



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

Collège de Maisonneuve

COLLÉGIAL · DIALOGUE · BELL HOOK  
INCLUSION · DÉCOLONISATION · OPPRESS  
PÉDAGOGIE · LIBÉRA  
COLLÉGIAL · DIALOGUE · BELL HOOK · INCL  
DÉCOLONISATION · OPPRE  
PÉDAGOGIE · LIBÉRATION · COLLÉG  
DIALOGUE · BELL HOOK · INCLUSION · DÉC  
OPPRESSIONS · PÉDAGOG  
LIBÉRATION · COLLÉG  
DIALOGUE · BELL HOOK · INCLUSION · DÉC  
PÉDAGOGIE · LIBÉRATION

LES CAHIERS DE L'IRIPII 7

# L'ÉDUCATION COMME PRATIQUE DE LIBERTÉ: APPRENDRE À TRANSGRESSER DE BELL HOOKS

---





# L'ÉDUCATION COMME PRATIQUE DE LIBERTÉ : APPRENDRE À TRANSGRESSER DE BELL HOOKS

LES CAHIERS DE L'IRIPII **7**

**Les cahiers de praxis pédagogiques**  
Cercle de lecture de pédagogies pratiques

Avec la participation de :

Émilie Cantin, professeure de littérature, Collège Marie-Victorin

Amélie Chanez, professeure de sociologie et coordonnatrice de la Cdp intercollégiale sur la diversité culturelle, l'inclusion et la réussite des étudiant·es de l'IRIPII, Collège de Maisonneuve

Karla Garcia-Martinez, conseillère pédagogique, Cégep de Jonquière

Anne-Marie Le Saux, professeure de sociologie, Collège de Maisonneuve

Sophie Savard-Laroche, professeure de philosophie, Cégep Garneau et Cégep Limoilou

Eang-Nay Theam, professeure de littérature, Collège de Maisonneuve

Infographie : China Marsot-Wood

Pour citer ce numéro :

Irip.ii. 2025. L'éducation comme pratique de liberté : apprendre à transgresser de bell hooks.  
Sous la direction d'Amélie Chanez, Montréal. *Les cahiers de l'IRIPII n° 7*



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

 Collège de Maisonneuve



Collège de  
**Maisonneuve**



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

**Canada**

# TABLE DES MATIÈRES

---

|  |           |
|--|-----------|
| Liste des abréviations, sigles et acronymes                                  | 7         |
| <b>1. Présentation de la communauté de pratiques et de l'IRIPII</b>          | <b>9</b>  |
| 1.1 PRÉSENTATION DE L'IRIPII   | 9         |
| 1.2 HISTORIQUE DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES                                 | 9         |
| 1.3 OBJECTIFS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE                                   | 10        |
| <b>2. Présentation du cercle de lecture de pédagogies pratiques</b>          | <b>10</b> |
| 2.1 HISTORIQUE DU CERCLE DE LECTURE  | 10        |
| 2.2 FONCTIONNEMENT ET OBJECTIFS DU CERCLE DE LECTURE                         | 10        |
| <b>3. Présentation de l'autrice choisie</b>                                  | <b>13</b> |
| <b>4. Présentation de l'œuvre choisie</b>                                    | <b>15</b> |
| 4.1 SE DÉCONSTRUIRE AFIN D'APPRENDRE À TRANSGRESSER                          | 15        |
| 4.2 PERCEVOIR LA CLASSE COMME ESPACE COMMUN DE TRAVAIL INTELLECTUEL CRITIQUE | 16        |
| 4.3 DÉCLOISONNER LE CORPS ET L'ESPRIT  | 17        |
| 4.4 DIALOGUER POUR CONSTRUIRE DES COMMUNAUTÉS DE PÉDAGOGIES LIBÉRATRICES     | 18        |
| <b>5. Expériences d'applications pratiques de la pédagogie libératrice</b>   | <b>19</b> |
| 5.1 ENSEIGNER EN CERCLE  | 19        |
| 5.2 HYBRIDITÉ ET DIALOGUE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT                  | 22        |
| 5.3 EXERCICE RÉFLEXIF ET DIALOGIQUE AUTOUR D'UNE ÉVALUATION                  | 25        |
| 5.4 LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE (CRP) ET LE PROJET ATOPOS       | 29        |
| <b>En guise de conclusion</b>  | <b>33</b> |
| <b>Bibliographie</b>   | <b>35</b> |



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

---

|               |  |
|---------------|--|
| <b>CCDM</b>   | Centre collégial de développement de matériel didactique                                 |
| <b>CCTT</b>   | Centres collégiaux de transfert de technologies  |
| <b>Cdp</b>    | Communauté de pratiques  |
| <b>CRP</b>    | Communauté de recherche philosophique  |
| <b>EDI</b>    | Équité Diversité Inclusion   |
| <b>IRIPII</b> | Institut de Recherche sur l'Immigration et sur les Pratiques Interculturelles Inclusives |
| <b>SAIDE</b>  | Services adaptés du Collège de Maisonneuve   |
| <b>SIC</b>    | Service Interculturel Collégial  |



# 1. PRÉSENTATION DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES ET DE L'IRIPII

---

## 1.1 PRÉSENTATION DE L'IRIPII

L'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII), situé au sein du Collège Maisonneuve à Montréal, a pour mission de promouvoir la recherche et le développement de pratiques sociales novatrices qui favorisent l'inclusion et le respect de la diversité culturelle. Ce Centre collégial de transfert de technologie (CCTT), créé en 2009, s'est rapidement affirmé comme un acteur clé dans le domaine de la recherche sur l'immigration et des pratiques interculturelles, en s'appuyant sur une approche interdisciplinaire et intersectionnelle.

Au fil des ans, l'Institut a développé de nombreux projets en étroite collaboration avec des partenaires issus de différents milieux, allant des institutions académiques aux organisations communautaires. Ces projets incluent des recherches appliquées, des programmes

de formation et des initiatives de sensibilisation, tous visant à renforcer les capacités des groupes minorisés ou marginalisés.

Parmi ses réalisations notables, l'IRIPII a mis en place des programmes d'accompagnement pour les immigrants, des formations sur la gestion de la diversité en milieu de travail, ainsi que des outils de diffusion des connaissances qui facilitent le partage de pratiques exemplaires. Grâce à ses efforts, l'Institut contribue non seulement à l'enrichissement des savoirs, mais également à l'amélioration des conditions de vie des communautés, consolidant ainsi son rôle de leader dans le champ des pratiques interculturelles inclusives.

## 1.2 HISTORIQUE DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES

En 2019, l'IRIPII a accueilli une communauté de pratique regroupant des intervenant·es de plusieurs cégeps pour aborder les réalités des jeunes issus de l'immigration. L'objectif était d'améliorer les pratiques d'intervention en relation interculturelle. Cette communauté de pratique, connue sous le nom de Table intercollégiale en intervention interculturelle, est toujours en opération et fournit des conseils pratiques aux intervenant·es des cégeps

Depuis 2020, l'IRIPII a organisé une série de colloques sur des sujets variés liés à l'inclusion et à la réussite scolaire. Parmi les thématiques abordées, notons à titre d'exemple : *Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement*; *Éducation et sujets sensibles*; *ÉDI dans la salle de classe* ; ainsi que plusieurs autres événements portant sur ces enjeux.

C'est à la suite de cette série d'événements que l'idée de créer une deuxième communauté de pratique, destinée aux enseignant·es des cégeps, a vu le jour à l'automne 2022.

### 1.3 OBJECTIFS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Force est de constater qu'il existe plusieurs outils, réflexions et pistes d'actions au sein des institutions collégiales du Québec. Depuis quelques années, des communautés de pratiques, des recherches-actions et des projets de jumelage interculturel sont déployés pour développer des pratiques pédagogiques plus inclusives. La communauté de pratiques de l'IRIPII vise principalement à créer un espace commun pour recenser ces pratiques, les faire connaître et développer des outils. Cet espace regroupe des conseiller·ères pédagogiques, des professeur·es, des chercheur·ses ainsi que divers intervenant·es partageant des réflexions et des pratiques sur la diversité et l'inclusion.

La CdP en est à sa deuxième année d'existence. Il y a maintenant 280 membres dans 53 établissements différents (cégeps, universités et autres institutions d'enseignement). Cette communauté prend place essentiellement en mode virtuel asynchrone par l'entremise de la plate-forme Teams. Les canaux sont séparés en thématiques offrant des pages SharePoint à travers lesquelles sont partagées des ressources documentaires, des sites de références, des vidéos de sensibilisation ainsi que des outils d'animation et d'intervention. Outre les pages thématiques, le Teams de la CdP publie un calendrier EDI, permet de réseauter, de participer à des bibliographies évolutives collaboratives et d'interagir à travers les publications des différents canaux.

## 2. PRÉSENTATION DU CERCLE DE LECTURE

---

### 2.1 HISTORIQUE DU CERCLE DE LECTURE

En novembre 2023, au cours d'un atelier rassemblant des membres de la communauté qui portaient sur les manières de s'approprier la CdP, nous avons pris connaissance de certains besoins.

Dans un premier temps, nous avons constaté l'existence de différentes interprétations des approches pédagogiques. Il semble exister une certaine confusion dans les terminologies employées afin de traiter de la diversité et de l'inclusion. Devant le foisonnement des ouvrages théoriques et des rapports de recherche des dernières années, il devient facile de s'y perdre. L'enjeu de la compréhension commune des terminologies

devient encore plus crucial lorsque nous cherchons à développer un savoir commun.

Le deuxième besoin soulevé est celui de la nécessité de transférer la théorie pédagogique vers la pratique en développant des outils qui tiennent compte des contextes concrets de l'enseignement.

C'est donc dans la perspective de coconstruire des savoirs communs et de développer des outils concrets que nous avons proposé de créer un cercle de lecture de pédagogies pratiques.

### 2.2 FONCTIONNEMENT ET OBJECTIFS DU CERCLE DE LECTURE

Un cercle de lecture est un petit groupe de discussions entre pairs dans lequel les participant·es choisissent une lecture commune (Daniels, 2005 ; Bélec, 2016). Les participant·s sont responsables de réaliser la lecture choisie et de prendre des notes en vue d'une discussion<sup>1</sup>. Le cercle de lecture est un procédé de coconstruction des savoirs. Il permet à un groupe de personnes d'échanger sur les idées et notions présentées dans un texte. Dans une perspective de réflexion sur les pratiques, le cercle de lecture s'avère être un outil doté d'un potentiel transformateur et émancipateur (Harinen, 2024).

Pour amorcer le cercle de lecture de pédagogies pratiques de la CdP, une invitation a été publiée sur Teams en janvier 2024. Les personnes intéressées pouvaient remplir un formulaire et y proposer des pédagogies,

des auteurices et/ou des œuvres qu'ils avaient envie d'approfondir. Un canal Team « Cercle de lecture en pédagogies pratiques » a vu le jour afin d'y regrouper les personnes ayant manifesté leur intérêt. Les suggestions issues des formulaires ont permis d'introduire un échange sur le canal et de prendre une décision collective sur la pédagogie, l'auteurice et l'œuvre. Chacun·e des participant·es a eu la possibilité d'exprimer ses préférences parmi la liste des ouvrages proposés. C'est l'œuvre de Bell hooks Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté qui a constitué le choix le plus rassembleur pour cette première édition du cercle de lecture en pédagogies pratiques.

Une fois la pédagogie et l'ouvrage de référence choisis, les participant·es ont été responsables d'en faire une lecture et de réfléchir aux applications potentielles.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que la composition d'un cercle de lecture peut varier selon les intérêts des participant·es en présence. Le type d'animation et l'organisation du cercle est flexible et demeure à la discrétion des membres.

Une première rencontre a été fixée au début mars 2024. Durant cette rencontre par Teams<sup>2</sup>, les membres ont échangé leurs compréhensions, leurs impressions et leurs questionnements à propos des différents contenus (théoriques et pratiques) de l'ouvrage. Iels ont réfléchi ensemble aux applications potentielles. De sorte qu'à la fin de la rencontre, chacun-e puisse expérimenter et/ou approfondir des pratiques pédagogiques de manières concrètes.

Une deuxième rencontre a eu lieu à la fin avril. Durant celle-ci, les membres ont partagé leurs expériences, leurs réflexions ainsi que les difficultés rencontrées dans la mise en pratique des contenus pédagogiques. Les participant·es au cercle de lecture ont été convié·e·s à laisser des traces écrites de leur travail réflexif dans un document collaboratif. Iels pouvaient aussi préparer une présentation de leurs pratiques afin de nourrir l'événement de réflexion collective de la Cdp portant sur la pédagogie libératrice de hooks.

La réflexion collective de la Cdp du 6 juin 2015 a permis de mettre en valeur le travail du cercle de lecture et d'élargir la réflexion sur les pistes pratiques de la pédagogie libératrice. L'événement s'adressait à toutes les personnes du milieu de l'enseignement postsecondaire québécois et canadien qui étaient à la recherche d'outils et de pistes de réflexions pédagogiques s'inscrivant dans une vision de l'éducation comme une pratique de liberté. Comment transformer l'enseignement en pratique de résistance? Comment faire de la classe un environnement démocratique qui laisse la place à tous et toutes? Comment pouvons-nous apprendre à transgresser l'environnement d'apprentissage et l'espace de la classe? Comment construire des communautés solidaires favorisant les pratiques de pédagogie libératrice? Notre réflexion collective a fourni des pistes de réponses à ces questions grâce aux éclairages complémentaires des différentes pratiques inspirées de bell hooks.

---

<sup>2</sup> Les membres de la Cdp et du cercle de lecture proviennent d'institutions qui sont situées dans différentes régions du Québec. Pour faciliter l'accessibilité de tous et toutes, il a été décidé que les rencontres du cercle de lecture se feraient à distance sur Teams.

### 3. PRÉSENTATION DE L'AUTRICE CHOISIE

---

Née en 1952 à Hopkinsville dans le Kentucky, bell hooks<sup>3</sup>, dont le nom d'origine est Gloria Jane Walkins, est une autrice et intellectuelle très influente. Cette autrice a publié plus d'une trentaine de livres et d'essais dans lesquels elle arbore une perspective féministe afroaméricaine et traite de sujets politiques tels que la « race », la classe, l'éducation, le genre, l'art, l'histoire et les médias de masse. Ses ouvrages les plus connus sont *Aint I a Woman? Black Woman and Feminism* (1981), *Feminism Theory : From Margin to Center* (1984), *Teaching to Transgress : Education as the Practice to Freedom* (1994) et *All About Love: New Visions* (2000).

Il est intéressant de constater que son parcours biographique fait écho à son approche théorique. D'un père concierge et d'une mère femme au foyer, hooks a grandi dans une famille ouvrière. Cette condition sociale rattachée au fait qu'elle soit une femme noire se reflète dans ses écrits. Elle s'est notamment intéressée à comment les médias de masse perpétuent et renforcent les stéréotypes ainsi que les inégalités au sein de la société. Dans ses travaux, elle analyse les représentations racistes, sexistes, classistes présentes dans les films, la télévision et d'autres formes de cultures populaires. hooks a également écrit à propos de l'amour. Elle conçoit l'amour comme une force politique transformatrice, un engagement éthique et une pratique de justice. Pour elle, l'amour peut contester et transformer les relations de pouvoir inégalitaires. Il en est de même pour l'éducation qui peut devenir un outil de libération des oppressions.

---

<sup>3</sup> hooks applique ses principes d'horizontalité et d'humilité jusqu'à son nom qu'elle écrit avec des minuscules – l'idée étant d'attirer l'attention sur le message et non sur la messagère.



## 4. PRÉSENTATION DE L'ŒUVRE CHOISIE

---

Dans *Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté*, hooks nous raconte comment elle a dû désapprendre les méthodes d'enseignement associées à la culture dominante qui reproduisent des oppressions raciales, sexistes et classistes. Elle nous confie ses dialogues intérieurs à propos de l'influence du pédagogue brésilien Paulo Freire et de celle du moine bouddhiste vietnamien Thich Nhat Hanh sur ses pratiques d'enseignement.

L'autrice ne propose pas de modèle clés en main de pédagogie libératrice. Elle désire partager ses conclusions, ses stratégies et ses réflexions critiques. Elle aspire à transmettre sa joie d'enseigner comme une pratique de résistance. Pour elle, chaque salle de classe est différente, les stratégies pédagogiques sont constamment à réinventer et à réactualiser. Selon hooks, il est à portée de toutes d'apprendre à transgresser pour que l'enseignement devienne une pratique de liberté. Nous proposons une lecture pédagogique de l'œuvre de hooks. Sans prétendre à une exhaustivité des applications pratiques potentielles, nous effectuons

un survol des dimensions qui nous semblent composer des pistes fertiles pouvant mener à des pédagogies libératrices.

Notre travail de mise en cohérence des pistes pratiques pouvant être dégagées de l'œuvre de hooks nous amène d'abord à contextualiser les réflexions de l'autrice à travers les transformations des établissements des études supérieures aux États-Unis. Transformations qui ne sont pas sans rappeler celles qui se déroulent au Québec et au Canada depuis les 15 dernières années. Selon hooks, les établissements postsecondaires doivent de plus en plus répondre aux appels à la diversité culturelle et à l'inclusion. Ce qui amène le corps professoral à questionner ses pratiques pédagogiques. Pour hooks, ces appels à la diversité culturelle dans les établissements d'études supérieures nous invitent à sortir de la pensée conservatrice d'un multiculturalisme harmonieux. La diversité culturelle amène des antagonismes en classes et les professeur-es ont besoin de stratégies pour les accueillir et les gérer.

### 4.1 SE DÉCONSTRUIRE AFIN D'APPRENDRE À TRANSGRESSER

« Cela m'a rendue disposée à être critique de ma propre pédagogie et à accepter les critiques de mes étudiant-es et d'autres gens, sans avoir l'impression que de remettre en question comment j'enseigne remet en question mon droit d'exister sur cette planète. Je pense qu'une des choses qui empêchent beaucoup d'enseignant-es d'interroger leurs propres pratiques pédagogiques est la peur que « cela est mon identité et je ne peux pas la remettre en question ». (Hooks, 2019 : 126)

L'œuvre de hooks est un récit d'une transformation d'un rapport à l'éducation. Dans un va-et-vient réflexif, l'autrice relate son expérience scolaire durant la

ségrégation raciale, la déségrégation, ses années d'université en études féministes ainsi que son vécu de professeure en littérature. Elle traite de ses remises en question et changements de paradigmes en insistant sur le fait que pour elle, l'enseignement est devenu un engagement. Partisane de la pédagogie critique, hooks argue que l'enseignement est un acte performatif et qu'il est toujours politique. L'enseignement peut paraître neutre mais en réalité il ne l'est jamais. Soit il s'inscrit dans l'idéologie dominante, hégémonique (c'est à ce moment qu'il peut paraître « neutre » quand en fait, il renforce les systèmes de domination), soit il porte un sens révolutionnaire, contre-hégémonique, et il agit comme une pratique de la liberté.

Que nous le voulions ou non, nous prenons position lorsque nous enseignons.

La pédagogie libératrice nous enjoint à prendre conscience de nos pratiques d'enseignement, de leurs origines, de ce qui les constituent et de leurs effets en matière de rapports sociaux de classes, de sexisme, de racisme et de colonialisme. Pour que l'enseignement puisse devenir libérateur, il est donc nécessaire de déconstruire ce que nous avons appris. Il faut remettre en question l'apparente « universalité » des connaissances acquises et transmises. Nous portons par notre corps, un genre, une couleur de peau, une classe sociale. Nous arborons des privilèges. La prise de conscience et la prise en compte de ces privilèges ou non-privilèges participent au processus de la pédagogie libératrice. hooks insiste sur l'importance primordiale d'arrêter de perpétuer le modèle colonial même en tant que personne racisée.

Il est également important de prendre conscience des multiples oppressions qui prennent place dans la classe d'une manière intersectionnelle. Les étudiant·es peuvent être sujet·tes. à la fois au racisme et au colonialisme mais aussi au sexisme, à la cis-hétéronormativité et à d'autres systèmes culturels dominants.

Selon hooks, nous ne pouvons pas transgresser la reproduction des oppressions sans embrasser la dimension raciale dans l'enseignement sous toutes ses formes. La suprématie blanche, l'impérialisme, le sexisme

et le racisme ont déformé l'éducation pour en faire autre chose qu'une pratique de liberté. Prenant pour exemple la discipline de littérature qu'elle enseigne, hooks souligne que trop souvent les œuvres marginales, multiethniques, féministes sont à la fin du semestre: d'une manière figurative ou laisse de côté la dimension raciale. Le manque de volonté d'inclure la conscience de « race », de sexe et de classe sociale proviendrait en grande partie, selon hooks, de la peur des professeur·es que les cours deviennent incontrôlables.

La transgression c'est un apprentissage et hooks rappelle qu'il est possible de commettre des erreurs. Pour transgresser, il faut prendre des risques, dialoguer et adopter une approche réflexive sur nos pratiques. Apprendre à transgresser c'est donc nous questionner non seulement sur nos privilèges mais aussi sur les manières d'inclure les voix et les expériences de personnes marginalisées, invisibilisées et opprimées parfois d'une manière intersectionnelle dans nos cursus scolaires et nos pratiques pédagogiques. La pédagogie critique et humaniste de hooks nous enjoint à reconnaître la qualité de sujet individuel à tout être humain ainsi qu'à éviter les caricatures et les représentations homogénéisantes des groupes marginalisés culturellement. Il y a plusieurs diversités dans les communautés et il faut donner la possibilité à chaque personne d'être un individu sujet dans sa complexité et selon ses multiples appartenances.

## 4.2 PERCEVOIR LA CLASSE COMME UN ESPACE COMMUN DE TRAVAIL INTELLECTUEL CRITIQUE

S'inspirant de Freire, hooks critique l'éducation bancaire qui tend à considérer les étudiant·es comme des vases vides à remplir. Dans ce type d'éducation, l'enseignement se déroule à sens unique et la parole est monopolisée par le corps professoral qui dépose ses savoirs. Les étudiant·es sont alors réduit·es au rôle d'archiviste de connaissances. Selon hooks, il est possible de se défaire de cette vision de l'éducation en

considérant la classe comme un espace commun de travail intellectuel qui permet de vivre la démocratie. Les étudiant·es ne sont plus des réceptacles mais des chercheur·ses critiques qui entrent en dialogue avec la·le professeur·e qui lui-même ou elle-même devient un·e chercheur·se critique.

Pour créer un climat pleinement humaniste et anti-oppressif, le corps professoral doit libérer et faire circuler la parole. Pour hooks, une pédagogie radicale doit insister sur la valorisation de la présence et l'expression de toutes individuellement selon ses besoins. Le corps professoral doit reconnaître en continu que tout le monde influence la classe et participe au processus

d'apprentissage. Dans cette pédagogie libératrice, les savoirs expérientiels tant professoraux et qu'étudiantins sont considérés comme des ressources importantes pouvant nourrir les apprentissages théoriques communs. Le savoir expérientiel est un point de départ pour guider vers une compréhension plus profonde de la théorie.

### 4.3 DÉCLOISONNER LE CORPS ET L'ESPRIT

« L'effacement du corps nous encourage à penser que nous écoutons des faits neutres et objectifs, des faits qui ne sont pas particuliers à la personne qui partage l'information. On nous invite à transmettre des informations comme si iels ne venaient pas de nos corps ». (hooks, 2019 : 130)

« Quand des réactions émotionnelles jaillissent, beaucoup pensent que notre objectif universitaire a été amoindri. On suppose que pour être vraiment intellectuels nous devons nous couper de nos émotions. Le corps entier est l'âme de la personne ne sont pas permises dans la salle de classe ». (hooks, 2019: 144)

Apprendre à transgresser et pratiquer une pédagogie libératrice c'est aussi, selon hooks, tendre vers un décroisement du corps et de l'esprit. Aux études supérieures, l'espace institué traditionnel aligne les bureaux étudiantins en rang d'oignons et dispose le bureau professoral à l'avant-scène, souvent sur un promontoire. Cette disposition de l'espace est indissociable de l'éducation bancaire, d'une vision où le corps professoral est le dépositaire des savoirs « purs » et « neutres » et où l'individualité des corps de toutes se retrouvent effacés. Pour libérer la pédagogie, hooks invite à repenser l'espace de la classe ainsi qu'à rendre mobile et visible les corps. Il est possible d'habiter la classe autrement afin de permettre à chacun-e de mieux se voir, de faciliter le dialogue ainsi que la prise de conscience des inégalités.

Pour l'autrice, il nous faut réinvestir nos corps dans les pratiques pédagogiques. L'effacement des corps dans

la disposition de l'éducation bancaire est apparenté à l'omission des classes sociales et des inégalités. Le corps est un lieu de pouvoir et de contre-pouvoir. Il est possible de reprendre possession de nos corps dans l'acte cognitif de l'enseignement pour déconstruire la manière dont le pouvoir a été traditionnellement orchestré en classe. Nous devons garder à l'esprit que la disposition de la classe est une disposition du pouvoir pouvant nier la subjectivité de certaines personnes et l'accorder à d'autres.

hooks nous incite à transcender la division traditionnelle du corps et de l'esprit en laissant place aux émotions et aux expériences individuelles. Les savoirs sont situés dans des corps, iels s'incarnent dans des expériences et des passions. Les émotions, comme le plaisir, accompagnent tout acte cognitif. Permettre l'affect au sein de la classe c'est considérer que l'éducation dans sa forme bancaire peut faire souffrir les étudiant-es et les professeur-es. Les pratiques d'enseignement, le contenu de ce qui est enseigné, la structure et le contexte d'apprentissage peuvent occasionner du stress. Profondément marqué par les écrits de Thich Nhat Hanh, hooks en vient à considérer que l'enseignement doit viser la guérison en amenant les étudiant-es à se libérer de ce qui les oppresse dans le quotidien, des conditions raciales, de classes, de genres dans lesquelles iels vivent.

L'enseignement détient le potentiel d'encourager le bien-être et de mettre l'accent sur le soin de l'âme estudiantine et professorale. Selon hooks, en plus d'être un acte politique, l'enseignement en est un personnel et authentique. Nous ne pouvons pas aborder la pédagogie

en nous détachant de qui nous sommes, de notre vécu ou de notre histoire. Les professeur·es et les étudiant·es sont des personnes complètes. Comment alors enseigner sans se fragmenter en engageant corps, esprit et âme ? Comment voir les étudiant·es dans leur

singularité et interagir avec iels en respectant leur qualité de sujet ? Ce sont là des pistes de questionnements proposées par l'œuvre de hooks.

## 4.4 DIALOGUER POUR CONSTRUIRE DES COMMUNAUTÉS DE PÉDAGOGIES LIBÉRATRICES

« Il est nécessaire que ceux qui veulent adopter une démarche de pédagogie critique se parlent entre eux au-delà des disciplines et doivent combiner la théorie et la pratique. » (hooks, 2019 : 121)

Les professeur·s doivent envisager de pratiquer la pédagogie libératrice en tenant compte des structures en place et des autres acteur·trices institutionnel·les. Comme le souligne hooks, pour éduquer à la liberté, il faut changer la manière de penser le processus pédagogique de tout le monde. C'est pourquoi hooks appelle à construire une communauté enseignante où les personnes intéressées à adopter une démarche pédagogique critique se parlent entre iels et ce, au-delà des disciplines et de la séparation entre la théorie et la pratique.

Les changements requis en matière d'éducation pour faire face à la diversité peuvent susciter des doutes, des peurs, des sentiments de perte d'expertises et de contrôle sur les contenus de cours. Devant la prise de risques nécessitée par les changements, il devient probable qu'il y ait des réactions conservatrices. Selon l'autrice, ce conservatisme s'explique en partie par une incompréhension grave de l'interculturel. Celui-ci est souvent perçu comme le fait de remplacer un savoir par un autre, une façon de penser par une autre. Or, ce n'est pas la seule manière de percevoir et de réaliser une

éducation interculturelle selon hooks. Il est possible de penser en termes pluriel et de présenter la coexistence de plusieurs manières d'interpréter le monde.

Qui plus est, les peurs, les réactions conservatrices et les conflits sont normaux pour hooks. Dans toute révolution, il y a des moments de chaos. Il ne faut pas craindre les erreurs nous dit-elle. Pas besoin de stratégies parfaites. Pour créer une institution culturellement diverse, nous devons nous engager complètement mais dans une lutte qui s'inscrit à travers une perspective temporelle de longue durée et dans un véritable dialogue interculturel avec toutes.

Dans cette période de « transition », hooks invite à prendre en considération les craintes des professeur·es à qui nous demandons de changer de modèles. Il est pertinent, selon elle, de mettre en place des lieux de formation pour exprimer nos craintes. Il se peut qu'il soit aussi nécessaire pour plusieurs professeur·es de désapprendre le racisme avant même de pouvoir être éduqué·es par rapport à la décolonisation et apprécier pleinement le besoin de créer un apprentissage démocratique.

## 5. EXPÉRIENCES D'APPLICATIONS PRATIQUES DE LA PÉDAGOGIE LIBÉRATRICE

---

Les personnes participant au cercle de lecture ont été appelées à réfléchir à des applications pratiques de la pédagogie libératrice de hooks. Iels pouvaient choisir une ou plusieurs pratiques pédagogiques déjà utilisées pouvant faire l'objet d'un approfondissement par l'entremise d'une démarche réflexive ou encore, expérimenter une toute nouvelle pratique. Pendant environ deux mois,

les participant·es ont ainsi réfléchi, testé et questionné des pratiques en lien avec la pédagogie libératrice. Voici la résultante de ce travail collaboratif réflexif dans lequel les personnes ont eu carte blanche quant à la forme de leur récit de pratique. Nous voulions créer un assemblage d'expériences et de réflexions à l'image de l'œuvre étudiée.

### 5.1 ENSEIGNER EN CERCLE

#### ÉMILIE CANTIN

Émilie Cantin est professeure de littérature au cégep Marie-Victorin depuis dix-sept ans. Elle explore des approches pédagogiques visant le questionnement et la transformation des rapports sociaux de domination. Son travail s'inspire des milieux communautaires où elle a appris que les meilleurs apprentissages viennent des meilleures questions. Dans ce récit de pratique, Émilie traite de son expérience d'enseignement en cercle.

#### Pourquoi enseigner en cercle ?

Enseigner en cercle permet de s'incarner, d'échanger et de cocréer.

Dès la première seconde du premier cours, on se place en cercle. Parfois, c'est organique et facile, parfois, il faut faire preuve de... flexibilité. (Oublions l'idée du cercle parfait, acceptons l'idée d'un nuage ou d'un arc de cercle.) L'important est de faire une mise à distance du contexte d'enseignement normatif. Déjà, sociologiquement, des étudiant·es qui se mettent en cercle, c'est fascinant. Regardons qui bouge à peine, qui se place derrière la colonne et se cache à ma vue, qui proteste... Toutes ces réactions parlent d'inconfort ou de surprise. Iels ne sont pas habitué·es d'exister hors de l'anonymat que permet le rang.

Je les questionne : pourquoi je nous demande de faire cercle ? Le cercle redonne sa place aux corps – et rend visibles les différentes expériences subjectives

du monde. Nous ne sommes pas de purs esprits qui réfléchissons à partir d'une prétendue neutralité (là où se cache l'idéologie dominante) mais des sujets incarné·es par leurs expériences, dans l'histoire.

Enseigner en cercle est donc indissociable des stratégies d'allers-retours, de questionnements, qui mettent en lumière cette variété d'expériences. Il m'arrive souvent de commencer en affichant une citation d'une lecture que nous sommes en train de travailler ensemble. Pour l'exemple, j'utiliserai celle de Marie-Pier Lafontaine (Armer la rage) : « Contrôler le récit des traumas est une manière de faire taire les enfants. » Je demande alors aux étudiant·es d'écrire ce qui leur vient à l'esprit lorsqu'ils lisent la citation. Par la suite, je les place en dyade et leur demande d'établir un lien

entre leurs perspectives. Toutes les réponses, des plus personnelles aux plus philosophiques, sont possibles et encouragées. En effet, c'est à partir de l'ensemble des perspectives que nous tirerons des axes théoriques.

Il est probable qu'il y ait des gens qui parlent de la violence vécue dans leur milieu intra-familial. D'autres font des liens par rapport au contrôle de l'imaginaire par la narration. La théorie devient alors une prise sur les vécus. Ce partage sert d'ancrage pour parler du pouvoir de la narration – littéraire ou sociale –, des biais, des non-dits, du détournement cognitif et de l'institution littéraire. La narration dont il est question dans le livre nous amène à réfléchir à une dimension sociologique de la réalité où certaines personnes sont écoutées et crues alors que d'autres sont invalidées. Ce serait une erreur de penser que, dans la pédagogie libératrice, l'expérience équivaut à la théorie. C'est plutôt l'ensemble des expériences qui doit être épousées par la théorie – si ce n'est pas le cas, c'est la théorie qu'il faut changer et non l'expérience.

Le cercle amène une horizontalité dans les rapports d'apprentissage. J'apprends autant qu'ils apprennent. Nous sommes donc coresponsables de ce qui se déroule dans la classe. Enseigner en cercle questionne la hiérarchie prof-étudiant-es et sous-entend que la classe est un lieu de travail collaboratif, de coapprentissage. Lorsque l'ensemble des personnes qui parlent ont du crédit et détiennent un aspect de la réalité, le rapport hiérarchique s'en voit diminué. Gardons en tête que lorsque nous enseignons devant la classe, nous semblons incarner une vérité presque objective... Ce qui est anxiogène, particulièrement pour les personnes les plus vulnérables dans nos classes. Parce que nos étudiant-es sont souvent confiné-es au silence, le stress que leur procure la structure n'est souvent pas visible (pression de se conformer ou d'atteindre un standard qui leur semble non-défini, impression que la connaissance leur échappe, que leur préparation à ce défi est inadéquate). Ces stress, cette hypervigilance, sont variables et parlent de la vulnérabilité de nos populations étudiantes : moins nombreux sont leurs privilèges, plus grandes sont leurs chances de se sentir exclu-es du processus d'éducation qui ne fait que leur

« passer dessus ». La position en cercle leur rappelle que nous sommes également capables d'apprendre et également responsables de le faire.

Je vous donne un exemple un peu différent. Nous avons visionné le documentaire *Je vous salue salope*, de Léa Clermont-Dion et Guylaine Maroist sur la misogynie au temps du numérique. À chaud, je leur ai demandé « Allez-y, dites-moi ce que vous pensez... » Je les voyais trépigner d'impatience sur leurs chaises. (J'en profite pour faire ici une petite parenthèse : pour enseigner en cercle cela prend de l'écoute. Cela dit, je pense que nous pouvons tous et toutes travailler cette écoute.) Les commentaires recueillis ont été divisés en trois sections. La première concernait tout ce qui avait rapport au contexte : j'avais quel âge, j'étais sur quelle plateforme, ça s'est produit comment ? Dans la deuxième section, nous nous sommes construits un florilège d'insultes. La troisième section comportait les questionnements : ce qui était en suspens, ce qui était en train de se passer dans leurs têtes soit par rapport à ce qui venait d'être visionné, soit par rapport aux actions possibles à la suite du visionnement ou encore aux implications politiques, sociolinguistiques et philosophiques que le documentaire pouvait soulever.

Avec la contextualisation de la première section, nous sommes passé-es directement à l'étape de la reconnaissance de la réalité en observant ce que les collègues ont vécu. Nous sommes entré-es dans le vif du sujet en nous questionnant sur les mots employés et les raisons de les utiliser pour insulter. Nous avons ensuite classé et analysé notre collection d'insultes, ce qui en a fait ressortir l'aspect associatif et métaphorique. Nous avons une pléthore d'insultes blessantes et nous les avons « dégonflées » les unes après les autres : nous avons établi les visions du monde qui permettent de proférer ces mots-là et compris pourquoi le potentiel de violence de certains de ces mots est aussi élevé.

Par exemple, lorsque nous traitons une femme de « vache » qu'est-ce que l'on fait ? On associe la femme à l'animalité. Puis c'est quoi une vache ? Une vache ça donne du lait. Une vache a une qualité de vie misérable dans l'industrie agroalimentaire. La vache est utile

mais en même temps sa vie est méprisée. Tous ces sens font partie du mot qui a été utilisé pour insulter. Le processus incessant de questionnements permet que l'ensemble des expériences crée de la théorie, une théorie qui loin d'être parachutée, est au contraire, une prise sur la vie réelle. À la suite de cette expérience de co-construction du savoir, il est beaucoup plus pertinent de traiter de métaphores dans... les analyses littéraires !

Le dernier aspect de l'enseignement en cercle est probablement ce qui explique pourquoi j'aime autant mon métier ; la cocréation permet que la discussion décolle complètement de ce qui était prévu et que les étudiant·es s'échangent des connaissances et des réflexions que je n'aurais pas pu amener seule. Par exemple, avec l'analyse de la citation d'Armer la rage, les étudiant·es se sont mis·es à discuter des implications politiques de la narration, d'un point de vue historique et sociologique (De qui on parle ? De qui on se souvient ? Comment on raconte l'histoire ?). Ou alors, avec la discussion suivant le documentaire Je vous salue salope, l'analyse du pouvoir et de la domination sociale nous a fait prendre conscience que les insultes ne pouvaient pas, à l'inverse, être utilisées pour qualifier les hommes. C'est par cette expérience concrète que la théorisation se fait. Nous prenons ainsi conscience qu'il y a des groupes, qui, forts de leurs privilèges, utilisent des métaphores assassines. La cocréation démultiplie le pouvoir expérientiel et permet une compréhension plus vaste et plus profonde du monde dans lequel nous cohabitons.

Devoir s'impliquer intellectuellement n'est pas toujours apprécié. Les personnes les plus à l'aise dans les pédagogies traditionnelles seront souvent les plus difficiles à convaincre – déjà, les faire parler peut nous en apprendre beaucoup sur la vision majoritaire de l'éducation et du savoir. Mais d'autres – je dirais, la majorité – vivent comme un soulagement ce positionnement... et on gagne des adeptes en cours de trimestre. Mais des échecs existent aussi, hooks nous le rappelle avec humilité – un grand merci à elle, d'ailleurs, de le faire. Il y a des moments, des groupes, qui ne lèvent pas. Il faut savoir l'accepter. Comme prof, c'est difficile parce que l'échange est à la base du cours. Mais c'est

inévitables dans un monde pluriel. Chaque étudiant·e apporte sa singularité et demande une approche personnalisée. Il faut donc trouver des moyens de libérer la parole.

L'une des stratégies d'incitation à la prise de parole est de commencer à faire écrire individuellement les étudiant·es. Cela aide les personnes qui ont besoin de plus de temps pour s'approprier la question. L'écriture individuelle permet aussi aux personnes qui sont plus introverties de prendre la parole même si ce n'est que sur le papier. Ensuite, l'échange en dyade permet qu'il y ait deux personnes qui échangent sur les commentaires de chacun·e. Je propose donc une gradation dans les espaces de parole afin de permettre que ce ne soit pas seulement les plus à l'aise qui prennent spontanément la parole dans la discussion qui suivra. Une autre solution est l'exercice de la table ronde. Souvent sous-estimé parce qu'il est chronophage, celui-ci permet un effet d'entraînement et d'émulation dans l'exercice de la parole. Le fait que chaque personne soit invitée à tour de rôle à parler peut même développer des solidarités à l'intérieur d'un grand groupe.

Pour que la coconstruction ait lieu, il faut assurer un sentiment de sécurité : le fonctionnement d'une pédagogie de libération doit être explicite et décidé collectivement – le premier cours y sert toujours. Je leur demande de verbaliser les attitudes attendues et leur matérialisation. Chaque personne doit reconnaître sa responsabilité et la nécessité de son ouverture, même physique (bras, visage, regard), de son écoute active, de son respect affiché. Ainsi, seulement, on peut construire une communauté d'apprenant·es qui peut s'exercer à la discussion et à la rigueur intellectuelle. Il est impératif d'assurer ensemble la sécurité de chaque personne et ça passe aussi par la forme et le contenu du cours. Par exemple, j'utilise une langue inclusive dans les écrits et à l'oral et je fais attention d'utiliser les bons pronoms. (Les pronoms sont une manière de s'autodéterminer, enseigner en cercle est une manière de participer à l'autodétermination : il ne saurait en être autrement.) Et comme l'omission est aussi une violence, je travaille à offrir un corpus ouvert et diversifié.

Au début de la session, pour créer un premier contact avec le groupe, je suggère le questionnaire d'entrée en matière. L'une des questions que j'ai utilisées dernièrement est « qu'as-tu de particulier que tu aimerais que je sache ? » Mais j'aime aussi utiliser « quel est ton verbe ? » ou « que peux-tu dire de ton cerveau ? » Ces questions permettent un certain dévoilement et une première rencontre. Et pour donner l'exemple, je me livre oralement et je réponds à ces questions.

On me dit souvent que ce n'est pas toujours possible d'enseigner en cercle, avec nos classes surchargées. Parfois, j'enseigne au milieu d'une classe parce que je n'ai pas de place – et je me fraie un chemin vers le tableau à tout moment. Il m'est arrivé d'enseigner à un cercle et à un arc de cercle – l'important étant de toujours voir tous les visages. Ces espaces « réaménagés bancalement » ne parlent pas d'une impossibilité : iels

participent à faire en sorte que le contexte d'enseignement normatif soit mis à distance et font ressortir toute notre créativité, notre adaptabilité, notre dynamisme.

Un jour, je me suis retrouvée – consternée – devant un auditorium où les bancs et tables étaient vissées au sol. J'ai eu un mouvement de recul et j'ai dit : quelle horreur ! Comment voulez-vous qu'on puisse apprendre ici ? Et une étudiante m'a répondu : Alors, on devrait sortir ! Ce qu'on a fait. Nous nous sommes donné rendez-vous sous un arbre. Ce que ma classe a appris, ce jour-là, c'est qu'il y a de la place pour ses idées. Elle a appris qu'un cours, ça s'invente au fur et à mesure et qu'on peut influencer sur son... cours. Cette expérience nous a tellement marqué.es que nous avons réussi à « faire cercle » pendant le trimestre, malgré le lieu hostile à une pédagogie libératrice.

## 5.2 HYBRIDITÉ ET DIALOGUE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

### ANNE-MARIE LE SAUX

Anne-Marie est professeure de sociologie au Collège de Maisonneuve. Elle a collaboré pendant quelques années à la Revue politique et sociale À Bâbord et à quelques ouvrages collectifs (L'essor de nos vies : parti pris pour la société et la justice chez Lanctôt éditeur et Les femmes changent la lutte aux Éditions du remue-ménage). Son intérêt pour les questions sociales lui a permis de collaborer avec le Conseil latino-américain de sciences sociales en Argentine et de militer au sein du collectif Professeur-es contre la hausse lors d'un certain printemps québécois.

### QU'EST-CE QUE L'HYBRIDITÉ ?

Vous pensez peut-être que je vais vous parler des classes hybrides. Nous avons tous et toutes des souvenirs de cette fameuse période d'enseignement à distance lors de la pandémie. Quand je parle d'hybridité, je ne parle pas de ce genre d'hybridité. Je parle plutôt d'hybridité dialogique.

L'hybridité dialogique est un concept qui a été développé par le philosophe et écrivain littéraire russe, Mikhail Bakhtine du début du 20e siècle. Pour ce dernier, tout texte se construit comme une mosaïque de citations.

Tout texte est le produit des écrits qui l'ont précédé. Il est donc en ce sens « absorption et transformation » de d'autres textes. Il n'y a pas de textes purs. Plusieurs textes littéraires se manifestent par une pluralité des voix qui se rencontrent et qui renforcent le caractère polyphonique des œuvres. Cette multiplication des voix narratives débouche sur la présentation de perspectives très diverses et changeantes qui viennent instaurer différentes visions d'une même histoire. Il n'y a pas qu'une seule histoire, une seule vérité, un seul point de vue. Il y a une pluralité des points de vue. L'histoire est traversée par toutes sortes de conceptions, de regards

différents. Cette fragmentation des points de vue, qui abandonne l'omniscience traditionnelle et dominante, remet en cause l'idée d'une vérité absolue. Comme le souligne hooks, chaque individu détient une perception du monde et sa propre voix. Pour parler d'une même réalité, il est essentiel d'inclure ces voix multiples et diverses. C'est dans cette perspective que j'aborde l'hybridité. La classe est pour moi un espace de voix polyphoniques qui se rencontrent.

Pour faire vivre la pluralité des voix, je mets en place différentes approches pédagogiques qui privilégient le dialogue. Je ne vous apprend rien en vous disant que nous vivons dans une ère de pluralité des discours dans plusieurs espaces tels que le cyberspace et l'espace médiatique. On parle, on parle...ou plutôt on échange. Nous sommes beaucoup dans des sociétés de communication mais est-ce que nous nous entendons et nous nous écoutons ? Est-ce que nous nous parlons ? Est-ce que nous nous rencontrons dans ces multiples espaces ? Dans une époque où il est question de chambres d'échos, de polarisation des discours, le dialogue me semble être un socle fondamental sur lequel devrait reposer l'expérience de rencontre.

Comment permettre le dialogue en classe ? D'abord, il faut installer un espace propice au dialogue. Le dialogue repose sur le partage de l'expérience et le savoir des étudiant-es et du corps professoral. Il nécessite l'installation d'un climat qui peut accueillir les tensions et les contradictions inhérentes à la vie humaine et sociale. Le sociologue Pierre Bourdieu disait que nous parlons toujours à partir d'une position qui est la nôtre. Nous occupons une position et nous parlons depuis celle-ci. Les étudiant-es aussi dans leur pluralité, leur diversité occupent des positions différentes. Entendre ces points de vue situés peut amener des difficultés à s'entendre à priori. Georges Simmel l'affirme. L'espace public est un espace de conflits. Il faut accueillir l'expression des voix diverses et contradictoires. Tel bell hooks, j'invite souvent mes étudiant-es à s'opposer à moi. L'une des premières phrases que je leur dis dans mes cours est « Je vous invite à me remettre en question avec passion, conviction et à l'aide d'arguments ». Je vois alors des regards médusés.

Pour permettre cette possibilité de conflits et d'expressions des voix plurielles dans la classe, il est souhaitable de mettre en place des mécanismes de régulation librement acceptés. À partir du moment où nous nous entendons sur les règles de fonctionnement de la classe, nous devenons tous et toutes de facto coresponsables et impliqués-es. Nous devons ensemble faire vivre cet espace de dialogue.

Je navigue constamment entre les eaux vives de l'enseignement magistral et des approches diversifiées d'enseignement. Pour ma part, je trouve intéressant de ne pas me cantonner à une seule façon d'enseigner. J'aime beaucoup enseigner de manière magistrale et je vais continuer à le faire mais je ne veux pas faire que cela. Je dois avouer que ce type d'enseignement est celui dans lequel je suis le plus à l'aise. En variant mes approches pédagogiques, je m'invite à être en position de déstabilisation. Les conditions de dialogue mises en place, plusieurs pratiques pédagogiques deviennent possibles. Je vais vous en citer quelques-unes. Ce sont des pratiques que j'ai expérimenté dans les dernières sessions.

Tout d'abord, j'exerce un va-et-vient entre l'enseignement magistral et des séminaires en cercles pour favoriser une occupation « autre » de l'espace. Il peut s'agir par exemple de diviser un cours en deux parties : l'une magistrale et l'autre en séminaire. J'aime bien inverser aussi. Souvent lorsque nous sommes en séminaire, il y a certaines questions que nous avons coconstruites ensemble ou que j'ai créé et nous répondons ensemble à ces questions. Ce que j'aime bien faire pour favoriser l'engagement des étudiant-es dans leurs apprentissages, c'est de les faire participer à la rédaction des questions d'examen. Cela peut prendre beaucoup de temps mais cet exercice de cocréation est assez luxuriant. Iels et iels doivent se rassembler en petites équipes de quatre à cinq personnes et doivent construire une question qui pourrait possiblement se retrouver à l'examen de mi-session ou à l'examen final. Bien sûr il y a quelques conditions. Les questions doivent comporter un ou deux concepts et la réponse à la question doit être à long développement. Ils-elles ont droit à tout leur matériel. Je circule entre les équipes et

je discute avec eux-elles. C'est vraiment une manière de se réapproprier la matière. Lorsque nous revoyons nos notes et que nous devons les ressaisir avec une question, il y a vraiment tout un cheminement réflexif et très engageant qui se produit. Par la suite, nous partageons en grands groupes les questions qui ont été créées. Nous votons ensemble pour la question qui devrait se retrouver à l'examen.

Ce que je fais aussi pour engager les étudiant-es dans un espace de coconstruction de savoirs, ce sont des débats-dialogues sur des sujets sensibles. Le cours précédent le débat, nous nous mettons en accord sur les conditions du dialogue. Le débat devra être balisé et nous choisissons ensemble ses règles. Le cours suivant, nous dialoguons et débattons. Cette session, notre sujet sensible choisi par les étudiant-es a été « Amour, sexe et argent : doit-on choisir entre les trois et si oui, lequel doit-on choisir ? » C'était assez intéressant parce qu'il y avait beaucoup de diversités culturelles, de classes sociales, de genres dans le groupe. Cet exercice a donné des réponses assez pertinentes d'un point de vue sociologique. Ce débat-dialogue nous a permis de parler de conditions matérielles et de la pluralité des voix à travers les générations. Je me suis même commise en parlant un peu de moi étant donné que je représente une autre génération que la leur. Je pense qu'ils-elles ont apprécié. Ce partage personnel a apporté quelque chose de plus senti, sensible tout en étant incarné dans une réflexion et un dialogue.

J'adore également, lorsque la température le permet, donner un cours extra-muro. C'est difficile de le faire puisqu'il y a plusieurs obstacles à l'extérieur qui peuvent entraîner un manque d'écoute. Pour les contourner, nous choisissons le lieu préalablement ensemble et je favorise des séquences d'enseignement en petits groupes. Cela vaut la peine d'outrepasser ces difficultés de lieux et de gestions de temps puisque les cours extra-muros permettent d'habiter des espaces ouverts où les corps peuvent être plus mobiles.

Une autre pratique que j'utilise c'est de permettre aux étudiant-es de vivre une expérience concrète de solidarité avant un examen. Je ne les avertis pas à l'avance.

Juste avant l'examen, je leur dis qu'ils-elles vont faire l'expérience de la solidarité. Je les invite à sortir leurs notes, à rencontrer les autres et à partager leurs savoirs, leurs craintes, leurs appréhensions. Je donne quelques minutes. C'est assez intéressant puisqu'il y a des gens qui sont complètement dans le partage et la solidarité. A contrario, il y en d'autres qui ne veulent pas partager leur savoir par peur de divulguer de l'information aux autres. Pour donner suite à cet exercice solidaire, je leur dis « maintenant, bienvenue dans le système compétitif et la concurrence des individualités de notre système d'éducation. Nous allons faire un examen et là vous êtes seul-es ».

Selon moi, une solidarité incarnée c'est prendre conscience que la classe peut et doit accueillir l'hybridité, les individualités de tous et toutes mais aussi que nous sommes dans un espace collectif commun. Il faut que j'accepte comme étudiant-e autant que comme professeur-e que je ne suis pas seul-e, que je suis avec l'autre et que l'autre comme l'indique le sociologue Serge Tisseron, est toujours une épreuve. La véritable rencontre de l'autre peut être confrontante. Il y a un dévoilement que nous devons faire et que nous devons accepter. Il faut aussi prendre conscience que mon « je » est inscrit dans quelque chose de plus grand que moi-même. Dans cette solidarité incarnée, le « je » devient responsable des conditions qui vont permettre le dialogue. Nous pouvons ainsi expérimenter en classe une liberté politique. La philosophe Hannah Arendt disait que la liberté politique c'est la possibilité de rentrer dans un rapport d'égalité avec l'autre et de reconnaître que l'autre ce n'est pas moi. Nous pouvons nous servir de l'hybridité, de cette pluralité des voix pour former un tout plus grand que nos propres frontières individuelles.

## 5.3 EXERCICE RÉFLEXIF ET DIALOGIQUE AUTOUR D'UNE ÉVALUATION

### AMÉLIE CHANEZ

Ancienne travailleuse sociale et animatrice jeunesse, Amélie Chanez est dorénavant professeure de sociologie au Collège de Maisonneuve. Au cours de ses travaux de recherche, elle s'est intéressée aux théories de l'engagement social, des mouvements sociaux, aux féminismes, à la décolonisation des savoirs ainsi qu'aux initiatives citoyennes d'appropriation de l'espace. Depuis 2022, elle anime et coordonne la communauté de pratiques intercollégiale sur la diversité, la réussite scolaire et l'inclusion de l'IRIPII.

Est-ce qu'il y a des professeur-es qui, comme moi, ressentent un malaise profond à chaque fois qu'ils-elles administrent un examen et voient leurs étudiant-es cerné-e-s, stressé-es, anxieux-ses ? Est-ce qu'il vous arrive de vous dire que vous pratiquez de la torture ? J'exagère, mais vous l'avez déjà probablement senti. Il m'arrive encore aujourd'hui de me réveiller en sueurs en pensant que je n'ai pas étudié pour un examen imminent. En revenant un peu à la réalité, je prends conscience que non seulement je n'ai pas d'examen dans un avenir immédiat mais surtout que je n'en aurai probablement plus jamais. J'éprouve alors un soulagement épiphanique. En me laissant errer à ces divagations semi-éveillées, je constate que je suis maintenant de l'autre côté de la scène. Ce sont dorénavant mes étudiant-es qui doivent « subir » le rituel des examens.

bell hooks pense que l'éducation libératrice doit aussi guérir les esprits et prendre soin de la santé mentale de toutes. Or, il me semble que l'examen, au lieu de guérir les esprits, peut, au contraire, occasionner beaucoup de souffrances. Ma participation au cercle de lecture de pédagogies pratiques a été un moment opportun de pousser plus loin mon malaise à propos de l'évaluation de type « examen ». Les circonstances rencontrées au cours de la session m'ont amené à vouloir expérimenter une nouvelle pratique. Je voulais essayer, un tant soit peu, de faire de l'examen une pratique libératrice. Je vous livre ici le fruit de cette expérience pratique.

Depuis le début de ma carrière de professeure, je me questionne sur ma participation à la reproduction des systèmes d'oppression, surtout lorsque vient le

temps d'évaluer les étudiant-es. Comprenez ici que je me retrouve en situation de flagrante dissonance cognitive lorsque, par exemple, j'enseigne des concepts comme celui du biopouvoir de Foucault tout en donnant des examens sur cette notion. Dans *Surveiller et punir* (1995) Foucault traite des fonctions sociales de la forme prison. Il explique comment la manière de punir de la prison s'est étendue à d'autres institutions puis s'est généralisée au sein de toute la société pour devenir ce qu'il nomme « une société disciplinaire ». La fonction principale du modèle prison est, selon Foucault, de rendre les corps dociles. La prison génère une coercition ininterrompue qui quadrille dans l'espace et dans le temps la vie des individus. Au cours du 19e et 20e siècle, le modèle disciplinaire du carcéral s'est étendu au-delà de la prison vers d'autres institutions telles que l'usine, l'hôpital et l'école.

Avez-vous fait déjà réfléchi aux parallèles entre la prison et l'institution scolaire ? Je vous invite à penser à l'architecture de ces institutions, aux obligations des rangs pour se déplacer d'un espace cloisonné à un autre, aux séquences des activités, aux pauses et au repas tous balisés par des horaires minutés. Surtout, réfléchissons à la mise en examen d'une manière continue, des corps des individus. Selon Foucault, dans cette discipline, les corps sont placés dans une série statistique et dans un rapport à l'écart qui le sépare des autres. La relation de pouvoir est permise par la mise en place de savoir sur les corps, qui optimise leur rentabilité économique. Il s'agit, par ce biopouvoir, de produire du savoir (essentiellement statistique et normatif) sur les corps tout en les dressant. Dans l'institution scolaire, l'examen est l'instrument par excellence utilisé pour

produire du savoir sur les corps et les discipliner dans le temps en les situant par rapport à une moyenne statistique.

Je me résigne à faire des évaluations en me disant qu'il est nécessaire de vérifier la compréhension de la matière des étudiant·es. J'essaie de rendre l'exercice d'évaluation le plus formateur possible. De toutes manières, pour moi, la sociologie n'est pas une matière avec laquelle je veux « remplir » mes étudiant·es. Je ne veux pas faire d'iels des perroquets qui répètent ce qu'ils ont appris sur papier sans prendre conscience des significations et de la portée des connaissances. Sans en faire des « sociologues », j'aspire à ce que mes étudiant·es ressortent du cours avec des outils supplémentaires pour mieux comprendre le monde et se connaître en tant qu'être social. C'est en ce sens que la critique de l'éducation bancaire de Paolo Freire, reprise par bell hooks, m'interpelle énormément. Lorsqu'il traite de l'éducation bancaire, Freire fait référence à la séparation entre le corps professoral qui est le-la dépositaire du savoir tandis que les étudiant·es sont des objets passifs. Le-la professeur·e fait des dépôts, les étudiant·es mémorisent, classent et répètent. Dans cette perspective d'éducation bancaire, la seule liberté estudiantine réside dans la liberté d'être des collectionneur·ses, des archivistes de savoirs qui, avouons-le, plus souvent qu'autrement, perpétuent les oppressions.

« Cet exercice m'a permis d'apprendre des concepts tels que la rationalisation de la vie sociale d'une manière « non-pédagogique [...] je me suis approprié la matière. » Marie

Pour Freire et hooks, la conception bancaire de l'éducation suggère une fausse dichotomie entre les humain·es et le monde. Selon cette perspective traditionnelle de l'éducation, le-la professeur·e organise le chaos du monde par des théories, du savoir pour que ce monde entre dans les étudiant·es. Ce qui amène les étudiant·es à être encore plus passifs et passives puisqu'ils·elles sont dans une posture « d'adaptation au monde ». À l'opposé, l'éducation conscientisante ou libératrice est un acte cognitif où l'objet connaissable est l'intermédiaire entre plusieurs sujets connaissant. Pour hooks, les

étudiant·es doivent participer activement à l'apprentissage. L'enseignement ne peut être libérateur que si tout le monde revendique la connaissance comme un champ où nous œuvrons tous et toutes.

« ça permet à l'étudiant de comprendre les notions et de vous, de comprendre, son point de vue »  
Mohamed

À la session hiver 2024, j'ai donné le cours La société des individus qui est le nouveau cours d'introduction à ma discipline depuis l'actualisation du programme de sciences humaines. Pour des raisons associées à un changement de pondération pour le cours (le nombre d'heures de travail hors-classe est passé de trois à deux heures) et à une volonté d'augmenter les évaluations réalisées en classe étant donné les possibilités de plagiat par l'entremise de Chat GPT, j'ai décidé de ne pas faire le premier travail de session que j'avais l'habitude de proposer. J'ai choisi de réaliser un examen en classe. Bien que l'examen soit uniquement composé de questions à choix de réponses et de réponses courtes, il s'agit d'un examen de compréhension. J'ai insisté pour que les étudiant·es révisent les mots-clés des définitions des concepts en les faisant dialoguer avec des exemples concrets (iels peuvent utiliser les ateliers et exercices effectués en classe). Afin de se préparer à l'examen, j'ai aussi invité les étudiant·es à discuter de la matière avec des personnes de leur entourage. Malgré toutes ces incitations à enrichir leurs répertoires de pratiques d'études, il semble qu'iels ont reproduit le sillage de leurs anciennes habitudes en tentant d'apprendre par cœur la matière. Iels ont semblé déstabilisé·es devant un examen qui requiert davantage de compréhension que de mémorisation. J'ai eu un taux d'échec particulièrement alarmant. Pour mes deux groupes, les résultats ont été bien en dessous de ce que j'ai l'habitude d'observer lorsque je donne ce type d'évaluation. Or, c'est un examen qui compte pour 20% de la session. C'est à ce moment que l'urgence de transgresser est devenue une nécessité.

J'ai décidé de donner la possibilité à mes étudiant·es de faire une reprise à travers un cadre plus « libérateur ». Dans cette reprise, les étudiant·es devaient choisir

cinq points perdus à l'examen, identifier leurs erreurs et développer une nouvelle réponse. Les étudiant-es devaient prendre rendez-vous avec moi pour une rencontre orale<sup>4</sup>.

« ça m'a permis de ne pas rester bloquer sur une mauvaise note et qui m'aurait fait détester cette matière. » « meilleure estime de moi. » Myriam

D'une durée moyenne de 30 minutes, les rencontres ont pris place essentiellement à mon bureau ou dans un local de classe réservé à cet effet. À quelques occasions, si la température le permettait, nous avons expérimenté des rencontres à l'extérieur sur le terrain du campus. Il m'est arrivée d'avoir plus d'un rendez-vous avec le-la même étudiant-e, qui, visiblement ne s'était pas préparé-e à ce type de reprise. Je leur donnais la possibilité de poursuivre leurs apprentissages en étirant la temporalité. Je tiens à dire que je suis consciente du temps que cela peut exiger mais dans les circonstances du cas, c'était non seulement nécessaire mais aussi possible d'explorer cette pratique pédagogique.

Généralement, chaque rencontre se déroulait en trois temps. J'expliquais les objectifs de la reprise et résumais l'expérimentation à laquelle iels étaient invité-es à prendre part. Puis, je demandais aux étudiant-es comment iels s'étaient préparé-es à l'examen et s'ils avaient été surpris-es de leurs résultats. Plusieurs étudiant-es m'ont alors parlé du manque de concentration, de problèmes de sommeil ou encore de santé. Certain-es ont figé devant les questions de l'examen et leur cerveau s'est embrouillé. Finalement, les étudiant-es devaient, tel que convenu, me présenter oralement les questions qu'ils avaient identifiées, expliqué leurs erreurs et proposer d'autres éléments de réponses en les illustrant d'exemples concrets significatifs.

Afin de mieux les connaître, au cours de leurs explications, j'installais le dialogue. J'essayais de trouver une manière de rendre significatives les notions que nous étions en train d'expliquer. J'ai ainsi appris qu'Alex aime le soccer, que Maryam s'intéresse à la politique

en contexte de guerre et que Lia a une sœur jumelle qui étudie en sciences de la nature dans un collège anglophone. Les étudiant-es m'ont parlé de leurs passions, de leurs inquiétudes, de leur langue maternelle, de leur vie de famille. Iels se sont aussi exprimé au sujet de leurs forces et difficultés reliées aux apprentissages. C'est dans ce dialogue réflexif et métacognitif que l'éducation avait le potentiel de devenir libératrice. Il est arrivé que les étudiant-es apportent un nouvel éclairage à la définition d'une notion enseignée. Avec certain-es étudiant-es j'ai même ressenti cette co-construction de deux sujets qui nourrissent le savoir théorique de leurs expériences subjectives. En jouant ainsi avec les notions et le cadrage du réel, nous nous sommes transformé-es en chercheur-ses critiques.

« cela m'a permis de rattraper des points perdus sous l'effet du stress. » Alex

Je dois avouer qu'en me lançant dans cette aventure pédagogique, je n'en avais point mesuré tous les possibles effets. Mon bureau a été un véritable feu roulant. J'ai rencontré 29 étudiant-es sur 58 et ce, peu importe les résultats obtenus à l'examen. Je ne sais pas pour vous, mais, ce sont majoritairement les étudiant-es ayant déjà obtenus des résultats au-dessus de la moyenne qui viennent me rencontrer durant mes disponibilités. Il est moins aisé de rejoindre ceux qui connaissent des difficultés. Premier résultat tangible de l'expérimentation : j'ai réussi à rencontrer des étudiant-es qui avaient échoué l'examen 1 et qui, par le fait même, étaient en danger critique de ne pas réussir le cours. Poursuivons avec d'autres chiffres puisque pour paraphraser le Petit prince d'Antoine de Saint-Exupéry (1943), « les grandes personnes aiment les chiffres » : les moyennes pour mes deux groupes de l'examen 1 sont passés de 58% à 65%. Un autre résultat quantitatif significatif est le fait que parmi les étudiant-es rencontré-es individuellement, aucun n'a abandonné le cours. De surcroît, les résultats des étudiant-es participant-es se sont maintenus ou améliorés tout au long de la session. Cette amélioration a été particulièrement visible

<sup>4</sup> La correction de l'examen leur a été remise à la semaine 6. Iels avaient jusqu'à la semaine 14 pour reprendre cette partie de l'examen.

auprès des étudiant-es avec qui j'ai vécu une expérience de coconstruction du savoir.

À l'évidence, les cinq points potentiels associés à la reprise représentaient le « bonbon » qui les a, à prime abord, attirés. Cependant, en cours de route, l'expérience a été, pour plusieurs, à divers degrés, transformatrice voire même libératrice.

« ça permet de se reprendre et d'approfondir notre compréhension sur les concepts puisqu'on donne des exemples en lien avec des situations de la vraie vie.» Julien

D'abord, il faut souligner les vertus pédagogiques de la possibilité de comprendre ses erreurs, de revenir sur son processus d'apprentissage et de réfléchir aux difficultés rencontrées. Ce temps de recul à travers le rythme effréné des calendriers croisés des évaluations durant la session, n'est pas à négliger. Certain-es étudiant-es ont affirmé qu'ils-elles ont appris davantage dans leur préparation à cette reprise que durant tout leur travail d'apprentissage précédent l'examen. J'ai pu l'observer: iels ont travaillé fort pour revoir à l'avance les questions d'examen moins bien réussies. J'ai vu une satisfaction certaine d'avoir, par elleux-mêmes, recherché les erreurs commises et de les avoir compris.

J'ai eu de multiples expériences humaines marquantes. L'une d'elle concerne Matisse<sup>5</sup> qui avait obtenu 35% à l'examen. Durant les cours, cet étudiant ne parlait pas. Je n'ai même, pour ainsi dire, jamais croisé son regard. Il passait véritablement inaperçu. Il était parfois absent des cours puis, réapparaissait. Lors de la rencontre, c'est complètement une autre personne qui s'est matérialisée sous mes yeux. Matisse s'est avéré volubile, éloquent et passionné d'histoire surtout lorsque cette discipline décentre son regard de l'occident et rend visible d'autres récits historiques. En revenant sur l'expérience de l'examen, il m'a avoué avoir figé. De fait, l'examen plaçait cet étudiant en double tâche puisqu'il éprouve des difficultés de motricité fine. Comme plusieurs étudiant-es, il n'a pas de diagnostic

reconnu et ne peut donc bénéficier des services adaptés du Collège de Maisonneuve (SAIDE) pour l'accommoder durant les évaluations. « Ma force c'est à l'oral » me dit-il. En dialoguant avec lui, je me suis rendu compte qu'il était tout à fait capable de comprendre la matière et de l'appliquer à ses intérêts. C'est la forme manuscrite standardisée d'évaluation qui le plaçait en situation d'échec.

« Pour certaines personnes l'oral est plus facile que l'écrit pour expliquer.» Matisse

Au fur et à mesure que les rencontres de reprises ont eu lieu, d'une semaine à l'autre, j'ai senti que le sentiment de « faire communauté » grandissait au sein de la classe. Il y avait un lien, une connivence entre ces initié-es et moi-même qui ne se traduit pas en données numériques. Cette complicité a alimenté la dynamique de classe et l'engagement des étudiant-es dans leurs apprentissages.

« ça permet de comprendre la matière et pas juste l'oublier après la fin de l'examen.»

Cette expérimentation a nourri ma réflexion au sujet de la forme « examen ». Je suis d'avis que l'apprentissage demeure un processus qui varie d'un sujet connaissant à l'autre. Or, l'examen vient figer et uniformiser une structure cognitive dans l'espace et le temps. Sous sa forme classique, l'examen ne permet pas d'avoir la possibilité de construire ses apprentissages par essais et erreurs et de les coconstruire à travers des échanges entre sujets connaissant. Pourquoi ne pas évaluer davantage les apprentissages à travers un dialogue ? Lors des rendez-vous de reprise, au moment où les étudiant-es m'exposaient leurs réponses, parfois incomplètes, je pouvais leur donner la possibilité d'élaborer davantage leur pensée en leur posant des questions de relance. Je pouvais leur demander de clarifier, d'utiliser d'autres exemples ou d'autres mots pour m'expliquer ce qu'iel comprenait. J'avais la possibilité, par la suite, de les faire réfléchir à d'autres pistes de réponses. J'apprenais, moi aussi, avec elleux.

<sup>5</sup> Tous les prénoms figurant dans ce récit de pratiques ont été modifié afin de respecter l'anonymat des personnes.

Il m'est souvent arrivé de leur dire : « Je ne peux pas te donner tous les points pour cette réponse car il te manque des éléments ». Parfois, je leur demandais de se noter et honnêtement ils se donnaient des notes inférieures à ce que j'allais leur proposer. Toutes sans exception voulaient continuer à apprendre et discuter de la matière. À la fin de la rencontre, je leur ai posé les questions : « Comment avez-vous trouvé cet exercice ? Répéteriez-vous cette expérience ? Pourquoi ? ». Plusieurs m'ont alors demandé si j'avais le droit de faire

cette reprise et si d'autres professeur-es pourraient adopter cette pratique. Qu'en pensez-vous ? Je pense que nous avons tout intérêt à revisiter nos manières d'évaluer afin de les rendre davantage libératrices. Qui sait, peut-être pourrions-nous ainsi adoucir les traumatismes psychiques hantant les nuits de nos étudiant.es. leur vie durant...

## 5.4 LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE (CRP) ET LE PROJET ATOPOS

### SOPHIE SAVARD-LAROCHE

Sophie Savard-Laroche réalise présentement un doctorat à l'Université Laval sur les enjeux de justice épistémique dans l'enseignement de la philosophie au collégial. Depuis 2015, elle enseigne la philosophie par intermittence dans trois cégeps du Québec. Avec son collègue Benoît D'amour, elle est coinitiatrice du Projet Atopos, une ressource pédagogique pour décentrer la philosophie au collégial.

hooks nous invite à prendre conscience de notre point de vue et des rapports de pouvoir qui traversent nos savoirs. Je suis une femme blanche issue d'une colonie de peuplement, et donc, mes savoirs sont l'héritage d'un passé colonial et sont injustes à bien des égards. hooks nous rappelle l'importance d'être conscient-es de nos angles morts, de nos biais, de nos mythes, des normes épistémiques qui encore aujourd'hui favorisent les personnes racisées comme blanches de culture européenne.

### LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE (CRP) COMME PRATIQUE DE LA LIBERTÉ

hooks nous incite à concevoir notre classe comme une communauté d'apprenant-es où chacun-e s'engage dans un processus d'apprentissage collaboratif et réflexif. La formation d'une CRP en classe permet de créer un contexte favorable à la création de cette communauté proposée par hooks.

Les fondateurs de cette approche, aussi connue sous le nom de « philosophie pour enfants », sont deux philosophes et pédagogues états-unien-nes, Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp. Cette pratique est enseignée dans les départements de philosophie universitaire. Au Québec, c'est surtout à l'Université Laval que s'est développée une expertise sur les CRP, grâce au travail de Michel Sasseville. C'est une formule qui a fait ses preuves, tel qu'en témoignent les nombreuses études sur ses bienfaits, notamment sur les vertus épistémologiques qu'elle participe à développer. Cependant, cette pratique est généralement regardée de haut par les tenant-es d'une vision plus classique de la philosophie, vision d'une certaine manière plus élitiste. Suivant la pensée de Platon, l'accès à la philosophie devrait être une manière de maîtriser le monde réservé à une élite. Les CRP sont à contre-courant de cette tradition philosophique.

La CRP « typique » suit un déroulement précis. Mise en place importante, on doit toujours s'asseoir en cercle.

Ensuite, on s'approprié collectivement un court texte. On lit une partie du texte chacun·e à tour de rôle. Dans cette première étape, tout le monde est appelé à prendre la parole (contrairement au moment de la discussion, alors que personne n'est obligé de parler). Cette prise de parole à tour de rôle est en soi un moment important de partage de la parole. Le texte ne doit pas être un essai philosophique théorique, il doit plutôt idéalement mettre en scène des personnages, dont la quotidienneté, et les questions philosophiques qu'elle soulève sont proches de celle des personnes participantes. Une fois le texte lu s'ouvre une discussion sur les thèmes et les questions philosophiques qu'il inspire. Puis, on choisit une question, et la CRP prendra place autour de cette question qu'on approfondit collectivement.

Cependant, pour coller davantage aux exigences de nos cours, il est possible de partir de textes, ou même d'une présentation orale, qui portent sur un thème précis qu'on souhaite aborder. Par exemple, j'expérimente en ce moment une nouvelle formule qui consiste à demander aux élèves d'initier, en équipe et à tour de rôle, une CRP à partir d'un sujet d'actualité qui les interpelle. Illes élaborent à l'avance une courte présentation d'environ cinq minutes qui consiste à expliquer les faits pertinents pour bien comprendre leur sujet (et évaluer leurs sources d'information), puis à élaborer sur les enjeux philosophiques qu'il soulève. Puis, illes propose une seule question philosophique précise pour lancer la CRP (cette formule a l'avantage de réduire considérablement le temps nécessaire à la mise en place de la discussion).

La discussion qui s'en suit n'est pas un débat, mais un dialogue. En effet, il ne s'agit pas de défendre son opinion, de convaincre les autres. On essaie plutôt de se saisir collectivement de la question, coconstruire une réflexion sur toutes les manières possibles de l'appréhender.

La CRP est aussi l'occasion de réfléchir au fait de réfléchir, et cette métacognition est entre autres rendue possible grâce à l'identification des outils de la pensée mobilisés tout au long de la réflexion. Des répertoires de ces outils sont disponibles<sup>6</sup>, illes comprennent par exemple : identifier des critères, dégager des présupposés, examiner l'envers d'une position, etc. La personne qui anime peut elle-même identifier les différents outils de la pensée utilisés, demander aux personnes participantes d'essayer de le faire, ou même mandater un groupe de personnes observatrices qui s'y consacre exclusivement. Développer une habileté à utiliser ces outils est précieux pour les élèves du collégial et cette compétence est en phase avec ce qui est attendu d'eux en philosophie, et plus généralement dans les objectifs de la formation générale.

La CRP<sup>7</sup> incarne plusieurs principes de hooks, notamment parce qu'elle permet de créer un savoir commun, mais aussi d'accorder de l'importance à la parole de chacun·e : « S'entendre (et entendre le son des différentes voix), s'écouter, est un exercice de reconnaissance » (hooks, p.42). hooks insiste aussi sur l'importance de redonner de la valeur aux savoirs expérientiels, et la CRP crée cette occasion pour que les élèves partagent le vécu qui sous-tend leur point de vue. Et même si, comme le souligne hooks, on doit partir de ce point de vue incarné pour en faire de la théorie, le moment de la CRP n'est pas propice à présenter de la théorie. Mais, lorsque dans une séance plus conventionnelle il sera opportun de le faire, la théorie pourra s'ancrer dans ces expériences. hooks souligne l'importance de reconnaître l'expérience, les confessions et les témoignages comme des moyens pertinents de savoir, comme des dimensions importantes et vitales de n'importe quel processus d'apprentissage. La combinaison de l'analytique et de l'expérientiel doit être considérée comme un riche moyen de savoir.

---

<sup>6</sup> Voir par exemple « Quelques conduites à observer dans une communauté de recherche philosophique » de Samuel Nepton sur le site de la philosophie pour enfants de la Faculté de philosophie de l'Université Laval : <https://philoenfant.org/2017/09/23/quelques-conduites-a-observer-dans-une-communaute-de-recherche-philosophique-2/>

<sup>7</sup> Puisqu'il est difficile physiquement d'asseoir quarante étudiant·e·s en cercle, il est parfois possible de former un grand cercle de discussion, puis un groupe à l'extérieur du cercle qui observe et répertorie les outils de pensée utilisés. Les rôles peuvent être interchangés par la suite.

Lier expérience et théorie participe à la remise en question, essentielle selon hooks, de notre tradition marquée par le dualisme corps/esprit. En effet, la pédagogie libératrice doit rompre avec la tendance à « transmettre » des pensées présentées comme étant pures et désincarnées, et avec la tendance à considérer les personnes apprenantes et enseignantes comme étant uniquement des esprits. La création de CRP redonne de l'importance aux savoirs expérientiels, aux vécus, aux corps dans lesquels sont inscrites des relations de pouvoir.

La CRP change la dynamique d'une classe, il s'ensuit souvent un plus grand respect de la diversité, notamment des points de vue, et un véritable respect de la prise de la parole des autres. En créant un moment où les points de vue de tout un chacun·e sont utiles pour faire avancer la réflexion, avec comme objectif non pas de gagner son point, mais de gagner ensemble en réflexivité et en lucidité, cette expérience permet de sortir d'une logique compétitive et d'une pensée dualiste qui divise entre perdant.es et gagnant.es. Peut-être que dans un monde capitaliste qui valorise autant cette concurrence des un.es contre les autres, qui nous fait croire que la lutte individuelle pour que les meilleur.es gagnent est un principe naturel, le simple fait de créer un espace basé plutôt sur le partage et la bienveillance des un.es envers les autres peut être considéré comme subversif et une « manière d'apprendre à transgresser ».

La CRP est surtout utilisée dans les cours de philosophie puisqu'elle permet d'atteindre nombreux des objectifs de la formation en philosophie, qui, on l'oublie souvent, mais inclut « la communication de ses idées de manière claire et cohérente, à l'oral comme à l'écrit ». En littérature et en sciences humaines, elle peut être un bon moyen de discuter des enjeux soulevés par les œuvres ou les événements étudiés, et mettre ainsi en place les conditions d'une communauté d'apprenant.es telle que préconisée par hooks.

### **PROJET ATOPOS COMME PRATIQUE RÉFLEXIVE**

hooks nous invite à nous engager dans des pratiques réflexives, entre autres en remettant en question nos propres savoirs. C'est le défi qu'on s'est lancé, mon

collègue Benoit D'Amours et moi, en développant le Projet Atopos. Il consiste en la création de matériels pédagogiques qui donnent la voix aux personnes/aux pensées exclues de la tradition philosophique européenne et ainsi contribue très modestement au décentrement de nos savoirs. Notre projet ne consiste pas à créer de nouveaux savoirs, il consiste à interrompre des processus qui invisibilisent les savoirs des « autres », ceux exclus du canon occidental.

Notre projet est une réponse à ce qu'on considère être des injustices épistémiques (même si hooks ne les nomme pas ainsi, iels sont bien présentes dans ses critiques). Les cultures dominantes valorisent le point de vue, les savoirs et les expériences des personnes blanches d'origine européenne qui ont eu tendance à ériger leurs savoirs et leur mode de rationalité comme étant supérieurs. Les institutions, dont les cégeps, témoignent de ces normes épistémiques. hooks nous invite à être sensible à ces rapports de pouvoir, et une manière de le faire c'est justement de donner la voix aux personnes dont les savoirs et expériences ont été marginalisés.

La première phase du Projet Atopos porte sur des conceptions de l'être humain, qui s'insèrent dans le deuxième cours de philosophie au collégial. Le tout est disponible sur le site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), l'organisme qui finance et rend tout le projet possible (<https://atopos.ccdmd.qc.ca/>). Les six modules créés portent sur ces perspectives sur l'être humain : perspectives féministes, perspectives autochtones, perspectives décoloniales, perspectives antiracistes, perspectives Africana et perspectives antispécistes.

Nous travaillons à la deuxième phase du projet, en coordonnant la rédaction de six modules qui abordent les enjeux éthiques et politiques de conceptions marginalisées, donc qui s'insèrent dans le troisième cours de philosophie. Les modules en préparation sont : perspectives autochtones, perspectives queer, perspectives des éthiques du care, perspectives écoféministes, perspectives féministes décoloniales et perspectives africaines.

Aborder ces perspectives permet, comme le suggère hooks, de développer une critique envers notre propre héritage philosophique, et envers l'effet de ses savoirs dans les autres disciplines et dans la société en générale. Le Projet Atopos peut ainsi être utile aux autres disciplines des sciences humaines et de la littérature.

Cependant, hooks met en garde contre le fait de changer le corpus sans changer la manière d'enseigner. « Un sujet différent ne crée pas une pédagogie libératrice. Une pratique élémentaire comme l'inclusion de

l'expérience personnelle peut être plus exigeante qu'un simple changement dans le programme. Partagez des récits personnels tout en liant ce savoir à l'information universitaire augmente réellement notre capacité à apprendre » (hooks, p.138). D'où l'importance de questionner nos savoirs et en proposer de nouveaux, mais lier cette démarche de décentrement des savoirs avec des pratiques pédagogies libératrices, comme la création de CRP.

## EN GUISE DE CONCLUSION

---

Dans *Apprendre à transgresser*, hooks propose une vision de l'enseignement en tant que pratique libératrice dans laquelle l'éducation engagée, progressiste, permet de comprendre nos propres biais et oppressions. À travers l'éducation libératrice, il est possible de mettre des mots sur les ressentis en les reliant aux savoirs et encourager le bien-être de toutes dans la classe.

Plusieurs problèmes vécus par les personnes noires ou racisées (mauvaise estime de soi, désespoir, rage, violence réprimée, etc.) peuvent être abordés à partir de l'expérience personnelle. La théorie peut devenir un lieu de guérison des blessures sociétales. hooks insiste sur l'importance d'inclure les voix et les expériences des personnes marginalisées dans le processus éducatif pour reconnaître et valoriser la diversité des savoirs et des perspectives. Rendre visible toutes ces voix implique de faire preuve d'humilité comme figure de professeur·e, de déconstruire le savoir « universel », de valoriser d'autres modèles et de prendre conscience

de nos rapports de pouvoir au sein de la classe. La pédagogie libératrice de hooks nous invite à repenser nos espaces éducatifs et nos manières de concevoir notre rapport à la connaissance.

Comme en témoignent les récits de pratique présentés dans ce cahier, la pédagogie libératrice souligne l'importance d'engager nos subjectivités dans le travail éducatif. Nous espérons que ce premier cahier réflexif vous a donné envie d'approfondir la pédagogie critique et l'œuvre de hooks. Nous vous invitons à expérimenter des pratiques d'enseignement qui libèrent, à créer et à rejoindre des cercles de lecture et à nourrir les communautés de co-constructions des savoirs telle la Communauté de pratiques intercollégiale sur l'inclusion la diversité et la réussite des étudiant·es de l'IRIPII.



## BIBLIOGRAPHIE

---

Arendt, H., Fradier, G., & Ricoeur, P. (1983). *Condition de l'homme moderne*.

Bakhtine, M., & Mikhaïlovitch, E. (2011). *Théorie du roman*.

Bourdieu, P. (2016). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Média Diffusion.

Bélec, C. (2016). Les cercles de lecture au collégial : une stratégie pédagogique qui pourrait s'avérer profitable dans toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale* vol. 29, n° 4, été 2016.

Clermont-Dion, L. & Maroist, G. (2022). *Je vous salue salope : La misogynie au temps du numérique*, La ruelle films.

Daniels, H., & Turgeon, E. (2005). *Les cercles de lecture*. Chenelière éducation.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir* (Vol. 1, pp. 192-211). Gallimard: Paris.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution: trad. du brésilien*. François Maspero.

Hanh, T. N. (1975). *Thich Nhat Hanh. The miracle of mindfulness*.

Harinen, K. (2024). Vers un instrument pédagogique intersectionnel et transformatif: les cercles de lecture antiracistes en classe de FLS. *Arborescences*, (14), 37-54.

hooks, b., & Portron, M. (2019). *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*. Syllepse.

hooks, b. (2014). *Ain't I a woman: Black women and feminism*.

hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press.

hooks, b. (2000). *All about love: New visions*.

hooks, bl. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge.

Lafontaine, M. P. (2022). *Armer la rage. Pour une littérature de combat*. Hélio trope Editions.

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1975). *Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for Harry Stottlemeier's Discovery*.

Sasseville, M., & Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique*. Les Presses de l'Université de Laval.

Simmel, G., Muller, S., & Freund, J. (1995). *Le conflit*. Paris: Circé.

St Exupéry, A. D. (1943). *Le petit prince*. Paris: Educational Edition.

Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 88(1), 83-91.







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

▣ Collège de Maisonneuve

6220, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Québec) H1N 1C1  
[iripi@cmaisonneuve.qc.ca](mailto:iripi@cmaisonneuve.qc.ca)

[iripi.ca](http://iripi.ca)