » de l'islamophobie et elle considère que « ce n'est pas en camouflant et en essayant de masquer certains mots que [l'islamophobie] disparaît ». Shazia est consciente que les logiques médiatiques conduisent à faire le tri des informations qui valent la peine d'être traitées, mais elle aimerait que ses enseignant·e·s ne reproduisent pas cela et parlent de « la Palestine qui souffre depuis des années » et qui est « un peu un sujet qu'on évitait » ou encore de l'Afghanistan, du Yémen et de la Syrie, au même titre que la guerre entre la Russie et l'Ukraine. En cela, les propos de Shazia rejoignent ceux de Jihène qui pense que ces silences et tabous, « ça fait que les minorités restent encore opprimées ». Bien que Yung affiche une position différente des débats sur les sujets sensibles et la liberté académique, cet étudiant estime lui aussi que les sujets sensibles sont les enjeux dont « [on] ne peut pas parler », au risque de « [se] faire attaquer ».

Nos résultats font ressortir une nette tendance des étudiant·e·s et des enseignant·e·s à lier la nature sensible d'un sujet à la souffrance ou à la vulnérabilité des individus. Ces discours s'accompagnent d'une référence marquée aux affects qui se traduit notamment par la présence marquée du champ lexical du sensible. Selon cette conception, les sujets sensibles sont moins les enjeux qui font débat que ceux qui « peuvent heurter quelqu'un qui est associé au cours ou choquer » (Mona), « qui nous touchent émotionnellement » (Fuyumi), qui « rattach[ent] les gens à leurs émotions » (Stéphanie) ou qui vont « plus facilement dérang[er] ou touch[er] » les étudiant·e·s (Yannick). Claude estime que le caractère sensible d'un sujet est « lié à une souffrance » et Aude « associe beaucoup [les sujets sensibles] à un vocabulaire heurtant, qui va déclencher, chez les individus, une vulnérabilité ». D'autres étudiant·e·s, comme Tara, Alyah et Pierre, estiment que les sujets sensibles se distinguent par l'inconfort qu'ils suscitent. Nous le voyons, les sujets sensibles sont donc les enjeux auxquels les individus sont sensibles (Forrest, 2008).

Nos résultats montrent bien comment ces sensibilités sont rattachées à des expériences personnelles difficiles ou douloureuses. De ce fait, si certaines personnes sont sensibles à ces sujets et « ont des *triggers* par rapport à ça » (Mounia), c'est « parce que

ça les affecte personnellement » (Alyah), qu'elles « ont vécu ça » (Thaïs), qu'elles « sont plus touché[e]s par le sujet » (Stéphanie) ou que ces sujets « parlaient vraiment de leur personne » (Yannick). Claude se dit bien conscient de cela, lui qui enseigne la littérature, « une affaire qui peut venir te chercher dans ton passé, ton vécu ». Par exemple, Thaïs, qui « vien[t] d'un pays avec beaucoup de pauvreté, de violence », confie que ces enjeux « sont venus [la] chercher » dans son cours de psychologie de l'enfance. Quant à Félix, il explique que le conflit armé actuel entre la Russie et l'Ukraine « [lui] apportait quelques émotions dues au fait qu'[il a] des proches là-bas ».

À certains moments, les propos des participant·e·s révèlent une compréhension des sensibilités davantage axée sur l'intimité et sur la subjectivité des individus, autrement dit, sur l'aspect singulier du sensible. Cela se manifeste par le fait de mettre l'accent sur la fragilité des individus qui se montrent sensibles à certains sujets, comme le fait Thaïs lorsqu'elle dit que les enjeux sensibles « viennent chercher les personnes qui sont plus fragiles ». Cela est typiquement le cas quand Fuyumi raconte comment, alors qu'un enseignant parlait des vaccins, « des élèves se sentaient vraiment mal à l'aise parce qu'ils ont peur des aiguilles »³. Cette tendance à concevoir les sensibilités au prisme des subjectivités individuelles transparait également dans la façon de penser que « tout peut être un *trigger* pour quelqu'un » (Kassandra), que « tout peut devenir sujet sensible » (Elizabeth), qu' « il n'y a pas de sujet essentiellement sensible pour tout le monde » (Philippe) ou qu' « il y a autant de sensibilités que d'individus » (Jeanne). Nous verrons plus loin dans ce rapport (Section 4.3) que, chez les enseignant·e·s, cette conception très individualisée des sensibilités peut avoir un impact sur leur rapport aux sensibilités en classe.

Cependant, nos résultats mettent en évidence une tendance générale des participant·e·s à ramener les sensibilités à une dimension plus collective et sociale. Cela se retrouve chez différents participant·e·s. Par exemple, lorsque Jihène et Elsa affirment que les sujets sensibles touchent « l'identité » des personnes, elles ouvrent la voie à une conception plus collective des sensibilités. En effet, la construction identitaire des individus est fortement marquée par leur appartenance de classe, par leur genre ou par leur appartenance à un groupe minorisé en raison, par

³ La sensibilité à la vue du sang peut toutefois être abordée sous un angle collectif (Baldin, 2014).

exemple, de leurs origines ethnoculturelles, de leur orientation sexuelle ou de leur situation de handicap. Prenant l'exemple de la colonisation comme un sujet sensible, Sonia voit également un lien entre les sensibilités autour de cet enjeu et son identité de femme « française et africaine ». Pour leur part, invitées à donner leur définition des sujets sensibles, Claudia et Mylène soulignent de manière explicite la dimension collective des sensibilités. La première explique que les sujets sensibles sont les enjeux « qui ont la possibilité de devenir dérangeants ou irrespectueux, surtout envers certains groupes de personnes ». La deuxième estime que les sujets sensibles sont « en rapport avec des oppressions qui causent du tort [...] ou ont causé

du tort, historiquement, [...] à des personnes qui en subissent encore les contrecoups de nos jours », via les « traumatismes intergénérationnels ». Cela rejoint les propos de Stéphanie qui établit un lien entre la nature sensible d'un sujet et le fait d'« [avoir] vécu des traumatismes » et « de la discrimination ».

Par les exemples qu'elles mentionnent, plusieurs participantes mettent aussi l'accent sur les sensibilités collectives. Chloé considère que les sujets sensibles sont surtout liés à « la discrimination et [à] l'égalité des chances » et Léa va dans le même sens en disant qu'ils « touchent les discriminations sociales ». Pour sa part, Jade est plus précise en citant « le racisme et le sexisme » comme sujets sensibles, mais aussi « les handicaps physiques et les handicaps mentaux ». Quant à Fuyumi, elle cite les préjugés racistes à l'encontre des communautés asiatiques durant la pandémie de Covid-19.

Nos résultats montrent que les sensibilités associées à certains sujets sont liées à des expériences collectives. Ce faisant, ils s'inscrivent dans la continuité des travaux sur les affects en sciences sociales et humaines (Gregg et Seigworth, 2010; Ahmed, 2014; Zembylas, 2020), notamment en histoire des sensibilités (Granger et Mazurel, 2014; Mazurel, 2014; Corbin et Mazurel, 2022), qui nous amènent à penser les sensibilités comme le résultat de processus sociaux et historiques et en lien avec des rapports de pouvoir dans la société.



4.2. L'évolution des sensibilités collectives

« Des fois, ils pensent, eux, que c'est un sujet banal et que tout est beau, tout est rose, alors que ça peut être un sujet sensible pour certaines personnes; pis ils ont juste vogué avec la vague pour voir comment, nous, on l'interprète. »

Kassandra

Dans les discours des participant·e·s, notamment des enseignant·e·s, la question du contexte changeant ressort de manière marquée pour donner du sens aux sensibilités qui entourent certains sujets et contenus pédagogiques. Le constat dressé par les participant·e·s est celui d'une évolution des sensibilités collectives dans la société, notamment parmi les nouvelles générations.

Pour quelques participant·e·s, les sensibilités autour de certains sujets s'expliquent par un décalage générationnel. Frédéric se dit « convaincu [...] qu'il y a une corrélation entre l'âge des enseignants et leur perspective sur l'enseignement des sujets sensibles ». Les propos de Simon s'inscrivent dans cette tentative d'explication : Simon « ne pense pas que c'est l'époque » mais bien « l'âge » qui explique les sensibilités qu'il observe autour de certains sujets. Il constate d'ailleurs que l'écart entre lui et ses étudiant·e·s se creuse avec le temps puisqu' « ils ont toujours dix-huit ans » alors que lui « vieillit à chaque année ». Claude aussi met l'accent sur le décalage générationnel lorsqu'il confie « [lire] dans leur jeunesse un peu les mêmes choses qu'[il] lisai[t] autrefois ».

Simon observe même une différence avec « les tout nouveaux profs » qu'il juge plus « sensibles à ces questions-là », moins démunis et « précautionneux dans leur approche ». Quelques étudiant·e·s évoquent ce décalage et son impact sur la manière d'aborder des sujets sensibles. Comme Simon, Félix pense « que la plupart des nouveaux profs sont plus ouverts aux élèves » et « aux sujets de notre époque ». Claudia fait brièvement allusion à l'écart d'âge quand elle nous dit que « l'homosexualité expliquée par des anciennes générations » peut conduire à des malaises en classe.

Deux enseignantes évoquent la façon dont ce décalage générationnel se traduit concrètement en termes de pratiques d'information. Paradoxalement, Aude constate que ses étudiant·e·s sont à la fois « plus informés, et moins informés ». Elle précise qu' « ils ne vont pas nécessairement être informés de la même

manière » que les enseignant·e·s et cela « crée un décalage » qui peut mener à des malaises, des incompréhensions voire des tensions en classe autour de certaines questions. Jeanne voit aussi un lien entre l'éclatement des sources d'information et la difficulté à dialoguer autour des sujets sensibles en classe. Elle va jusqu'à exprimer une certaine nostalgie pour l'époque où « on écoutait tous à peu près le même genre de musique » et « on écoutait les nouvelles » du même journal télévisé de début de soirée.

Toutefois, l'explication d'un décalage générationnel n'est pas majoritaire parmi les participant·e·s. Marie-Ève nuance en effet cette idée en affirmant que « [ses] étudiants ont toujours vingt ans, et pourtant, ils changent », tout comme Éric qui « [a] l'impression que c'était vraiment moins dans l'air du temps quand [lui, il était] étudiant ». Ainsi, quelque chose d'autre se joue qui dépasse le simple écart d'âge : c'est le constat d'une évolution des sensibilités collectives.

Simon parle de « cette époque où on voit beaucoup de sensibilités à un paquet d'enjeux ». Emmanuelle a « vraiment l'impression qu'ils sont plus fragiles ». Quant à Claudia, elle avance que même si des enseignant·e·s abordent un même enjeu depuis longtemps, « peut-être que les réactions [...] ou la sensibilité qu'il y a envers ce sujet-là ont changé au fur et à mesure des années ». Si, comme le précise Anne, certains sujets « ont toujours existé » et « sont plus visibles » aujourd'hui, c'est justement parce qu'ils font l'objet d'une attention renouvelée en raison d'une évolution des sensibilités. Comme le dit Claude, certains sujets sensibles « ne sont pas si nouveaux » et « sont là depuis longtemps », mais « l'éclairage qu'on projette sur eux est nouveau ».

D'une certaine façon, les propos de Simon – qui trouve que nous vivons dans une époque « où on se projette beaucoup dans les malheurs des uns et des autres » – et ceux de Claude – qui dit que de nos jours, « on va énormément valoriser les discours marginaux » – traduisent la perception d'une évolution des

sensibilités collectives vers une empathie marquée pour l'expérience sensible des groupes vulnérables. Jeanne, très méfiante vis-à-vis de cette tendance, y voit une mode parce que « c'est américain, plus *in*, plus glamour ». Paradoxalement, Claude assure néanmoins qu'« un grand nombre d'étudiants sont assez peu sensibles » à la littérature, que « ça les intéresse plus ou moins » et qu'« ils se demandent même si on n'extravague pas, quand on leur parle, du poids du littéraire dans la réalité, et du lien entre le mot et la chose ».

En dépit de cette nuance, les données appuient globalement l'idée d'une sensibilité collective plus prononcée envers les injustices sociales. Richard constate qu'« ils sont très réceptifs à toutes les questions de racisme » et aux « inégalités » de genre et il note une sensibilité croissante aux enjeux LGBTQ+. Les données collectées auprès des étudiant·e·s regorgent d'exemples qui appuient un tel constat. Nous pouvons mentionner Pierre qui évoque les blagues « vraiment limite grossophobes » de plusieurs de ses enseignant·e·s ; Yannick qui évoque son extrême empathie pour les personnages en situation de vulnérabilité dans les livres qu'il lit ; ou encore Claudia qui se dit dérangée par les représentations sexistes ou misogynes des femmes dans la littérature. À ce sujet, Simon s'est senti déstabilisé par une discussion qu'il a eue en classe. Il raconte :

Deux étudiantes m'ont reproché d'avoir mis un épisode de [la série] *La Servante Écarlate*. J'ai dit : « Ok, pourquoi ? » Elles ont dit : « il y a beaucoup de violence ! » J'en suis conscient, je les avais prévenu·e·s sur la violence. Je le savais. Mais elles ont dit : « ce n'est pas assez féministe ! » J'ai dit : « ok, qu'est-ce que vous voulez dire par "pas assez féministe" ? » « Ça ne dénonce pas assez le patriarcat ! » Mais là, j'ai dit : « vous comprenez que c'est une démonstration par l'absurde ? On est dans une dystopie ; Margaret Atwood, c'est une des plus grandes féministes dans la littérature de l'histoire du Canada ; c'est une œuvre majeure, qui est justement la dénonciation du patriarcat, poussé à son extrême. » Et là, on a discuté pendant une heure parce que : « tu aurais dû nous prévenir ! On ne voulait pas voir ça ! » « Ok... »

Cet incident illustre une évolution vers une sensibilité plus marquée aux inégalités de genre et aux violences faites aux femmes ainsi qu'aux manières mêmes de les représenter et de les aborder dans l'espace public, médiatique et scolaire.

Plusieurs étudiant·e·s manifestent une sensibilité aux inégalités raciales. C'est notamment le cas de Mylène. Un premier exemple témoigne bien de l'attention particulière qu'elle porte aux situations d'invisibilisation des personnes racisées et des personnes autochtones et de leurs contributions à la construction des savoirs et à la culture. Elle déplore par exemple la dimension trop américano-centrée d'un de ses cours « qui est supposé être sur la littérature contemporaine d'ici et d'ailleurs » mais qui ne présentait que des auteur·rice·s blancs, à l'exception d'une seule autrice autochtone. Un deuxième exemple fait ressortir sa sensibilité aux rapports de domination coloniale au Québec et au Canada. Elle se remémore un cours où il « était demandé de faire un peu des liens entre le livre et notre vie » alors que « le livre parlait beaucoup de l'expérience autochtone et des enjeux vécus par les personnes autochtones » : « en tant que *settler* », elle trouvait cela « un peu malaisant », comme elle le répète à trois reprises, de comparer son expérience à celles des personnes directement victimes du colonialisme de peuplement (Barker, Rollo et Battell Lowman, 2016). À un autre moment, Mylène évoque la fois où, en sociologie, elle et ses camarades ont lu un texte de Durkheim qui « parlait des peuples primitifs et tout ça », et elle se dit que « ça a sûrement des liens avec le colonialisme ». Cela traduit sa sensibilité à la manière dont, en Occident, les processus de construction des savoirs ont historiquement contribué aux logiques de domination coloniale. Pierre manifeste une sensibilité similaire à celle de Mylène. Son souvenir de la réaction qu'il a eue en classe lorsqu'un enseignant « a utilisé le terme "indien" » puis « "amérindien" » pour désigner les personnes autochtones – « J'étais comme : quoi ? ! » – et son sentiment que les autres pensaient comme lui – « après ça, on était mal à l'aise » – montrent qu'il est sensible à la façon de parler des groupes minorisés. Il se rappelle que son inconfort était également lié au fait que « dans cette classe-là, on est comme tous blancs et ça faisait vraiment comme : "Voici ce groupe de personnes avec lesquelles on n'a aucun contact !" ». Cette réflexion personnelle met en évidence la sensibilité de Pierre au monopole de la parole de certains groupes – ici, les personnes blanches – sur d'autres groupes – à savoir, les personnes autochtones. Nous verrons plus loin comment les enseignant·e·s vivent cette évolution des sensibilités collectives avec leurs étudiant·e·s (Section 4.3).

Plusieurs enseignant·e·s voient, dans les situations actuelles autour des sujets sensibles, une évolution de la relation entre les enseignant·e·s et leurs élèves.

Elsa constate que « la relation avec les profs change ». Plus précisément, pour Anne, les étudiant·e·s d'aujourd'hui ne sont plus « prisonniers d'une conception de l'éducation qui était très hiérarchique », ne sont plus « murés dans un silence » : les étudiant·e·s « peuvent répondre » et, selon elle, « c'est tant mieux ». Dominique, pour qui « il y a vingt ans, les élèves n'avaient pas appris à dire "Madame, ça me dérange quand vous dites telle chose!" », abonde dans ce sens. La même idée est exprimée par Frédéric qui affirme « que maintenant, tu te fais répondre » ou encore par Paula qui « trouve ça intéressant qu'on soit dans une époque où le maître peut se faire répondre ». Estimant elle aussi que « les élèves ont beaucoup de mal avec l'autorité », Emmanuelle croit qu'une partie du caractère sensible de certains enjeux découle de la posture adoptée par les enseignant·e·s : « quand tu te présentes comme quelqu'un d'autoritaire, t'es plus susceptible d'être confronté.e ». Cette remise en question du rapport hiérarchique en classe peut être associée à la sensibilité accrue aux inégalités sociales et aux rapports de pouvoir dans la société dont il était question juste avant.

Il convient de noter que tout le monde ne partage pas ce constat, à l'image de Marie-Ève qui trouve que les étudiant·e·s du collégial « ne sont pas confrontants comme peuvent l'être des étudiants universitaires » et « que notre parole [ndlr des enseignant·e·s] fait encore beaucoup figure d'autorité »⁴. Paula se dit également « surprise » par le fait que ses étudiant·e·s « ne réagissent pas tant que ça » quand elle « a un peu abordé certains sujets ». Elle s'est rendu compte que « plusieurs ne savaient pas de quoi [elle] parlai[t] » quand elle a évoqué « la polémique du mot en N ». Elle conclut avec humour qu'elle ne les trouve « pas si woke que ça ». Son propos est ainsi révélateur d'une certaine logique de l'expectative très présente chez les enseignant·e·s et que nous détaillerons plus loin (Section 4.3). D'ailleurs, bien que Katy trouve que « ça se radicalise des deux côtés », le seul exemple qu'elle donne pour illustrer en quoi cela affecte directement sa pratique d'enseignante est celui d'un étudiant qui s'est plaint « qu'[elle] mettai[t] des textes trop à gauche » et qui « ne voulait pas lire des livres contre le racisme, des livres féministes ». Elle se souvient que cela « a été assez troublant » pour elle.

⁴ Marie-Ève estime toutefois que les étudiant·e·s « ne vont pas remettre en question ce qu'on avance », à condition qu'« il y [ait] un respect affiché, évident, clair, et une ouverture claire au dialogue ».

4.3. Appréhensions autour de la gestion des sensibilités dans un contexte de diversités

« J'ai quarante étudiants par classe, trois classes, cent vingt étudiants : il faudrait quasiment que je fasse cent vingt programmes de lecture adaptés à cent vingt personnes ! Mais je ne les connais pas, quand je choisis mes œuvres. Et comment je fais pour préserver, pour prévenir tout le monde ? Parce que, moi, mon but, ce n'est pas de les faire chier, ou de les mettre absolument face à leurs douleurs, mais c'est difficile. »

Simon

La majorité des enseignant·e·s rencontrés s'accordent sur le constat d'une diversification croissante de la population étudiante du Collège de Maisonneuve. Pour une partie des enseignant·e·s (Anne, Elizabeth, Richard, Jade, Éric, Elsa, Jocelyn, Claude, Frédéric ou encore Simon), cette diversité est d'abord ethnoculturelle avec une augmentation du nombre d'étudiant·e·s arabes, noirs ou asiatiques. Jeanne trouve que les étudiant·e·s sont moins souvent issus de milieux favorisés qu'auparavant. Les enseignant·e·s remarquent toutefois des différences selon les programmes. Par exemple, Paula précise que la proportion de personnes non blanches ou immigrantes est plus marquée dans des programmes techniques comme Soins infirmiers. En revanche, plusieurs enseignant·e·s (Marie-Ève, Lynda, Simon, Dominique, Anne) nous disent que dans le programme d'Arts et lettres, la diversification de la population étudiante s'observe moins en termes d'origines ethnoculturelles et davantage en termes d'identité et d'expression de genre ou encore d'orientation sexuelle.

Notre recherche montre comment ces évolutions ne sont pas sans conséquences sur les enseignant·e·s. En effet, dans certains cas, en dépit de leur valorisation affirmée de la diversité, des enseignant·e·s se confient sur les défis et les remises en question que cela représente pour leur pratique pédagogique. Simon et Jeanne reflètent bien cela. Le premier trouve que la diversité « c'est beau, c'est le fun » ; la seconde exprime à plusieurs reprises son amour de la diversité (« la diversité, moi, c'est ça que j'aime » ou encore « j'adore la diversité, quelle qu'elle soit ») et considère que « la différence, c'est une chance, c'est une force ». Cependant, les deux font part des difficultés liées aux évolutions du profil sociodémographique et des

sensibilités de la population étudiante. Simon avoue que « c'est un défi » pour lui et Jeanne se confie sur le fait qu'elle trouve que « c'était plus facile » d'enseigner avant. Simon et Jeanne s'expliquent leurs difficultés par leur sentiment que cette diversité va actuellement de pair avec un « discours sur la différence » (Simon) qui nuirait au rôle qu'ils se donnent, à titre d'enseignant·e, de créer du commun et du lien social par la mise en dialogue, la recherche du compromis et le dépassement du désaccord. En effet, pour Jeanne, « dans le contexte actuel, [...] c'est très difficile de dialoguer », et aussi d'enseigner à des gens dont les pratiques de consommation culturelle sont « très éclatées » et qui ne partagent pas les mêmes références littéraires, cinématographiques ou artistiques qu'elle. En ce qui le concerne, Simon se montre tout aussi explicite à ce sujet :

Moi, il faut que j'arrive à trouver le dénominateur commun, [...] parce qu'il faut trouver ce qui nous rassemble, en bout de ligne, pas juste ce qui nous divise, enfin, qui nous différencie. Parce qu'à partir du moment où on dit « je suis différent de toi », bah, ok, mais comment on fait pour vivre ensemble ?

Bien que la diversité soit vue comme une richesse, elle n'en demeure pas moins déstabilisante pour des enseignant·e·s qui n'hésitent pas à dire avoir été habitués à ne pas voir les différences, à l'instar de Jeanne et Dominique. Cette dernière nous dit que désormais elle est sensible aux différences. Dans un retour réflexif sur sa pratique d'enseignante, elle dit se rendre compte que « pour nous, il n'y en a pas, de différence, mais peut-être que de notre point de vue de personnes privilégiées, ça n'a pas d'impact ». Elle estime qu'« elle errai[t] peut-être » en pensant

qu'elle pouvait « enseigner à tous la même chose »⁵. Néanmoins, elle avoue encore son malaise et sa difficulté avec ce qu'elle conçoit comme un « paradoxe », à savoir qu'elle voit désormais beaucoup les personnes racisées en classe et qu'elle craint de trop en faire en braquant les projecteurs sur ces étudiant·e·s.

Tout cela révèle la manière dont la diversité, au-delà d'être vue comme une richesse à valoriser, soulève chez des enseignant·e·s des questionnements sur les possibilités d'articuler la reconnaissance des différences avec la recherche du commun. Ces interrogations nous informent sur la manière dont les enseignant·e·s peuvent recevoir et interpréter les débats en cours sur les sujets sensibles et la liberté académique. Pourtant, la prise en compte des différences (en termes de parcours, d'identité, de sensibilité, etc.) vise justement à créer un commun plus juste (qui n'invisibilise pas) et plus inclusif (auquel tout le monde peut se rattacher).

Notre recherche confirme que les défis perçus de la diversité grandissante en classe sont liés à une tendance à penser que les sensibilités peuvent se décliner à l'infini, selon les histoires et les circonstances individuelles, et que, dans une certaine mesure, il y en aurait trop. Cela se retrouve dans les propos de Jeanne qui estime qu'aujourd'hui « tout et son contraire » peut être sensible et qu'« il y a autant de sensibilités que d'individus ». L'accent sur la dimension individuelle ressort également des propos de Dominique : selon elle, « on a des sensibilités différentes qui ont pas nécessairement trait à notre sexe ou à notre orientation sexuelle » ou à d'autres aspects de notre identité. Cela transparait également chez Simon quand il affirme qu'« il faudrait quasiment qu'[il] fasse cent vingt programmes de lecture adaptés à cent vingt personnes ».

Ce faisant, la prise en compte des sensibilités dans la salle de classe est envisagée comme un fardeau, comme une charge de travail supplémentaire pour des enseignant·e·s qui manquent de temps. Sophie avoue qu'elle n'a « pas envie d'aborder certaines choses qui peuvent être difficiles parce que ça demanderait beaucoup plus d'énergie ». « Est-ce qu'il faut absolument que je nomme tous les *trigger warnings* de toutes les œuvres ? », s'interroge Simon, avant de reconnaître que, malgré sa bonne volonté, il ne sera « jamais

capable de trouver une façon d'accommoder cent vingt individualités différentes ». En parlant des sensibilités, Jeanne trouve qu'« il y en a trop » et qu'elle « ne peu[t] pas traiter toutes ces sensibilités une à une » : ce serait « en demand[er] beaucoup ». Richard voit aussi dans la prise en compte des différences dans l'enseignement une potentielle charge de travail. Il estime intéressant de « faire un effort dans la compréhension de tout le monde » mais « jusqu'à un certain point ». Il continue : « ça peut aller loin ça ! Ça peut être des contenus différenciés ; ça peut être des méthodes différenciées. Moi, j'ai une classe de 38 : j'ai pas le temps de faire ça ». Nous le voyons, cette conception des sensibilités conduit les enseignant·e·s à se sentir submergés par la multiplicité des sensibilités. La situation leur paraît d'autant plus intenable qu'il n'est pas possible ni éthique de connaître la vie privée de chaque étudiant·e comme le mentionnent Jeanne et Simon.

Notre recherche fait ressortir les craintes et la logique de l'expectative qui traversent les discours des enseignant·e·s autour des sujets sensibles. Cela se traduit par la mobilisation assez importante du champ lexical de la peur. Frédéric et Paula affirment voir chez plusieurs de leurs collègues de la « peur ». Effectivement, Simon dit que « ça [!]'angoisse de plus en plus » ; Jeanne confie qu'elle a « peur d'être toute seule et d'être lynchée sur la place publique » ; Dominique avoue avoir « capoté » en réalisant à quel point « un texte féministe sur la condition de la femme » qu'elle donnait à lire était plus cru que dans ses souvenirs. Des étudiant·e·s comme Yung, Jihène et Claudia ressentent cette « peur » chez plusieurs de leurs enseignant·e·s. « Les enseignants ont littéralement l'air d'avoir peur », dit Claudia.

Le champ lexical de la prudence ressort également, et même de manière un peu plus marquée. Elsa affirme que « juste de savoir que ça peut déraiper » contribue à rendre un sujet sensible pour les enseignant·e·s. Pour sa part, Richard évoque les « esclandres » et trouve qu'« il y a une sur-prudence à parler de certaines choses ». Simon « marche de plus en plus sur des œufs » et Katy observe « un petit peu plus de marchage sur des œufs » en raison des dernières controverses du moment qui ont touché le Collège de Maisonneuve. Emmanuelle se rend compte qu'elle « met

⁵ Cela fait écho aux allusions d'étudiant·e·s sur la manière dont certaines réalités sont invisibilisées par les discours et pratiques d'enseignant·e·s qui mettent l'accent sur l'universalité des expériences, comme Émilie qui « trouve ça vraiment ridicule d'assumer qu'il n'y a personne, dans une classe de quarante personnes, qui est, genre, queer ».

de plus en plus de gants blancs » en raison des « pressions sociales ». Là aussi, les étudiant·e·s remarquent cette prudence de leurs enseignant·e·s. Tara et Yung décrivent des enseignant·e·s respectivement « beaucoup sur leur garde » et « constamment en défense ». Mylène ressent beaucoup « le stress des profs de faire des erreurs » et Zahra constate qu'ils « font attention » désormais, alors qu'avant « ils n'y allaient pas avec des pincettes ». L'expression « marcher sur des œufs » est utilisée par Cassandra et Claudia. Cette dernière explique que dans certains cas, en classe, « on a l'impression que quelque chose va se passer ».

On décèle chez les enseignant·e·s une certaine logique de l'expectative. En effet, les peurs et appréhensions qu'ils mentionnent sont quelque peu en décalage avec leur expérience réelle. Par exemple, bien qu'il se dise angoisser par le risque de dérapage, Simon précise toutefois qu'il « n'[a] pas eu de mauvaises expériences particulièrement ». Marie-Ève s'imagine ce qu'elle répondrait à « quelqu'un qui [lui] aurait dit : "Tu ne peux pas enseigner Toni Morrison, tu n'es pas noire !" Or, la scène ne s'est pas produite et n'est pas certaine d'arriver dans la mesure où cela ne correspond pas aux demandes étudiantes comme nous le verrons plus loin (Section 4.5). Enfin, Paula raconte qu'au moment de la controverse autour du mot en N en classe, elle s'attendait à plus de réactions de la part de ses étudiant·e·s. Or, « ils n'étaient pas si au courant que ça ».

Notre recherche au Collège de Maisonneuve nous permet de voir que les positions et les réflexions des enseignant·e·s sur les sujets sensibles sont aussi liées à leur conception de la place des sensibilités dans un contexte d'apprentissage. Nos données nous permettent de faire ressortir deux grandes tendances.

D'un côté, **les sensibilités et les émotions – ou plus largement les affects – sont vues comme un obstacle** à la recherche et à l'acquisition d'une connaissance qui doit être objective. Elles sont conçues comme irrationnelles et inappropriées d'un point de vue intellectuel. Les propos de Richard apportent une illustration parfaite :

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, il faut aller au-delà de nos propres freins.

Selon lui, la prise en compte des sensibilités étudiantes dans l'enseignement contrevient à l'objectif des sciences humaines qui est « d'essayer de prendre du recul par rapport à sa propre culture » pour produire du savoir. Le fait que François se demande si les étudiant·e·s « sont capables d'aborder rationnellement » les questions religieuses qui peuvent heurter leurs croyances ou leurs dogmes » traduit une conception de l'apprentissage qui doit être détaché des émotions pour être objectif.

Une idée revient également chez plusieurs enseignant·e·s, en l'occurrence que la prise en compte des sensibilités dans la salle de classe reviendrait nécessairement à ne pas parler de certains sujets sensibles. C'est le cas de Claude qui, sans nier la pertinence de faire attention, se demande « à quoi ça sert de mettre une œuvre littéraire si on peut en sauter des passages sous prétexte que ces passages-là vont nous blesser ». Marie-Ève partage ce point de vue, elle qui « trouve qu'on devient tellement sensible à certains sujets qu'on veut se prémunir contre tous les possibles, contre tout heurt possible », alors que cela fait partie de l'apprentissage. Quant à Philippe, il est convaincu qu'à partir du moment où on prend en considération les sensibilités, il y a un risque de « cacher des pans de l'histoire que je juge ou que nous jugeons aujourd'hui donc insensibles ». En somme, les sensibilités empêcheraient de parler des sujets sensibles. Nous verrons plus loin (Section 4.4.2) que cette conception de l'apprentissage peut déboucher sur une posture pédagogique qui peut contribuer aux malaises ou tensions en classe au moment d'aborder des sujets sensibles.

D'un autre côté, les propos d'autres enseignant·e·s traduisent **une autre conception de l'apprentissage qui laisse la place aux expériences sensibles et aux émotions**. Anne trouve que « l'émotion, c'est un vecteur de connaissance » qui a été « beaucoup délégitimé dans nos institutions »⁶. Pour elle, le fait que « tout est sensibilité, tout le temps » en littérature constitue « la valeur ajoutée » de sa discipline. C'est pour cette raison que

⁶ Cela fait écho aux propos de Stéphanie. Celle-ci juge que pour arriver à « une plus grande compréhension des enjeux », les « vrais faits » sont nécessaires mais insuffisants et elle considère que « l'empathie envers les autres » est déterminante. Elle pense que « l'échange des expériences et des émotions des autres, c'est ce qui permet d'avancer ».

Sophie voit dans la littérature « une façon privilégiée d'aborder les sujets sensibles ».

En fait, plusieurs pensent que les émotions et sensibilités favorisent le processus d'apprentissage. C'est notamment le cas lorsque l'œuvre étudiée les touche directement. Paula explique :

Je pense que quand tu es capable de faire un lien entre une œuvre que tu lis et ta propre vie, tu comprends mieux comment elle fonctionne, les motivations des personnages... C'est sûr que ça aide leur analyse littéraire, puisqu'ils ne partent pas de zéro, dans cette expérience-là. Ils ont déjà des connaissances auxquelles se rattacher, et ça, on le sait, en pédagogie, quand un étudiant ne part de rien, il faut toujours le rattacher à quelque chose d'antérieur. Donc je pense que comprendre l'œuvre, le personnage, les grands thèmes, si tu as quelque chose qui te permet de faire un petit lien, dans ton vécu, ça peut t'aider. Et émotivement, aussi, quand tu es attaché à une œuvre, ça te donne plus envie de la découvrir et de la comprendre. Je pense que c'est comme ça que, pédagogiquement, ça peut être utile, qu'ils créent des liens. Et pour moi, c'est aussi utile, pas nécessairement qu'ils aiment ce qu'ils lisent, mais qu'ils sachent que la littérature, ça ne parle pas juste de messieurs blancs en perruques. Donc ça peut donner le goût de la littérature, et je crois beaucoup au côté émotif pour atteindre des buts qui sont un peu plus, comme, scientifiques, on va dire.

Katy affiche une posture similaire : elle considère que « c'est important de trouver des textes où les étudiants vont pouvoir se reconnaître ». Dominique est également passée par là. Elle raconte que son intérêt pour la littérature vient notamment du fait qu'elle y a trouvé « une réponse, un écho à [sa] souffrance ». De plus, la place laissée aux expériences sensibles d'autrui permet de faire entendre les voix et les perspectives des groupes marginalisés et aide à la prise de conscience des relations de pouvoir :

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 ! ».

La prise en compte des sensibilités et des émotions au moment de parler de certains enjeux est également vue comme un moyen 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. Par exemple, Lynda donne à lire des auteur·rice·s autochtones et constate que cela permet aux étudiant·e·s blancs ou allochtones de « voir l'autre point de vue ». Il y a là un parallèle à faire avec les propos de Chloé qui dit que « l'information s'enregistre » mieux et que « ça [lui] apprend à faire attention » à ne pas reproduire les discriminations et préjugés, avec ceux d'Alyah qui se souvient que dans sa classe plusieurs personnes avaient été secouées par la prise de conscience de la réalité des personnes autochtones, ou encore avec ceux de Tara qui pense qu'« il faut être capable de se mettre à la place des autres pour pouvoir bien s'exprimer avec eux ».

Il est intéressant de noter que les deux postures identifiées sont marquées par une dimension genrée : la première posture – que l'on pourrait qualifier de rationaliste – se retrouve davantage dans les propos des enseignants tandis que la seconde posture – que l'on pourrait qualifier d'affective-critique – demeure plus marquée dans les propos des enseignantes. Bien qu'il fasse allusion aux étudiant·e·s, Simon soulève ce point :

Les filles sont plus à même d'aller questionner leurs émotions, alors que les gars, c'est plus tard, que ça arrive, je pense, l'ouverture aux émotions. Et en Arts et lettres, dans la création, on est obligé d'aller un peu s'exposer, d'aller puiser dans nos tripes pour dire quelque chose, et des fois, il y a des gars qui ont de la misère avec ça.

Néanmoins, chacune des deux postures requiert un travail affectif de la part des enseignant·e·s, que ce soit pour se détacher de ses propres émotions ou encore pour s'y pencher et les examiner.

4.4. Les sensibilités en lien avec la manière d'aborder les sujets sensibles

« Je crois que c'est dans la façon d'en parler que ça va devenir sensible ou pas. Parce que, des fois, ça passe comme dans du beurre, tout est beau. Mais des fois, comment les profs l'apportent, ça peut devenir un sujet sensible. »

Jihène

Notre recherche montre que bien souvent les sensibilités autour d'un sujet sont réactivées ou alimentées par la manière de parler de cet enjeu en classe. Les exemples rapportés ont trait au matériel pédagogique utilisé (4.4.1), à une posture savante et surplombante de la part des enseignant·e·s (4.4.2) ou encore à des biais et à une fausse neutralité (4.4.3).

4.4.1. Des choix de matériel pédagogique critiqués par les étudiant·e·s

Nous constatons que le matériel pédagogique utilisé en classe pour aborder certaines thématiques peut réactiver les sensibilités autour de ces questions. Par exemple, des étudiantes trouvent que dans certains cas les supports mobilisés par les enseignant·e·s contribuent à reproduire les préjugés à l'encontre de certains groupes minorisés. C'est le cas de Mounia, une étudiante de confession musulmane, qui raconte qu'en cours, un enseignant leur a fait visionner des vidéos sur l'islam qui ne présentaient « pas forcément les bons côtés » dans la mesure où elles reprenaient les thèmes de la polygamie et de l'excision. Elle se dit consciente que « [sa] religion est controversée », mais elle trouve que « ça aide pas, ce genre de vidéos ». Une autre étudiante, Fuyumi, se souvient que pour illustrer la façon dont les personnes noires étaient traitées et représentées pendant la période ségrégationniste aux États-Unis, une enseignante de lettres leur « a montré la caricature d'un enfant noir avec des lèvres vraiment charnues ». Sensible au fait que l'image « donn[ait] une représentation vraiment laide de la population noire », Fuyumi s'est sentie « vraiment un peu mal » pour ses camarades afrodescendant·e·s et s'est même dit étonnée que personne ne réagisse.

Le choix des œuvres ou des canons dans certaines disciplines est mentionné parmi les éléments auxquels les étudiant·e·s peuvent se montrer sensibles. Plus précisément, le choix des textes et auteur·rice·s étudiés peut invisibiliser les contributions et expériences des personnes issues des groupes minorisés

ou marginalisés. Mylène est d'avis qu'il faut donner plus de place aux voix marginalisées :

C'est un cours qui est supposé être sur la littérature contemporaine d'ici et d'ailleurs, mais toute la littérature qu'il a présentée, c'est d'Amérique du Nord. Et sa seule diversité, dans ses auteurs et autrices nord-américains, c'est une femme autochtone.

Il lui semble néanmoins que la marge de manœuvre est limitée pour certains cours, à l'instar de « littérature québécoise et littérature française » puisque, selon elle, « ça ne permet pas une grande diversité ». Pierre voit également la différence entre un de ses cours de littérature dans lequel l'accent était mis sur « la réalité plus bourgeoise » des personnages et un autre cours de littérature d'ici et d'ailleurs où il leur avait été possible « de voir différentes réalités », peut-être parce que « le cours avait plus rapport avec ça ». Jihène accorde moins d'importance à une telle distinction entre les cours lorsqu'elle affirme qu'« il y a des Québécois qui sont noirs » et qu'elle dit que pour « met[tre] en valeur la littérature québécoise, [...] peut-être qu'on devrait lire leurs œuvres ».

Pour sa part, Alyah évoque les cours de philosophie qu'elle a suivis. Elle note que le fait de se concentrer sur les « *big shots* en philo », comme les penseurs grecs, conduit à ignorer l'apport des penseur·se·s qui les précèdent et dont ils ont pu s'inspirer, et à véhiculer l'idée que ce sont « les hommes blancs [...] qui ont tout fait ». Enseignant de philosophie, Jocelyn abonde d'ailleurs dans ce sens lorsqu'il précise qu'« aujourd'hui, on est capable de dire, par exemple, que parmi les affaires que Thalès aurait apprises aux Égyptiens, il y en a qu'ils savaient bien avant lui » et « les Babyloniens » aussi.

Pour plusieurs enseignant·e·s, ces propositions de diversifier les corpus de textes peuvent être déstabilisantes tant le choix des classiques peut être rassurant pour atteindre les objectifs souhaités. Claude explique

qu' « en mettant des classiques, [son] but n'est pas de dire que c'était mieux avant » – il ne le croit d'ailleurs pas – mais il considère qu' « il peut y avoir des œuvres anciennes très vivantes et des œuvres d'aujourd'hui sur le point de mourir, [qui] agonisent le lendemain de leur publication ». Toutefois, comme nous le verrons plus loin (Section 4.6), ces appels à donner plus de place aux groupes historiquement marginalisés trouvent un écho auprès des enseignant·e·s. Stéphanie observe toutefois une tendance, notamment dans ses cours de langue, des enseignant·e·s à seulement « faire écouter des chansons multiculturelles » et à « mettre un artiste noir » puis passer à autre chose (« *move on* »). Elle trouve une telle démarche insuffisante et superficielle.

Enfin, il arrive que les étudiant·e·s soient sensibles à la façon dont le choix du matériel pédagogique peut révéler des biais de la part des enseignant·e·s. Stéphanie se souvient qu'une enseignante leur avait fait lire deux textes en leur demandant de « décider lequel est meilleur que l'autre ». Or, Stéphanie juge que, malgré des différences significatives, les deux textes portaient des idées xénophobes, ouvertement dans un cas et « vraiment plus subtil » dans l'autre. Pour l'étudiante, cette démarche est problématique car elle donne l'impression que « pour [la prof], les deux [textes] étaient aussi bons l'un que l'autre » et que son enseignante profitait de sa position de pouvoir pour présenter son point de vue.

4.4.2. Posture savante ou surplombante

Nos résultats montrent aussi que les sensibilités autour d'un sujet peuvent être liées, dans certains cas, à la posture pédagogique des enseignant·e·s. Cette posture, que nous qualifions ici de savante et surplombante, peut accentuer les situations sensibles autour de certains sujets de plusieurs façons.

Pour Mylène, qui prend l'exemple de la littérature, cette posture se traduit par une tendance de son enseignant à « prendre le monopole de l'analyse de l'œuvre ». Or, cela est pour elle un problème car « ça ne laisse aucune place à une diversité de points de vue », dans un contexte où, comme nous le verrons plus loin (4.4.3), les étudiant·e·s, y compris Mylène elle-même, sont sensibles aux biais politiques et idéologiques de leurs enseignant·e·s. D'après Mounia, cette posture surplombante amène les enseignant·e·s à se tenir trop à distance des enjeux importants : « des fois, il y a un manque peut-être d'implication du professeur. Il ne dénonce pas assez. Il dit juste "Oui, ceci existe." »

Puis il n'y a pas d'autres choses derrière en fait ». Ce faisant, Mounia s'attend à ce que les enseignant·e·s se positionnent davantage sur certains sujets de société afin de ne pas laisser place aux discours et arguments problématiques, de ne pas laisser l'impression que toutes les opinions se valent.

Dans un autre ordre d'idées, la posture savante ou surplombante des enseignant·e·s est aussi critiquée parce que, dans sa forme paroxystique, elle conduit les enseignant·e·s à aborder des enjeux à travers une objectivité qui est perçue et reçue comme froide et insensible. Cela est illustré par les propos de Stéphanie qui estime que « si on se base juste sur des faits médicaux, c'est facile de se... pas robotiser, mais de retirer nos émotions pis d'essayer de regarder les gens comme des chiffres ». Or, selon elle, « quand on fait ça, on perd notre humanité ». Mona va plus loin en évoquant des conséquences possibles plus directes sur les étudiant·e·s : en effet, elle pense que « si on parle du suicide de manière complètement neutre, ça pourrait affecter des étudiants, dans le sens de leur apporter des idées pas positives ». Plusieurs évoquent le détachement émotionnel que suppose cette posture vis-à-vis des individus directement concernés par les enjeux abordés. Les mots de Mona sont très parlants à ce sujet :

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, 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.

Nos résultats montrent que ce qui est en jeu ici n'est pas tant la légitimité à parler de certains sujets, mais plutôt l'impression qui peut être donnée d'avoir une meilleure connaissance du sujet que les personnes qui en font directement l'expérience. C'est ce que font ressortir les propos de Maude :

Un prof va parler d'un sujet sensible qui me concerne personnellement, mais de façon, comme si le prof voulait m'apprendre quelque chose là-dessus. Le prof ne peut pas nécessairement savoir tout le temps que j'ai vécu ça, ou que j'ai eu quelqu'un, à côté de moi, qui a vécu ça. C'est juste [que] ça te dérange un petit peu que quelqu'un soit là, devant

toi, en train de t'enseigner une fraction de ce que tu sais déjà sur le sujet, en mode: "je suis en train de t'apprendre quelque chose."

Cela concorde avec les propos de Stéphanie qui trouve problématique quand « les enseignants vont parler de racisme comme si leurs connaissances étaient meilleures que les expériences vécues par les étudiants racisés de la salle ». Cet inconfort lié à cette posture savante et surplombante est explicite dans les propos de Lynda. Elle-même enseignante, elle confie son malaise avec « cette posture-là de "je sais, je suis là, je vais vous aider" ». Elle affirme que « ça [la] dérange » et que « ça [l]'a toujours dérangée ». Il est intéressant de noter que ces critiques font écho à une littérature émergente en sciences sociales sur le « complexe du sauveur blanc » (Khan, Dickson et Sondarjee, 2023).

Si des étudiant·e·s se disent sensibles à la posture savante et surplombante adoptée par leurs enseignant·e·s au moment d'aborder des enjeux plus difficiles, c'est aussi en raison des difficultés de cette posture à tenir ses promesses de neutralité.

4.4.3. Biais et fausse neutralité

Les étudiant·e·s sont sensibles aux biais qui façonnent la manière d'aborder certains contenus pédagogiques. D'un côté, des étudiant·e·s témoignent des efforts de leurs enseignant·e·s pour rester neutres et peuvent les apprécier. Tara trouve par exemple qu'« en français, [elle a] toujours eu des professeurs très neutres » ou « qui essaient d'être très neutres », au point où, précise-t-elle, « ils ne sortent pas trop de l'ordinaire » avec des « cours magistraux ». Fuyumi nous explique que « si le prof est subjectif dans ce qu'il dit, ça va [la] déranger ». L'expérience scolaire de Zahra l'amène à affirmer qu'en comparaison avec leurs homologues du secondaire « qui ne savent pas ce qu'ils disent », les enseignant·e·s du cégep « font vraiment attention » à leurs propos.

D'un autre côté, une série d'étudiant·e·s rapportent que les tensions et inconforts autour de certains sujets en classe découlent régulièrement de perspectives biaisées dans la manière de les aborder. Si Maude pense que c'est bien souvent « une maladresse du prof ou d'autres élèves » qui vient heurter « les sensibilités des élèves », ces maladresses peuvent toutefois être révélatrices de biais et de préjugés bien ancrés. Par exemple, Mylène déclare qu'« il n'y a jamais eu de profs qui a affirmé quelque chose de raciste » et Claudia avoue « [n'avoir] jamais vu de prof raciste [...],

de prof homophobe ». Pourtant, toutes les deux se disent interpellées tantôt par « des choses discrètes des profs » et « des petites connotations qui se glissent en-dessous de leurs propos » (Mylène), tantôt par « de petits commentaires, ou des blagues, ou des façons de dire, qui glissent un peu » (Claudia). Dans la continuité de cela, Mounia raconte la fois où son enseignant a invité les gens de la classe qui veulent voir beaucoup d'animaux à aller en Afrique. Ces propos l'ont « choqué » car ils renvoient à la construction par l'Occident de l'Afrique comme une terre exotique et sauvage remplie de forêts et d'animaux mais dépourvue de toute population humaine; construction sociale qui ne peut être détachée du projet colonial européen.

Plusieurs étudiant·e·s sont sensibles à la façon dont les contenus pédagogiques peuvent reproduire les rapports de pouvoir et les préjugés sur certains groupes marginalisés. C'est le cas de Stéphanie qui trouve « bizarre que les enjeux soient abordés souvent d'une perspective assez privilégiée » et qui critique « la tendance des enseignants à souvent prendre le point de vue de l'opresseur ». Lorsque Mylène souligne « le fait que l'histoire n'a jamais été une science neutre », elle se montre bien consciente de la manière dont la production et la transmission des savoirs peuvent contribuer à la reproduction des inégalités sociales. Plus précisément, la posture de neutralité recherchée par les enseignant·e·s ne les empêche pas de renforcer, à leur insu et inconsciemment, les biais occidentaux, masculins ou autres. Comme le dit Jihène, « le prof, il essaie d'être objectif, mais il ne le sera pas ». Justement, elle sait que « l'histoire du point de vue de l'Occident, [et] du point de vue des Arabes, ce n'est pas la même chose » et elle regrette que le premier soit valorisé en classe au détriment du second qui « ne se sent pas écouté » et « se sent toujours dénigré ». Elle dit en être à un point où « quand on parle de l'islam à l'école, ou quand on parle des Arabes, j'attends juste le moment où ils vont dire "ah! Les Arabes! Vous, vous êtes retardés!" ».

Certains exemples donnés nous confirment la sensibilité des étudiant·e·s au choix des mots qui traduisent des postures politiques et idéologiques. Bien qu'il s'agisse d'un souvenir de l'école secondaire, Mounia évoque un enseignant qui se voulait neutre en parlant de « conflit israélo-palestinien » avec l'idée d'une responsabilité partagée plutôt que de parler de « l'apartheid en Palestine ». Pour Shazia, la décision d'un enseignant du cégep de ne pas utiliser le mot « islamophobe » pour qualifier une attaque menée

contre des personnes de confession musulmane contribue à « camoufler » et à « cacher » la réalité du racisme antimusulman au Québec et au Canada. Pierre revient sur une situation de malaise en classe lorsqu'un enseignant « a utilisé le terme "indien" » pour désigner les personnes autochtones, avant de s'excuser et de se reprendre pour employer le substantif « amérindien » que Pierre ne trouve pas moins problématique en ce qu'il continue d'évoquer une pensée occidentale et coloniale. Enfin, les étudiant-e-s sont sensibles à la façon dont le parti pris transparait dans les formulations et le choix des mots mais aussi dans le ton et l'attitude. Cela peut avoir un impact sur la participation et l'engagement des étudiant-e-s en classe comme le font remarquer deux étudiantes :

Je pense que dans les questions, il y a un certain ton. Les questions sont pas neutres. Je pense à un certain professeur : ses questions étaient presque jamais neutres. C'est comme s'il voulait qu'on

réponde d'une manière, genre, je ne sais pas comment expliquer, mais ses questions tournaient vers sa façon de penser donc j'étais pas à l'aise de donner une opinion différente, disons. (Sonia)

Il y a des profs, ils enlèvent leurs masques en cours et du coup, ils sont très expressifs et tu vois leur expression faciale on dirait que ça ne leur plait pas. Du coup, tu ne t'avances pas trop dans le sujet. Ils ne sont pas totalement neutres et du coup, t'as pas envie d'aller à l'encontre de ce qu'ils peuvent penser. (Shazia)



4.5. Appréhensions autour des expertises nécessaires pour aborder les sujets sensibles

« Il y en a qui sont super habiles et qui réussissent à en parler sans mettre d'opinion, ni rien, juste vraiment [par] la pédagogie et l'histoire, sans eux-mêmes prendre la parole sur quelque chose qu'ils ont pas vécu; mais des fois, il y en a, c'est beaucoup moins bien fait. »

Kassandra

Nos données font ressortir les débats autour des savoirs perçus comme nécessaires pour parler de certains sujets sensibles. Nous les avons regroupés en trois catégories : les savoirs académiques ou scientifiques (4.4.1), les savoirs pédagogiques (4.4.2) et les savoirs expérientiels (4.4.3).

4.5.1. La question des savoirs académiques

Notre recherche montre que certaines appréhensions et certaines malaises autour des sujets sensibles tournent autour de la question de la connaissance, voire de la maîtrise, de ces enjeux par les enseignant-e-s. En effet, plusieurs disent ne pas se sentir compétent-e-s pour parler de certains sujets délicats en classe. Cela rejoint un constat fait ailleurs (Maxwell, 2018; Moisan, Hirsch et Audet, 2016; Hirsch, 2020). Brenda explique que si elle n'a « rien fait pour *Black History Month* », c'est parce que « personnellement, [elle] en connai[t] pas assez pour parler de ça », en plus qu'elle trouvait que « le lien était pas naturel » avec le contenu de son cours. Lynda avoue que si elle n'aborde pas certains sujets en classe, c'est « juste parce qu'[elle] pens[e] pas qu'en tant que prof, [elle a] les compétences » pour en parler. La question du savoir académique ressort aussi des propos de Katy. Prenant l'exemple de « tout ce qui concerne l'islam », celle-ci explique que les connaissances qu'elle possède lui permettent de parler des préjugés orientalistes et islamophobes, du traitement médiatique de l'islam et de la façon dont l'islam est construit comme une menace par l'Occident, mais pas tellement de l'islam comme religion et de ses débats théologiques ou exégétiques. Elle précise toutefois que l'exploration des sujets sensibles qu'elle connaît moins lui apporte « toujours de nouvelles occasions d'apprendre ». Quant à Jocelyn, il valorise également les savoirs académiques dans la mesure où il nous dit tenir compte de

ses propres connaissances au moment de choisir les sujets et les textes qu'il aborde dans ses cours. Anne regrette que des collègues fassent de la détention d'un savoir académique solide sur un enjeu une condition requise pour l'aborder en classe :

Je trouverais ça dommage qu'on s'empêche d'aborder les œuvres parce qu'on ne se sent pas compétent. [...] Je suis prof au cégep. Je suis pas prof à l'université. On n'a pas besoin d'être des spécialistes des questions pour pouvoir les enseigner. On est des généralistes.

Les données collectées nous montrent que les étudiant-e-s s'attendent aussi à ce que leurs enseignant-e-s affichent une certaine maîtrise et regrettent parfois ce qu'ils ou elles perçoivent comme un manque de préparation de la part de leurs enseignant-e-s.

Stéphanie dit avoir l'impression que « les sujets sensibles qui vont être amenés à débat ne sont pas toujours débattus dans la tête de l'enseignant au préalable ». Tara raconte qu'une de ses enseignant-e-s « ne savait pas quel terme utiliser » pour désigner les personnes autochtones. Elle aurait apprécié que son enseignante soit plus au fait de la terminologie à employer pour parler des réalités vécues par ces groupes sans que « ça sembl[e] tabou ». Mylène observe une tendance de ses enseignant-e-s à « reste[r] vraiment beaucoup dans ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont lu beaucoup de fois », autrement dit à aborder les œuvres pour lesquelles iels possèdent une expertise. Elle « aimerai[t] ça que les profs abordent des choses qu'ils connaissent moins, qu'ils se placent aussi en position d'apprentissage ». Elle prend l'exemple d'un enseignant qui aborde les réalités autochtones dans son cours alors qu'il « n'a pas d'expertise » : si la démarche lui paraît intéressante, le résultat la déçoit. En effet, elle se souvient de plusieurs

erreurs, imprécisions et biais dans les diapositives du cours, raison pour laquelle elle soupçonne qu'il « n'a pas vraiment fait sa recherche » pour compenser son manque d'expertise initial. Cassandra juge intéressante la pratique d'inviter des conférencier.ère.s possédant une expertise pour parler de certains enjeux précis : d'après elle, non seulement « c'est intéressant de voir les gens qui s'y connaissent comme c'est leur sujet », mais en plus cela réduit l'inconfort car « on sent que la personne essaie pas de sortir des mots qu'elle ne connaît pas à travers son chapeau ». Sa manière de définir les sujets sensibles implique justement un lien entre les sensibilités autour d'un sujet et le manque de connaissances suffisantes pour en parler :

Je pense qu'un sujet sensible, c'est un sujet qu'on peut considérer comme tabou. [...] Un sujet tabou, c'est un sujet qu'on a toujours peur d'aborder parce que personne s'y connaît assez pour dire que son idée est bonne, mais en même temps, tout le monde en parle parce que tout le monde va avoir une opinion sur ce sujet-là malgré qu'on n'a pas les connaissances nécessaires pour en parler.

Zahra valorise aussi les savoirs académiques, d'autant plus que « si une personne ne s'y connaît pas [ndlr sur un enjeu], et qu'elle parle de ça, elle peut donner une mauvaise image ». À titre d'exemple, elle parle de sa position en tant que femme musulmane : elle pense que malgré sa foi, « peut-être qu'[elle] ne maîtrise pas assez bien [sa] religion » et que ses propos sur l'islam pourraient être erronés et alimenter involontairement les préjugés envers sa religion. Elle conclut « c'est bien de parler de ça, mais pas trop » : ainsi, bien qu'elle reconnaisse la nécessité de démocratiser la discussion autour de certains enjeux et de ne pas laisser le monopole de la parole à un groupe restreint de personnes expertes⁷, il lui semble tout de même important de faire preuve d'humilité et de retenue si on n'a pas les connaissances suffisantes pour en parler. Alyah estime aussi que l'identité d'une personne n'implique pas une connaissance suffisante d'un sujet : « même si c'est des pans de mon histoire, je suis pas forcément experte là-dedans », « on n'est pas forcément qualifié ». Elle considère que « l'opinion, c'est bien, mais [que ce] n'est pas assez » et elle s'attend à ce que les gens – ses enseignant·e·s mais pas seulement – parlent d'un sujet en connaissance de cause.

⁷ Jihène fait aussi allusion à ce risque : pour elle, « les sociologues, les politologues [...] ont le droit de s'intéresser à ces questions-là », mais « dans une société idéale, [elle] aurai[t] aimé que tout le monde puisse donner son avis » et que ce ne soit pas « réservé, à eux, l'élite ».

4.5.2. La question des savoirs pédagogiques

Notre recherche montre que certaines appréhensions et certains malaises autour des sujets sensibles tournent autour de la question des stratégies pédagogiques efficaces ou adéquates à mettre en place. Bien que lui se dise relativement à l'aise avec les sujets sensibles en classe, Frédéric fait néanmoins le constat général que les enseignant·e·s de cégep ne « sont pas outillés » pour parler de certains sujets sensibles. C'est la situation de Paula qui avoue que, dans certains cas, elle « ne [se] sen[t] pas nécessairement outillée » ou encore de Marie-Ève qui affirme qu'au cours de sa formation en littérature, rien n'était prévu pour lui apprendre à aborder des contenus sensibles. Une étudiante, Léa, se demande d'ailleurs « s'il y en a, des formations, par rapport aux sujets sensibles, pour les profs » et pense que « ce serait important que les profs aient ces outils-là ». Pour Lynda, c'est le fait de ne pas se sentir « outillée non plus pour accompagner les élèves après » qui la freine. Jihène trouve aussi que les enseignant·e·s manquent de préparation mais elle est consciente que « c'est une tâche qui est difficile pour les profs » et elle blâme plutôt « l'État » qui ne leur fournit pas l'encadrement nécessaire.

Pour les enseignant·e·s qui ne disposent pas des outils et compétences pédagogiques nécessaires pour aborder les sujets sensibles, le risque est d'alimenter l'inconfort et les tensions en classe. Claudia trouve que, faute de savoir comment s'y prendre, les enseignant·e·s « se mettent juste encore plus les pieds dans les plats » et finissent par « juste aller ailleurs » et « ne pas en parler ». Cela peut aussi se traduire par une difficulté à gérer la discussion en classe : Mona trouve justement que le débat autour des sujets sensibles implique des risques, comme c'est le cas lorsque le débat porte sur « l'homosexualité ou sur les personnes transgenres, ou sur les personnes non binaires, [...] ça peut facilement dévier vers juste dire des choses discriminatoires » avec « des positions homophobes ou transphobes ».

4.5.3. La question des savoirs expérientiels

Notre recherche montre que certaines appréhensions et certains malaises autour des sujets sensibles tournent autour de la légitimité à parler d'un enjeu dont on ne fait pas – ou dont on n'a pas fait – l'expérience. Pour plusieurs enseignant·e·s, comme Paula et Marie-Ève, le débat est légitime dans le contexte actuel. La première juge que « c'est une bonne question » de savoir « de quel droit on [peut] parler de certains sujets alors qu'on ne les a pas vécus ». La seconde se dit aussi qu'un·e étudiant·e peut « trouve[r] ça poche que ce ne soit pas quelqu'un qui ait vécu ce rapport-là de domination qui [en] parle ». Nos données soulignent à quel point cette question les travaille. Une partie des discours enseignants sur cette question révèlent la façon dont plusieurs y voient une demande des étudiant·e·s à parler uniquement des sujets dont on a fait l'expérience. Par exemple, Elizabeth affirme qu'elle « n'incarne rien pour l'étudiant » et se demande si elle ne risque pas d'être vue « comme une imposteure » en abordant l'histoire des communautés noires aux États-Unis parce qu'elle est blanche et que ce « n'est pas [son] héritage historique, pas [son] pays, pas [ses] origines culturelles ». Simon va plus loin; pour lui, l'affaire est entendue: parce qu'il est « un homme blanc hétérosexuel », il se sent « comme l'ennemi à abattre dans toutes les situations ». « Je ne suis rien de tout ce que je lis », nous dit Marie-Ève. « Il y a plein d'œuvres qui parlent de choses que j'ai pas expérimentées moi-même », renchérit Anne.

En raison de leur manière d'interpréter les inconforts des étudiant·e·s comme des demandes à ne parler que de ce que l'on a vécu, ces enseignant·e·s en arrivent à penser que leur discipline est menacée. C'est notamment le cas en littérature. Marie-Ève et Anne se montrent toutes les deux catégoriques sur le fait qu'elles ne se privent pas d'aborder des œuvres qui parlent d'autres expériences que les leurs. Paula croit « beaucoup au fait que [dans] la littérature, il y a de l'invention ». Ainsi, elle ne voit pas de problème à ce que ce processus créatif conduise les auteurs à « parler de choses qu'eux-mêmes n'ont pas nécessairement vécues directement ». Simon conçoit que l'art peut être « autre chose que le témoignage de notre expérience de vie personnelle ». Or, il voit dans « le discours sur les identités [...] une compartimentation absolument étanche des identités qui nous empêche d'accepter » cela et il trouve cela « très difficile ». La question de l'identité ou de l'expérience personnelle

vient également bousculer Jeanne dans sa vision pédagogique. Elle estime que pour enseigner la littérature, on « ne doit pas partir de [son] vécu » et on pourrait même parfois « faire abstraction de l'auteur ».

Du côté des étudiant·e·s, nous allons voir qu'aucune des personnes rencontrées dans le cadre de ce projet n'affirme qu'un individu qui ne vit pas un enjeu n'a pas le droit d'en parler. Tout d'abord, à l'instar de Léa qui trouve que les sujets sensibles, « c'est difficile à traiter en classe parce qu'on ne fait pas tout le temps partie d'un groupe discriminé », les extraits montrent bien que l'expérience dont il est question est surtout celle de la minorisation en raison de son appartenance à un groupe racisé, de son orientation sexuelle ou encore de son identité de genre. Le décalage entre l'identité de l'enseignant·e et l'identité des personnes directement touchées par le sujet dont parle l'enseignant·e conduit à une certaine gêne chez les étudiant·e·s :

Bizarrement, tout ce qui est du racisme, mais expliqué par un prof blanc, c'est plus sensible que, mettons, du racisme, mais expliqué par un enseignant qui fait partie des personnes racisées (Claudia)

En début de cours, souvent, elle présentait des artistes d'autres cultures, mais vu qu'elle était blanche, personnellement, des fois, ça me faisait un peu bizarre. (Mylène)

Si un prof homme me parle du sexisme, tu sais, je vais écouter, mais des fois, je vais avoir l'impression que ce n'est peut-être pas la meilleure personne pour en parler. (Léa)

Des fois, [...] il y a comme un malaise qui s'installe dans la classe parce que t'es comme: « c'est pas la place du professeur de nous parler de ça ». Pis là, des fois, il y a du monde qui prend la parole pour leur dire que c'est peut-être pas [leur] place, pis il y a vraiment un gros malaise qui s'installe. (Kassandra)

Ce décalage est d'autant plus marqué que les personnes racisées sont peu nombreuses au sein du corps professoral de l'établissement, comme le voient bien les étudiant·e·s. De Yannick et Thaïs (« tous blancs ») à Mylène (« c'est très blanc ») et Stéphanie (« j'ai toujours eu des enseignants blancs ») en passant par Alyah (« En majorité, mes professeurs sont blancs »), Kassandra (« c'est beaucoup des hommes et

des femmes blanches blancs»), Mounia (« les quatre enseignantes [ndlr de lettres], c'était des personnes caucasiennes») ou encore Maude (« je n'ai jamais eu des profs, au collège, qui ne soient pas caucasiens»), une grande partie note cela. Diego abonde en disant que « de tout [son] parcours au cégep, [il a] eu une seule personne de couleur ».

Par ailleurs, les étudiant·e·s se questionnent également sur leur propre légitimité ou position à parler d'enjeux dont iels ne font pas l'expérience personnellement. En tant que femme arabe et musulmane, Jihène s'interroge : « est-ce que moi, par exemple, en tant que minorité, j'ai le droit de m'intéresser à une autre minorité comme les Noirs? » Comme nous l'avons vu plus haut (Section 4.2), Mylène a trouvé « un peu malaisant » et « un peu louche » que dans un cours, elle ait eu à « faire des rapprochements » entre un livre abordant les expériences des personnes autochtones et sa propre vie « en tant que *settler* ». Il y a aussi l'exemple de Stéphanie qui, alors qu'elle est en train de parler de la manière dont les enseignant·e·s devraient reconnaître les limites de leurs connaissances, tient à préciser :

J'ai parlé de racisme tantôt, mais on s'entend que c'est le point de vue d'une étudiante blanche qui a sûrement pas remarqué toutes les *instances* de racisme qui ont été présentes dans ma vie parce que j'ai pas été directement touchée.

Cela vient appuyer l'idée d'une évolution des sensibilités collectives en lien avec les rapports de pouvoir et la position dans l'espace social des personnes qui prennent la parole pour parler des autres. Néanmoins, davantage que des affirmations convaincues ou des postures figées, nos résultats font plutôt ressortir les questionnements et les doutes qui traversent leurs réflexions à cet égard. Dans les extraits ci-dessus, les nuances et les précautions qu'apporte Léa en parlant de son « impression » et en précisant « des fois » et « peut-être » témoignent de ces questionnements. Claudia, Mylène, Léa et Cassandra expriment surtout le sentiment d'un « malaise » face à une configuration qui les interpelle : elles ne disent pas que les enseignant·e·s ne peuvent parler que des sujets qui les concernent directement. D'ailleurs, Félix « ne pense pas qu'on devrait limiter ce qu'un prof enseigne à ce qu'il a vécu » étant donné que, d'après lui, « ça enlève tout le *purpose* de l'éducation ». Mona précise même que si « c'est vraiment très, très important de laisser la parole, et d'amplifier les voix des personnes touchées

par le phénomène », ces dernières ne doivent pas non plus avoir « la responsabilité de nous éduquer sur les choses qui les affectent ».

Les propos de Stéphanie permettent de voir que ce qui se joue en toile de fond réside notamment dans la place à accorder en classe aux expériences sensibles des groupes concernés :

Les enseignants vont parler de racisme comme si leurs connaissances étaient meilleures que les expériences vécues par les étudiants racisés de la salle. Parce qu'eux, avec leurs diplômes, ils se donnent cette plus grande légitimité pour parler de sujets qu'ils n'ont jamais expérimentés.

En fait, cet extrait met en évidence le regard critique qu'elle porte sur la tendance à survaloriser les savoirs académiques et à négliger les savoirs expérientiels. Cette critique des savoirs académiques traditionnels est liée à une certaine lassitude des étudiant·e·s à voir, comme l'exprime Alyah, que « ce sont [toujours] des experts, des analystes, des personnes qui n'ont aucun rapport avec le sujet sensible qui [en] discute[nt] ». Ce constat est partagé par quelques enseignant·e·s, dont Catherine qui estime que « c'est important pour [elle], qu'ils ne sentent pas que ce sont toujours les blancs qui parlent sur eux, ou les hommes qui parlent sur les femmes ». Parmi les étudiant·e·s rencontrés, plusieurs valorisent donc le fait de tenir compte des savoirs expérientiels des personnes concernées au moment d'aborder certains enjeux. Pour Mona, il est important « de laisser la voix aux personnes issues de la minorité affectée, ou qui ont vécu les expériences dont on discute », car cela permet « d'amplifier [leurs] voix ». Cela est étroitement lié aux réticentes vis-à-vis de la posture savante et surplombante qui, comme nous l'avons vu (Section 4.4), est critiquée parce qu'elle peut conduire à aborder des enjeux de manière complètement détachée et désincarnée. D'ailleurs, Stéphanie raconte que « c'est parce qu'[elle a] entendu le témoignage de quelqu'un d'autre » qu'elle « [a] compris un peu mieux » ce que vivent les femmes qui accouchent d'un enfant mort-né.

Si les étudiant·e·s tendent à valoriser les savoirs expérientiels, iels se disent conscient·e·s, comme nous l'avons vu plus haut (4.5.1), que la connaissance d'un enjeu ne dépend pas uniquement et nécessairement de notre expérience de cette réalité. C'est ce que souligne Léa quand elle dit que « ça fait du bien de voir qu'un prof est capable, en enseignant sa matière,

de laisser parler les gens qui ont une expérience plus proche du sujet, par la recherche mais aussi par les élèves », autrement dit en mobilisant des savoirs académiques traditionnels et en donnant la possibilité aux étudiant·e·s concernés à s'exprimer. Diego prend l'exemple des réalités vécues par les personnes asiatiques. Certes, il se souvient qu'un·e de ses enseignant·e·s, « en tant que personne asiatique », avait « cette sensibilité, cette expérience, de parler de ça ».

Néanmoins, il se rappelle aussi que des enseignant·e·s blancs « ont très bien fait ça » dans leur classe alors que ce n'est pas leur réalité, mais ces enseignant·e·s « étaient très, très informés sur ces enjeux ». Ces étudiant·e·s soulignent donc la nécessité de mettre en dialogue les savoirs académiques traditionnels avec les savoirs expérientiels (Correa et Wilkinson, 2017).



4.6. Les stratégies pédagogiques en question

Si t'es pas prêt pour ça, tu peux sortir. Parce qu'après, t'es embarqué dans le bateau. Tu vas sortir de la classe : c'est un peu gênant. Parfois, les profs demandent « tu vas où ? ». Fait que je reste pognée avec ça pis je trouve que ça peut aider, au moins, d'avertir les gens sur ce qu'on va voir.

Thaïs

4.6.1. La diversification des corpus et des contenus pédagogiques

Comme cela a été mentionné plus haut (Section 4.4.1), le choix du matériel pédagogique peut alimenter l'inconfort ou les tensions autour d'un enjeu en invisibilisant des groupes ou des perspectives ou en reproduisant des biais ou préjugés. Une bonne partie des enseignant-e-s rencontrés pour cette recherche manifestent le souci de diversifier les œuvres ou les contenus pédagogiques. C'est le cas de Lynda et Katy ; c'est aussi le cas de Paula qui se dit attentive à la place des femmes et des personnes racisées dans ses corpus et de Brenda qui trouve pertinent de « choisir les documents qui représentent chacun des groupes » en vue de « disséminer des points de vue différents et variés ». Éric nous dit qu'il parle de Frantz Fanon dans un de ses cours « justement avec l'idée de leur montrer un homme noir, figure positive, qui prend la parole ». Comme Éric, Anne, Katy, Simon ou encore Paula, Lynda choisit « des œuvres dans lesquelles les étudiants peuvent se reconnaître ». Plusieurs étudiant-e-s, à l'instar d'Alyah et Jihène, nous disent apprécier quand leurs enseignant-e-s font lire des textes d'auteur.ice.s issus de groupes minorisés. Pour Jihène, tout cela est important pour présenter des modèles variés auxquels elle et ses camarades peuvent s'identifier. Elle précise que « le prof n'est pas obligé d'aborder tous les modèles » mais qu'« on en a un peu marre de juste Victor Hugo, Molière, etc. Il y en a d'autres qui ont fait avancer » les arts et les sciences. Jocelyn dit que dans son cours de philosophie, il évoque « la contribution [ndlr à la connaissance] de la culture arabe pendant le Moyen-Âge ». Cela lui permet de déconstruire la philosophie comme une discipline qui devrait tout à l'Occident. Cela est apprécié d'étudiant-e-s comme Jihène, arabe et musulmane, qui explique « qu'on n'a jamais mis en valeur [sa] culture, les savants du Moyen-Âge, les musulmans qui ont fait » telle ou telle chose. Soucieuse, peut-être, que son propos soit mal interprété dans un contexte d'islamophobie et de discours xénophobes

et conspirationnistes de grand remplacement, elle précise qu'« [elle] ne veu[t] pas que tout le monde commence à être arabe ou musulman », il s'agit juste pour elle de « faire entendre [sa] voix ». D'ailleurs, comme l'ont remarqué Paula et Lynda, des étudiant-e-s peuvent s'identifier au récit sans appartenir au même groupe minorisé que l'auteur.ice. Paula nous dit :

Naomi Fontaine parlait de la colonisation, et même du rapport des gens qui vont aider les communautés défavorisées, ou qui sont dans des situations où il y a plus de problèmes sociaux, par exemple, donc un peu comme de l'aide humanitaire, dans le fond. Dans l'une de ses œuvres, elle s'adresse à quelqu'un qui veut faire du travail social, une personne blanche, dans une communauté innue. Et j'ai enseigné cette œuvre-là à des gens qui venaient d'Haïti ; et ils ont tellement vu un parallèle avec leur propre expérience de la personne qui va aider et les préjugés sur Haïti. Et même, Naomi Fontaine parle de la colonisation par les Français. Mais Haïti, c'est aussi un pays qui a été colonisé par les Français ! Donc ça a rapport ! Donc ce que j'ai vu, c'est plus des processus d'identification, disons, à des réalités qui sont particulières, même quand ce n'était pas la même réalité.

Pour Lynda, cette diversification lui permet aussi de « s'intéresser à l'envers de l'histoire » et de « remettre en question ce corpus québécois » en littérature.

La diversification des corpus permet d'aborder des sujets sensibles, à condition qu'elle s'accompagne du soin de laisser la parole aux personnes concernées. Par exemple, pour parler de racisme et des réalités des personnes noires, Elizabeth explique qu'elle a pu « compenser » son « syndrome de l'imposteur » par le recours à des documentaires mais que, sensible à la reproduction des rapports de pouvoir, elle s'assure que « ce ne sont pas que des hommes blancs qui parlent ». L'expérience de Claudia fait écho à cela :

L'enseignante n'a pas expliqué comment ces gens-là se sentaient ou ce qu'ils vivaient. Elle nous a présenté des documentaires, et elle nous a demandé de regarder un film par nous-mêmes, qui était réalisé, si je ne me trompe pas, par une autochtone, pour des autochtones, avec des autochtones. Donc, c'était, selon moi, bien fait, le film était bien choisi, et on avait vraiment la réalité, c'était un documentaire, les gens dans le film expliquaient bien leur situation. Puis, ensuite, on voyait les poèmes des personnes autochtones. On avait un peu plus le contexte, on avait un peu plus leur état d'esprit quand ils écrivaient ces mots-là, ce qui nous aidait à mieux comprendre l'œuvre.

Les propos d'Alyah et Stéphanie amènent toutefois l'idée que pour favoriser l'identification des étudiant·e·s, les corpus ne doivent pas contribuer à la reproduction des représentations négatives :

Pourquoi est-ce qu'à chaque fois qu'on parle des noirs, c'est seulement de ça qu'on parle ? Là, c'est seulement, comme, esclavage. [...] Je suis un petit peu fatiguée. (Alyah)

Dans mon parcours scolaire, au collégial, dans les trois ans que j'ai passés ici, [...] je n'ai pas eu une seule œuvre qui parlait d'une personne noire, bah, pas sans mentionner son racisme, mais, comme avec une notion de bonheur, avec une notion de plaisir. (Stéphanie)

4.6.2. Les pratiques d'avertissement en classe

Les débats sur les sujets sensibles et les sensibilités dans la salle de classe sont également des débats sur les pratiques d'avertissement. Notre projet fait ressortir des éléments qui permettent de brosser un portrait des perceptions sur les pratiques d'avertissement.

Même si notre recherche ne visait pas à quantifier le degré d'utilisation des avertissements ou leur efficacité, un certain nombre d'éléments attestent de l'usage de cette pratique par des enseignant·e·s du Collège de Maisonneuve sans non plus que cela soit dominant. D'un côté, comme Claudia, Jihène et Mona, plusieurs étudiant·e·s disent avoir déjà eu des enseignant·e·s qui faisaient des avertissements – aussi bien à l'oral qu'à l'écrit – au moment d'aborder certains enjeux sensibles. Cassandra trouve que « de plus en plus, [...] les profs font vraiment attention de nous le dire avant ».

Maude a l'impression que « n'importe quel prof, même ceux qui sont contre les traumatismes, va donner un minimum d'avertissement; parce que c'est juste *plate*, si toute ta classe est, comme, traumatisée par ce que tu enseignes ». D'un autre côté, des étudiant·e·s affirment que c'est « très rare » (Stéphanie et Yannick), laissent entendre que la pratique reste peu répandue (Fuyumi) ou disent tout simplement n'avoir « jamais vu », « jamais eu » ou « jamais entendu » cela durant leurs années au Collège de Maisonneuve (Félix, Thaïs, Pierre, Diego). Dans tous les cas, les étudiant·e·s évoquent un faible niveau de précision. Ils nous disent que l'avertissement « n'est jamais particulièrement détaillé » (Maude), qu'il est « vraiment vague » (Mylène), que « c'est juste une mention de quelques mots sur le contenu » (Stéphanie) ou encore que les profs n'expliquent pas pourquoi une œuvre peut être difficile (Mounia).

Parmi les étudiant·e·s qui voient d'un bon œil l'usage d'avertissements en classe, la plupart estiment que les avertissements ne leur sont pas nécessairement utiles mais qu'ils peuvent l'être pour leurs camarades (Mounia, Fuyumi, Cassandra, Shazia, Chloé, Léa et Diego). L'un des avantages perçus de l'avertissement est qu'il leur permet de se préparer en vue de la séance du cours. C'est le cas de Maude qui dit que si elle est sensible à un sujet, elle « ne [va] pas demander à avoir une exemption » pour ne pas regarder le film mais plutôt mieux se préparer en faisant des recherches de son côté sur le film et ses critiques. Stéphanie raconte justement que, faute d'avertissement, elle n'était pas prête à lire un passage d'un livre qui présentait le viol « d'une manière à le désensibiliser, d'une manière qui le rendait *legit* ». Confiant avoir elle-même été victime de violences sexuelles, elle a été extrêmement affectée.

Cela étant dit, Stéphanie comme Pierre ou Cassandra, disent ou laissent entendre que l'avertissement au sens strict ne suffit pas ou n'est pas une fin en soi. Cassandra trouve « les profs qui avertissent, c'est comme un petit avertissement, mais après ça, on dirait qu'ils ont oublié l'avertissement qu'ils avaient fait pis ils continuent de faire leur cours comme si de rien n'était ». Pierre se souvient d'un cours où l'enseignant·e a averti, mais « ce n'était pas "je vous avertis et s'il y en a qui ne sont pas à l'aise, vous n'êtes pas obligé·e·s d'y assister" », et c'était davantage « "je vous avertis mais vous restez assis de toute façon" ». Le constat est le même du côté de Stéphanie qui dit que généralement l'avertissement est « juste une mention » qui

ne s'accompagne « pas vraiment de possibilité d'avoir des accommodations [sic] ». Évoquant une situation où quelque chose la heurterait, Shazia explique qu'elle aurait « vraiment apprécié » que l'enseignant·e offre ouvertement la possibilité aux étudiant·e·s de sortir sans demander la permission. Selon Maude et Claudia, il arrive qu'un·e enseignant·e accompagne l'avertissement d'une proposition de soutien postérieur, du type « venez me voir s'il y a quelque chose » (Maude).

Nos résultats soutiennent l'idée que la transparence pédagogique et la contextualisation ont aussi valeur d'avertissement. Cela ressort des discours de Paula, Marie-Ève, Aude et Lynda sur leurs propres pratiques pédagogiques. Par exemple, Paula insiste sur l'importance pour elle d'être « très explicite sur [ses] décisions pédagogiques ». Marie-Ève a l'habitude de « vraiment travailler le [...] contexte social autour des œuvres » pour que ce soit « plus incarné pour les étudiants et qu'ils comprennent davantage pourquoi » elle leur fait étudier cette œuvre. Les propos d'Aude, qui nous fait part de sa manière de procéder, montrent comment, délibérément ou non, la contextualisation sert aussi d'avertissement. Elle explique dire à sa classe :

Au début, quand vous allez le lire, après deux pages, vous allez vous dire : « ça ne se peut pas ! J'arrête ! C'est trop lourd ! Je vais aller où avec ça ? » Mais, pourtant, c'est un texte qui est porteur d'espoir, donc, comment est-ce qu'on peut, finalement, devenir maître de son destin, se réapproprier un contrôle sur sa vie ?

Des témoignages d'étudiant·e·s montrent la pertinence de la contextualisation car, nous dit Stéphanie : « bien souvent, dans les cours de littérature, j'ai même pas compris pourquoi on présentait ces œuvres ». Chloé, Mounia et Maude évoquent de manière positive les pratiques de contextualisation de leurs enseignant·e·s. Mounia, étudiante de confession musulmane, raconte d'ailleurs qu'une enseignante avait passé un documentaire qui véhiculait des préjugés sur l'islam : elle se dit convaincue que son enseignante n'avait « aucune hostilité » et « juste des bonnes intentions » mais, selon elle, « des précisions auraient été intéressantes à apporter » pour éviter d'alimenter, même involontairement, les discours islamophobes.

4.6.3. Autour du dévoilement de soi et de la neutralité

Notre recherche montre comment les discussions autour de la manière d'aborder des sujets sensibles en classe soulèvent les questions de la neutralité et du dévoilement de soi comme stratégies pédagogiques pertinentes. Cela est étroitement lié à la question des biais (Section 4.4.3) et à celle des savoirs expérientiels (Section 4.5.3).

D'abord, sensibles aux rapports de pouvoir dans la classe, des participant·e·s se montrent critiques vis-à-vis des enseignant·e·s qui partagent leur opinion personnelle en classe en raison de leur position d'autorité. C'est le cas de Mylène :

Le fait qu'ils aient une position pédagogique, ça leur donne un pouvoir que pas beaucoup de gens ont dans la vie qui est de parler de tes opinions personnelles sur toutes sortes de sujets à des gens qui vont être, à ce moment-là, convaincus, parce que c'est mélangé au travers de la matière que tu donnes.

Toutefois, leurs propos soulignent plutôt que des conditions doivent être réunies et des précautions doivent être prises pour ne pas influencer les étudiant·e·s. Stéphanie soulève deux enjeux, en l'occurrence, celui du choix du moment pour donner son opinion et celui de la pertinence de le faire. D'une part, pense-t-elle, le fait qu'un·e enseignant·e donne son opinion dès le début risque de ne « pas nécessairement amener à une bonne discussion parce que l'enseignante va imposer son opinion de base avant même de laisser les étudiants en discuter ». D'autre part, parlant plus spécifiquement de ses cours de littérature, elle dit avoir « l'impression que l'actualité est souvent utilisée pour ramener l'opinion de l'enseignant » plutôt qu'à des fins d'apprentissage. Mylène éprouve le même ressenti : « je trouve ça bizarre le nombre de profs, surtout d'histoire, qui parlent, genre, de leur opinion sur X, Y ou Z, qui n'ont aucun rapport avec le cours ». Pour sa part, Félix pense aussi qu'« un prof n'est pas toujours obligé de donner son opinion » mais que s'il est amené à le faire, il faudrait qu'il se mette « à [leur] niveau » et que son opinion ait le même poids que celle des étudiant·e·s.

Abordant leur approche pédagogique, plusieurs enseignant·e·s disent justement afficher une posture de neutralité en classe – sans toutefois se dire neutres.

Simon assure qu'il n'a « pas besoin de donner [son] point de vue » sur tel ou tel sujet et que les « étudiants n'ont pas besoin de savoir ce qu'[il] pense ». Selon lui, « ce n'est pas notre rôle [d'enseignant-e] de dévoiler tout ce qu'on est ». Jocelyn nous explique que dans ses cours, il « [s]'efface complètement » ; ses étudiant-e-s « ne savent pas ce qu'[il] pense ». Il y tient : même si on lui demande sa position sur une question, il ne la leur révèle pas. « Moi, je ne suis pas là pour les convaincre de quelque opinion, surtout politique, ou religieuse », précise-t-il, mais ajoute qu'il y a « quelques balises » et il interviendra si, par exemple, quelqu'un fait « l'apologie du nazisme ».

Malgré cela, des étudiant-e-s donnent plusieurs raisons pour justifier la pertinence des enseignant-e-s à sortir de leur neutralité. Premièrement, la transparence et l'humilité concernant leur positionnement sont appréciées des étudiant-e-s. Félix a l'impression que le fait qu'une de ses enseignantes leur ait « parlé de ses opinions politiques à quelques occasions » a permis « que ce soit très respectueux ». Jihène est convaincue qu'à partir du moment où la quête d'objectivité est vaine, les enseignant-e-s doivent faire preuve de transparence sur leur positionnement : « le prof, il essaie d'être objectif, mais il ne le sera pas. Il doit y avoir, je crois, un certain contexte avant, comme, expliquer qui il est, lui ». Shazia nous fait part de la même idée en d'autres termes, et Stéphanie considère aussi qu'il faut « que l'enseignant reconnaisse justement la limite de sa perspective s'il veut la présenter ». Deuxièmement, des étudiant-e-s rappellent qu'il est parfois nécessaire que les enseignant-e-s se prononcent. D'après Mounia, l'enseignant-e « doit rester neutre » mais elle ajoute aussitôt qu'« il y a des sujets où les professeurs devraient être plus engagés ». Sonia considère aussi que « le prof devrait être en mesure d'intervenir » si des propos sont tenus « qui ne sont pas nécessairement corrects dans un contexte académique », car « il y a certaines limites ». Troisièmement, les étudiant-e-s apprécient quand les enseignant-e-s rendent le cours plus incarné en mobilisant leurs propres savoirs expérimentiels. À ce sujet, Shazia garde un bon souvenir de la fois où une enseignante a parlé de sa propre expérience en cours : « c'était agréable de savoir qu'il y avait une adulte qui avait pu vivre ça ». Se remémorant une autre situation, Émilie a également apprécié « quand le prof avait comme partagé une part de lui ».

Justement, plusieurs enseignant-e-s utilisent des pratiques de dévoilement de soi dans leur cours. Frédéric ne croit pas à la neutralité : « on parle tous, dans la

société, à partir d'un point de vue particulier. [...] Ce que je pense qui est malhonnête, c'est d'essayer d'être neutre, sans expliquer à partir d'où on parle ». C'est la raison pour laquelle il donne son opinion sur différents enjeux, y compris les sujets sensibles, tout en rappelant toujours d'où il parle et en invitant ses étudiant-e-s à se faire leur propre opinion. Il trouve que cela lui permet de mettre les étudiant-e-s de son côté et d'aborder des sujets sensibles sans grande difficulté. Aude se dit consciente que même si « [son] rôle, c'est d'exposer des visions du monde qui traversent les textes », elle en arrive régulièrement à « présente[r] une part d'[elle] et de [son] interprétation ». En ce qui la concerne, Paula admet qu'elle « me[t] quand même [ses] valeurs sur la table » et elle voit que « ça intéresse les étudiants » et que « ça facilite le contact ». Les enseignant-e-s mettent toutefois des limites au dévoilement de soi. Dominique fait « très attention à ne pas étaler [sa] vie privée » et Paula « ne leur dévoile pas [sa] vie ». Fuyumi nous dit d'ailleurs que des enseignant-e-s « font juste parler de leur vie » et elle trouve que « ça sert un peu à rien ». Son ton laisse entendre qu'elle est gênée quand un de ses enseignants « raconte des anecdotes un peu trop personnelles ».

La question du dévoilement de soi et de l'opinion personnelle concerne aussi les étudiant-e-s. Interrogés sur la manière d'aborder les sujets sensibles, plusieurs étudiant-e-s parlent de l'importance d'offrir la place en cours aux perspectives étudiantes. Pour Yung, « le plus important, [c'est] de demander leurs expériences aux autres ». Shazia trouve important qu'elle et ses camarades puissent donner leur avis : « c'est comme si on comptait », dit-elle, « on n'est pas juste des élèves qui sont là pour faire le cours ». Mounia a trouvé « vraiment beau » qu'un enseignant ait décidé de ne pas mettre de représentations du Prophète Mohammed dans ses diapositives après qu'elle lui eut signifié son inconfort vis-à-vis cela : « il a pris en compte ma propre expérience pis il a validé mes propres connaissances », conclut-elle. Mona se souvient d'une activité en classe qui a permis le partage d'expériences plutôt que d'opinions : « ce n'était pas vraiment un débat ; c'était vraiment plus comme une discussion sur nos expériences autour de ce sujet-là ». De surcroît, pour parler de certains sujets sensibles, il est d'autant plus important de laisser la parole aux étudiant-e-s que les enseignant-e-s ne savent pas tout. Pierre se souvient la fois où une enseignante a abordé un enjeu délicat mais « elle n'avait rien à dire là-dessus d'un peu *legit* » : il l'a trouvée « mal à l'aise » mais le fait de laisser les étudiant-e-s parler de leur réalité « a quand même aidé ».

Laisser les étudiant·e·s s'exprimer – pour partager leur opinion ou pour faire part de leur expérience – sur certains sujets sensibles requiert néanmoins une approche plus horizontale. « Il faudrait que le prof se mette au même niveau que l'élève », pense Félix ; qu'il s'agisse plutôt d'une « relation d'apprentissage un peu mutuel », affirme Léa. C'est précisément ce qu'essaient de faire plusieurs enseignant·e·s rencontrés. Lynda juge qu'elle « n'[a] pas cette posture de "je suis l'autorité et je vais vous dire quoi penser" ». Frédéric s'oppose à la conception traditionnelle de l'enseignement « d'un maître savant qui déverse son savoir ». Lynda n'hésite pas à dire à ses étudiant·e·s qu'elle peut se tromper et qu'elle n'a pas les réponses à toutes les questions. Emmanuelle fait de même. Elle tient toutefois à préciser qu'en tant qu'enseignante, « [elle a] quelque chose à leur apprendre » et qu'elle « en sai[t] plus sur ce sujet-là qu'eux autres ». Emmanuelle, comme Claude, reconnaissent qu'il arrive régulièrement que des étudiant·e·s leur apprennent quelque chose. Pour Frédéric, « les profs ont peur de dire "je ne sais pas" parce qu'ils ont l'impression qu'ils vont se faire remettre en question » dans leur position d'autorité.

En effet, tous·tes les enseignant·e·s ne sont pas à l'aise avec une approche pédagogique plus horizontale. Dans certains cas, cela est lié à une certaine conception de la responsabilité académique et de la relation enseignant·e·s-étudiant·e·s. Richard illustre très bien ces réticences. Pour lui, les rôles sont bien définis : en tant qu'enseignant, il « [se] voi[t] comme celui qui connaît la matière ou qui sait la matière qu'il va enseigner ». Il possède le savoir académique que les étudiant·e·s n'ont pas et il considère que c'est ce qui est attendu de lui : « on me paie pour ça ; on m'a choisi pour ça », dit-il sans vouloir s'enorgueillir de cela. Certes, il est ouvert à « une part active dans l'apprentissage » et il fait parfois travailler les étudiant·e·s en équipe mais, à chaque fois, il finit avec « l'impression qu'il faut qu'[il] reprenne tout ». Son malaise avec l'approche horizontale pour parler de sujets sensibles en classe s'explique aussi par sa vision du rôle des étudiant·e·s qui « sont là pour apprendre » et qui, selon lui, « n'ont pas toujours pleinement conscience de toutes les valeurs qu'ils transportent ». Richard est guidé par le souci de « trouve[r] une manière de contrôler ce qu'ils en retiennent, de savoir ce qu'ils en retiennent ». Lui qui valorise les savoirs académiques ne trouve pas dans l'horizontalité une approche pédagogique satisfaisante. Il sous-entend d'ailleurs qu'elle consisterait à « les laisser parler de n'importe quoi ou de sujets sérieux d'une manière comme eux ça leur convient, qu'ils trouvent ça cool ».

Sans faire preuve des mêmes réticences que Richard vis-à-vis de l'approche plus horizontale en classe, d'autres enseignant·e·s avouent que cela requiert des compétences qu'ils estiment ne pas avoir. Par exemple, Jocelyn n'est pas contre l'approche horizontale ; néanmoins s'il ne l'adopte pas, c'est en partie parce qu'il « ne [se] trouve pas être un très bon modérateur de ce type d'échanges-là ». Pour sa part, Elizabeth est en pleine réflexion sur les sujets sensibles et les stratégies pédagogiques à adopter. Elle essaie de changer son approche pour inclure une certaine horizontalité entre elle et ses étudiant·e·s. Toutefois, elle se dit confrontée à deux défis : d'une part, le fait que l'horizontalité requiert plus d'engagement de la part des étudiant·e·s alors qu'elle les trouve « habitués à être passifs » ; d'autre part, le travail que cela implique pour elle, surtout si elle veut que ses étudiant·e·s se prennent au jeu (« il faut que tu sois préparée, il faut que tu sois organisée »). Enfin, comme le dit Aude, les tables rondes ou les groupes de discussion en classe sont « des façons de faire qui nous exposent, comme profs, parce que, justement, il y a un aspect qu'on ne contrôle pas ». L'aisance avec cette approche vient avec le fait de se sentir « capable de réagir dans l'imédiat » à tout ce qui peut être dit et partagé mais aussi aux réactions que cela peut susciter.

Or, plusieurs étudiant·e·s évoquent les dérapages, tensions et malaises auxquels les discussions de groupe en classe peuvent conduire. Léa reconnaît que « la prof ne peut pas contrôler ce que tous les gens disent ». Yung se dit déçu de la tournure que prennent les débats avec des attaques personnelles : pour lui « ce n'est pas un débat, [...] tu veux juste imposer ta vision du monde ». Mona a « l'impression que, des fois, en débat, ça peut être très dangereux ». Comme elle, Stéphanie considère qu'en l'absence de règles dans les débats, les gens peuvent se permettre d'avancer des opinions personnelles problématiques : dans ces cas-là, selon elle, « la conversation est même pas possible » et le débat se transforme en « une chicane ». C'est la raison pour laquelle, pour certaines questions, Stéphanie affirme qu'elle n'est « pas ouverte à regarder des deux côtés ».

4.6.4. La question de la salle de classe comme espace « sécuritaire »

Les résultats évoqués juste avant concernant les risques de dérapages avec les discussions de groupe nous amènent aux réflexions des participant·e·s sur la classe comme espace capable d'accueillir le désaccord et le conflit et sur les limites à fixer. Nos données

montrent que les enseignant·e·s essaient de maintenir l'équilibre entre, d'une part, l'importance d'accueillir la parole des étudiant·e·s (leurs questions, leurs doutes, leurs opinions, etc.) et, d'autre part, la nécessité d'assurer des échanges respectueux. Cela renvoie aux débats sur la classe comme espace sécuritaire, avec les différentes conceptions que l'on peut s'en faire (bell hooks, 2018; Ali, 2017; Pagé, 2019).

Plusieurs étudiant·e·s parlent de la classe comme d'un espace d'apprentissage qui laisse la place aux désaccords, aux essais, aux maladresses et aux erreurs. Pour Mounia, la classe doit être un espace dans lequel il est possible d'exprimer une opinion discordante sans avoir à se demander si cela va influencer négativement l'enseignant·e dans sa correction. Ce faisant, elle soulève l'enjeu de la liberté académique des étudiant·e·s face à des enseignant·e·s en situation de pouvoir. Cassandra estime que les débats organisés en classe aident à « savoir jusqu'à quel point on peut aller titiller ou genre chercher la réponse de l'autre » ou à voir « la limite de l'autre dans une discussion ». Léa pense que pour créer « un environnement propice au partage » autour des sujets sensibles, il est nécessaire d'établir un « espace où les élèves peuvent parler, [...] poser des questions, [...] apporter leur opinion ». Claudia estime que la classe est le lieu pour que les étudiant·e·s exposent leurs doutes et leurs questionnements, y compris lorsqu'ils sont maladroits et empreints de préjugés. La classe est justement le lieu idéal, selon elle, pour déconstruire les préjugés et aider les étudiant·e·s à se poser les bonnes questions. Elle pense que la classe est un *safe space* qu'elle définit comme un endroit :

Où tu peux poser n'importe quelle question, dans un sens, même si tu ne pourrais pas demander ça dans la rue à quelqu'un; un endroit où tu peux la poser à quelqu'un, ta question qui peut sembler raciste, on va te répondre, et quand tu vas finir, tu vas être, comme « Ok! Je comprends pourquoi ça, ça ne se dit pas. Je comprends pourquoi je ne devrais pas l'approcher comme ça. »

Mylène reconnaît que les erreurs sont possibles mais elle nomme l' « *accountability* » – c'est-à-dire l'idée de « devoir répondre de ses actes » auprès des personnes avec qui l'on partage l'espace d'apprentissage (bell hooks, 2018) – comme un élément central de l'apprentissage en classe. Pour elle, les erreurs arrivent mais il faut être capable de les reconnaître avec humilité.

La responsabilité enseignante pour assurer ces conditions est soulignée. Des étudiant·e·s attendent de leurs enseignant·e·s qu'ils s'assurent que les limites soient respectées. Alors que Cassandra parle du « rôle d'arbitre » de l'enseignant·e qui se doit « de mettre un stop » si la discussion dérape, Stéphanie, pour sa part, préfère ne pas employer l'expression « rôle d'arbitre » qui renvoie à l'idée que l'enseignant·e aurait la légitimité pour décider des opinions et perspectives qui sont valides et celles qui ne le sont pas. Elle estime que le rôle des enseignant·e·s est de « réguler le dialogue afin que ça fasse un dialogue empathique et respectueux », ce qui implique de répondre aux propos discriminatoires pour ne pas qu'« une ambiance extrêmement malsaine » s'installe. Pour Léa, ce sont justement ces limites qui permettent de créer un espace qui soit « *safe* ».

En écho à cela, il se trouve que plusieurs enseignant·e·s mettent l'accent sur la liberté à exposer son point de vue et le droit à ne pas être d'accord, tout en s'assurant de poser des balises. Dominique nous dit que dans sa classe « tout peut être dit ». Elle « ne veu[t] pas qu'ils se censurent » et elle n'est « pas là pour les juger ». Toutefois, cela doit se faire « avec respect ». Paula affirme que « les étudiants ont le droit de ne pas être en accord avec ce qu'on dit », mais c'est à l'enseignant·e d'être capable d'« accueillir le malaise, la dissidence ou l'opposition d'opinions ». Aude parle aussi d'accueil de la parole étudiante, y compris quand, parfois, il peut s'agir de « conceptions un peu étonnantes ou de points de vue divergents ». Elle précise qu'accueillir ce genre de propos ne veut pas dire qu'elle bâtit nécessairement dessus pour coconstruire des connaissances. Claude se montre plus directement critique vis-à-vis de la liberté : en raison de la manière dont elle est brandie pour justifier beaucoup de choses, il trouve que « la liberté, c'est toujours problématique ». Il ajoute avoir « toujours pensé qu'effectivement, comme le dit le dicton, elle s'arrête un peu à celle de l'autre, sinon ça n'a pas de sens ». Pour lui, « le vivre-ensemble dont on parle tout le temps [...] prend beaucoup son sens dans une classe ». Enfin, Marie-Ève n'hésite pas à employer l'expression « espace sécuritaire » pour désigner sa classe : « c'est un endroit sécuritaire parce qu'ils ont le droit de parler; c'est un espace sécuritaire parce que je n'autoriserai pas de dérapage ». En cela, sa conception se rapproche de ce que bell hooks (2018) appelle un « espace sécurisant » (*safer space*) qu'elle distingue de l' « espace sécuritaire » (*safe space*).



5 | CONCLUSION

Notre recherche reposait sur une démarche qualitative qui incluait la réalisation d'entrevues semi-dirigées et de groupes de discussion. Les données collectées nous ont permis de brosser un portrait riche, détaillé et nuancé des enjeux, des défis et des discours des enseignant-e-s et des étudiant-e-s de notre établissement sur les sujets sensibles. Nos résultats montrent que, bien que la question du désaccord reste pertinente, une bonne compréhension des sujets sensibles ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les silences qui les entourent et sur les affects qu'ils (ré)activent. Notre recherche montre comment les appréhensions des enseignant-e-s autour de la question des sujets sensibles sont en partie liées aux défis pédagogiques que pose concrètement la diversité en classe. Des enseignant-e-s en arrivent à se questionner sur ce qui peut encore rassembler les étudiant-e-s. D'autres s'interrogent sur leur position d'autorité et leur positionnalité dans un contexte de remise en question de la neutralité. D'autres encore voient bien que les savoirs académiques traditionnels ont leurs limites et essaient d'intégrer les savoirs expérientiels dans l'espace de classe.

En tant que recherche-action, ce projet a débouché sur le développement de plusieurs outils dont un guide pédagogique intitulé *Les sujets sensibles au collégial : définitions, perceptions et stratégies pédagogiques*, quelques situations fictives pour des ateliers de réflexion sur les sujets sensibles et trois courtes capsules d'animation centrées sur les stratégies possibles. Enfin, ce premier projet a également permis à l'IRIPII d'aller plus loin avec un second projet visant à utiliser le théâtre-forum comme méthode ludique et originale pour parler des sujets sensibles en contexte d'enseignement collégial avec les étudiant-e-s et avec les enseignant-e-s. Cette nouvelle recherche est en cours et elle bénéficie du soutien financier du PAREA.

6 | BIBLIOGRAPHIE

- AHMED, Sara. 2014. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- AL-BADRI, Said. 2016. « Teaching Controversial Issues in the Classroom », *Citizenship Education Research Journal* 5(1): 73-83.
- ALEXANDER, Kaelin. 2014. « Teaching discomfort? Uncomfortable Attachments, Ambivalent Identifications », *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* 22(2): 57-71.
- ALI, Diana. 2017. « Safe Spaces and Brave Spaces: Historical Context and Recommendations for Student Affairs Professionals », *NASPA Policy and Practice Series* (2) [\[En ligne\]](#).
- 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.
- Baillargeon, Normand et Kateri Lemmens (dir.). 2019. *Que sait la littérature?* Montréal: Leméac.
- BALDIN, Damien. 2014. « De l'horreur du sang à l'insoutenable souffrance animale. Élaboration sociale des régimes de sensibilité à la mise à mort des animaux (19^e-20^e siècles) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 123 (3): 52-68.
- BARKER, Adam, Toby ROLLO et Emma BATTELL LOWMAN. 2016. « Settler colonialism and the consolidation of Canada in the twentieth century », dans Edward CAVANAGH et Lorenzo VERACINI (dir.). *The Routledge Handbook of the History of Settler Colonialism*. Londres: Routledge.
- BDEIR, Leila et Krista Melanie RILEY. 2022. *Les expériences des étudiant-e-s musulman-e-s au cégep: Un projet de recherche-action participative* [\[En ligne\]](#).
- BDEIR, Leila. 2017. « Teaching about Feminism and Anti-Racism: Can a Racialized Muslim Teacher Speak? », dans *Zones d'inconfort et diversité. Négocier les tensions et favoriser l'appartenance au cégep*, actes du colloque, 20-23 [\[En ligne\]](#).
- Bélanger, Jean-Sébastien, Olivier St-Amand, Cédric Leduc, Hugo Iannuzzi. 2020. « La liberté académique des enseignants est en danger », *Le Journal de Montréal*, 16 décembre 2020 [\[En ligne\]](#).
- bell hooks. 2018. « Vers une pédagogie du conflit », dans Manal Altamimi, Tal Dor, Nacira Guénif-Souillamas (dir.). *Rencontres radicales. Pour des dialogues féministes décoloniaux*. Paris: Éditions Cambourakis, 23-27.
- bell hooks. 2019. « Se mesurer à la notion de classe sociale, dans la salle de classe », dans *Apprendre à transgresser. L'éducation comme pratique de la liberté*. Paris: Éditions Syllepse, p.163-174.

Bernard, Mathilde, Alexandre Gefen et Carole Talon-Hugon. 2016. *Arts et émotions. Dictionnaire*. Paris: Armand Colin.

BOLER, Megan. 2017. « Pedagogies of Discomfort: Inviting Emotions and Affect into Educational Change », dans *Zones d'inconfort et diversité. Négocier les tensions et favoriser l'appartenance au cégep*, actes du colloque, 9-14 [En ligne].

Bouju, Emmanuel et Alexandre Gefen (dir.). 2013. *L'émotion, puissance de la littérature?* Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Bourrit, Bernard. 2012. « La sensibilité littéraire », *Poétique* 171(3): 259-275.

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.

BYRON, Katie. 2017. « From Infantilizing to World Making: Safe Spaces and Trigger Warnings on Campus », *Family Relations* 66: 116-125.

CASTONGUAY-PAYANT, Justine et Martin GEOFFROY. 2020. Radicalisation, sujets sensibles et coconstructions des savoirs. Une recension des écrits. Rapport de recherche. Longueuil: Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR).

CHAMPAGNE, Jérôme. 2021. « Polarisation sociale et acte pédagogique: comment sort des sentiers battus? », Actes du colloque virtuel Comment aborder les sujets sensibles en classe?, organisé par l'IRIPII, 21-22 janvier 2021, *Les Cahiers de l'IRIPII* 4, 25-31 [En ligne].

Chapuis, Murielle et Mathieu Gauthier. 2020. « Enseigner dans le champ miné de l'arbitraire », *Le Devoir*, 20 octobre 2020 [En ligne].

CLIIIC (Carrefour des langues, de l'international, de l'interculturel et de la collectivité). 2019. Aborder des contenus pédagogiques sensibles. Bilan du projet.

Coenen, Harry. 2001. « Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs », *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16): 19-32.

CORBIN, Alain et Hervé MAZUREL. 2022. *Histoire des sensibilités*. Paris: Presses universitaires de France.

CORREA, Elaine et Colleen WILKINSON. 2017. « Breaking the silence: teaching about difference », *Journal for Multicultural Education* 11(2): 70-81.

CPRMV (Centre pour la prévention de la radicalisation menant à la violence). 2018. Formation offerte à Sherbrooke. [En ligne].

Dejean, Karine, Sandrine Biémar et Jean Donnay. 2010. « Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens enseignants », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 46 (1): 63-74.

DiANGELO, Robin. 2006. « The Production of Whiteness in Education: Asian International Students in a College Classroom », *Teachers College Record* 108 (10): 1983-2000.

DiANGELO, Robin. 2018. *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Beacon Press.

DINER, Robyn. 2017. « Yo (White) Teacher Lady: Interrogating and Decentering Whiteness in the Classroom », dans *Zones d'inconfort et diversité. Négocier les tensions et favoriser l'appartenance au cégep*, actes du colloque, 32-34 [En ligne].

DUA, Enakshi et Bonita LAWRENCE. 2000. « Challenging White Hegemony in University Classrooms: Whose Canada Is It? », *Atlantis* 24(2):105-121.

DUBUC, Dominique. 2020. « Diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle: de l'inclusion des personnes à l'intégration de compétences et de contenus dans les programmes », *Bulletin de la documentation collégiale* 19: 1-19.

ERIKSEN, Kristin Gregers. 2022. « Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness », *Whiteness and Education* 7 (1): 57-77.

FALAIZE, Benoit. 2014. « L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? », *Revista Tempo e Argumento* 6(11): 193-223.

FERAH, Mayssa et Henri OUELETTE-VÉZINA. 2021. « L'emploi 'répété' du 'mot commençant par un N' dénoncé », *La Presse*, 11 novembre 2021 [[En ligne](#)].

FERAH, Mayssa et Henri OUELETTE-VÉZINA. 2021. « L'emploi 'répété' du 'mot commençant par un N' dénoncé », *La Presse*, 11 novembre 2021 [[En ligne](#)].

FLENSER, Karin et Marie VON DER LIPPE. 2019. « Being Safe From What and Safe For Whom? A Critical Discussion of the Conceptual Metaphor of "Safe Space" », *Intercultural Education* 30(3): 275-288.

FLENSNER, Karin. 2020. « Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms », *Religions* 11(9): 465.

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

FORTIER, Marco. 2018. « Des profs du collège de Maisonneuve se censurent », *Le Devoir*, 17 février 2018 [[En ligne](#)].

Fortier, Marco. 2018. « Des profs du collège de Maisonneuve se censurent », *Le Devoir*, 17 février 2018 [[En ligne](#)].

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-Kaiman et Tiphaine Pocquet), 15 décembre 2018, Paris, France [[En ligne](#)].

GRANGER, Christophe et Hervé MAZUREL. 2014. « L'histoire des sensibilités en cinquante classiques », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 123 (3): 49-51.

GREGG, Melissa et Gregory SEIGWORTH. 2010. *The Affect Theory Reader*. Duke University Press.

Guillemette, Suzanne et Lorraine Savoie-Zajc. 2012. « La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs », *Formation et profession* 20(3): 41-52.

HAND, Michael et Ralph LEVINSON. 2012. « Discussing Controversial Issues in the Classroom », *Educational Philosophy and Theory* 44(6): 614-629.

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.

HIRSCH, Sivane. 2016. « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec? » *Revue de didactique des sciences des religions: recherche, didactique, enseignement* 2: 78-87.

- HIRSCH, Sivane. 2020. « Comment enseigner des thèmes 'sensibles' en classe? », *The Conversation*, 17 novembre 2020 [En ligne].
- HONG, Yurie. 2013. « Teaching Rape Texts in Classical Literature », *Classical World* 106(4): 669-675.
- Jung, Delphine. 2020. « Liberté d'enseigner: vrai enjeu ou faux débat? », *Radio-Canada*, 21 octobre 2020 [En ligne].
- KAHN, Madeleine. 2004. « "Why Are We Reading a Handbook on Rape?" Young Women Transform a Classic », *Pedagogy* 4(3): 438-459.
- KHAN, Themrise, Kanakulya DICKSON et Maïka SONDAJEE (dir.). 2023. *White Saviorism in International Development: Theories, Practices and Lived Experiences*. Daraja Press.
- LAABIDI, Myriam. 2021. « Sujets et vocabulaire sensibles en classe: pour une pédagogie de la bienveillance », Conférence au Colloque virtuel *Comment aborder les sujets sensibles en classe?*, organisé par l'IRIPII, 21-22 janvier 2021.
- LEGARDEZ, Alain et Laurence SIMONNEAUX (dir.). 2006. *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Paris: ESF.
- LIEBOW, Nabina et Trip GLAZER. 2023. « White tears: emotion regulation and white fragility », *Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy* 66 (1): 122-142.
- MARPEAU, Anne-Claire et Anne GRAND D'ESNON. 2018. « Les violences sexuelles dans les textes littéraires: quels enjeux pédagogiques de lecture, quelle posture éthique pour l'enseignant-e? », dans Nicolas ROUVIÈRE (coord.). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Berlin: Peter Lang, 93-119.
- MATIAS, Cheryl. 2016. *Feeling White. Whiteness, Emotionality, and Education*. Springer.
- MAXWELL, Bruce. 2018. « Aborder des sujets sensibles avec les élèves: questions juridiques », *ÉCRan* 8(1): 12-13.
- MAZOUZ, Sarah. 2020. *Race*. Paris: Anamosa.
- MAZUREL, Hervé. 2014. « De la psychologie des profondeurs à l'histoire des sensibilités. Une généalogie intellectuelle », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 123 (3): 22-38.
- McANDREW, Marie. 2008. *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique: Normes et pratiques*. Montréal: Fides Éducation.
- MOISAN, Sabrina, Sivane HIRSCH et Geneviève AUDET. 2016. « Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices », *Revue des sciences de l'éducation de McGill* 50(2-3): 247-268.
- NG, Roxana. 1993. « "A Woman out of Control": Deconstructing Sexism and Racism in the University », *Revue canadienne de l'éducation* 18(3): 189-205.
- OWENS, David, Dana ZEIDLER, et Troy SADLER. 2017. « Controversial Issues in the Science Classroom », *Phi Delta Kappan* 99(4): 45-49.
- OXFAM. 2006. *Teaching Controversial Issues*.
- OXFAM. 2018. *Teaching Controversial Issues. A Guide for Teachers*.
- 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].

PHILARETOU, Andreas. 2005. « Teaching and Researching Sensitive Topics. The Joys and Sorrows of Being a Human Sexuality Professor », *International Journal of Learning* 12(7): 21-28.

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.

SIMONNEAUX, Laurence. 2008. « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *POUR* 3(198): 179-185 [En ligne].

SLAOUTI, Omar et Olivier LE COUR GRANDMAISON (dir.). 2020. *Racismes de France*. Paris : La Découverte.

Syndicat des professeures et professeurs du Collège de Maisonneuve (SPPCM). 2020. Résolutions sur la liberté académique adoptées lors de l'assemblée générale tenue le 1^{er} décembre 2020. Montréal.

THOMAS, Trish. 2012. « Teaching sensitive subjects: Where next? », *Bulletin of the Council of University Classical Department* 41: 14-15.

WARDROP, Alex. 2012. « Teaching Rape and Sexual Violence in the Classics Classroom: Reflections and responsibilities », *Bulletin of the Council of University Classical Department* 41: 15-20.

YOUNG, Gale. 2003. « Dealing with Difficult Classroom Dialogue », dans BRONSTEIN Phyllis et Kathryn QUINA (coord.), *Teaching Gender and Multicultural Awareness: Ressources for the Psychology Classroom*. American Psychological Association: 347-360.

ZEMBYLAS, Michalinos. 2020. « (Un)happiness and social justice education: Ethical, political and pedagogic lessons », *Ethics and Education* 15(1): 18-32.

Zia-Ebrahimi, Reza. 2021. *Antisémitisme et islamophobie. Une histoire croisée*. Paris, Amsterdam.

ZIMMERMAN, Jonathan et Emily ROBERTSON. 2017. « Controversy over controversial issues », *Phi Delta Kappan* 99(4): 8-14.



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

▣ Collège de Maisonneuve

6220, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1N 1C1
iripii@cmaisonneuve.qc.ca

iripi.ca