MÉMOIRE SOUMIS À
LA COMMISSION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE INDÉPENDANTE SUR LA RECONNAISSANCE DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE
(MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU QUÉBEC)

par

Isabelle ARSENEAU
Professeure agrégée
Littérature française Moyen Âge

Arnaud BERNADET
Professeur agrégé
Littérature française XIXe-XXIe siècles

Département des littératures de langue française, de traduction et de création
UNIVERSITÉ MCGILL

*

À Monsieur Alexandre Cloutier, Président de la commission,
Vice-recteur aux partenariats, aux affaires internationales et autochtones
de l'Université du Québec à Chicoutimi,

Aux membres de la commission sur la reconnaissance de la liberté académique,
Yves Gingras (UQAM), Josée Maurais (Université de Sherbrooke),
Aline Niyubahwe (UQAT), Chantal Pouliot (Université Laval)

*

Résumé :

Après avoir souligné l'importance sur le plan social de l'année 2017 au Québec, et porté un diagnostic à la fois sur les incidents survenus récemment dans notre unité d'attache à l'Université McGill, et plus généralement sur les problèmes qui se posent et s'opposent à l'exercice de la liberté académique, nous répondons au questionnaire de la commission en argumentant en faveur d'un *énoncé* national de référence, qui s'étendrait des universités aux cégeps, dans le respect du principe d'autonomie de chaque établissement.

*

Plan de l'exposé :

Universités et cégeps **p. 4**
Coup d'œil rétrospectif : l'année 2017 **p. 6**
Mythes et réalités **p. 10**
La liberté académique : variations et extension d'un concept **p. 14**
Dire et interdire **p. 16**
La pédagogie de l'inconfort **p. 21**
Conclusion : pour un *énoncé* national **p. 24**

Monsieur le Président de la commission,

Mesdames et Monsieur, membres de la commission,*

En septembre 2020, au moment où Rémi Quirion remettait son rapport sur *L'université québécoise du futur* à la ministre de l'enseignement supérieur, Danielle McCann, on rendait compte de plusieurs incidents ayant cours dans certains établissements du Canada anglais et du Québec, notamment à l'Université d'Ottawa et à l'Université McGill. Le milieu académique allait être l'objet d'enquêtes et de chroniques journalistiques. Un débat, intense et passionné, dans lequel – fait remarquable – interviendraient citoyens, intellectuels, écrivains, chercheurs, universitaires et étudiants, s'en suivrait pendant presque six mois jusqu'à la fin du mois de mars 2021. C'est dire l'importance des enjeux. Dans son rapport, le scientifique en chef fait trois observations qui sont en vérité étroitement corrélées, et qui résument bien l'esprit du débat national qu'il ne pouvait lui-même prévoir en déposant son dossier : une « précarisation significative[1] » de la liberté académique, pourtant considérée comme une « valeur intrinsèque » du « développement » et de la « diffusion de la connaissance » (*ibid*., p. 65) ; un « accroissement de la "rectitude politique" » (p. 8), imputée aux attentes ou aux convictions de « groupes particuliers », agissant au nom de « valeurs extra-universitaires » (p. 21), et imposant des « formes de censure » (p. 18) ; et pour finir, l'absence de « protection législative à large portée » (p. 66) entourant la liberté académique au Québec.

Notre université de rattachement, et notre unité départementale en particulier, ont été le théâtre privilégié des problèmes décrits dans le rapport Quirion. Pour situer le propos de départ, et bien qu'ils aient bénéficié d'un traitement médiatique, en plus de nos propres interventions publiques, il convient de rappeler quelques faits[2]. Alors que commençait à l'Université d'Ottawa ce qu'on allait ensuite appeler « l'affaire Verushka Lieutenant-Duval[3] », une de nos doctorantes, chargée d'un cours de littérature québécoise, est interpellée par des étudiantes sur l'emploi de termes sensibles dans les œuvres retenues au programme (« Nègres » et « Sauvages »). Des plaintes pour racisme sont déposées contre elle. Pour rappel, comme l'exige la règle chez nous, son plan de cours avait été validé au niveau départemental. Ce dossier qui a transité par la direction du premier cycle et du département a été ensuite géré par un des vice-doyens de la Faculté des Arts. À plusieurs reprises, l'enseignante a dû s'excuser auprès de sa classe, et on apprendra trois mois après les événements que les plaignantes ont obtenu de l'administration mcgilloise la possibilité de ne pas lire les œuvres qu'elles estimaient « offensantes ». On les aura également autorisées à se désinscrire du cours (sans frais), et surtout, alors qu'elles n'ont validé qu'en partie leur travail, les

---

* Dans ce texte, le masculin est utilisé comme générique, et désigne donc aussi bien les femmes que les hommes.

[1] Rémi Quirion, *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et de recommandations. Document de réflexion et de consultation*, Fonds de recherche du Québec, Nature et technologies, Santé, Société et culture, 15 septembre 2020, (pdf) p. 20.

[2] Isabelle Arseneau et Arnaud Bernadet, « Universités : censure et liberté » (*La Presse*, 15.12.2020) ; Isabelle Hachey, « Les mots tabous, encore » (*La Presse*, 29.01.2021) ; Isabelle Arseneau et Arnaud Bernadet, « Les dérives éthiques de l'esprit gestionnaire » (*La Presse*, 29.02.2021) ; Isabelle Hachey, « Le clientélisme, c'est ça » (*La Presse*, 22.02.2021) ; Isabelle Arseneau et Arnaud Bernadet, « Université McGill : une politique du déni » (*La Presse*, 26.02.2021).

[3] Isabelle Hachey, « L'étudiant a toujours raison » (*La Presse*, 15.10.2020). Quinze jours plus tard, Radio-Canada recensait un autre cas à l'Université de Windsor, qui est passé inaperçu du public (*CBC News*, 30.10.2020)

crédits de ce même cours leur ont été gracieusement accordés, des crédits qui sont normalement financés par le ministère de tutelle. Lorsque nous avons eu connaissance de la situation, dès le milieu du mois d'octobre, et exprimé nos inquiétudes à ce sujet, les choses n'avaient pas encore complètement « dérapé ». Mais la direction du 1er cycle et celle du département nous ont opposé une fin de non-recevoir. À chacune de nos interventions dans les journaux, l'Université McGill « répondra » par un silence obstiné comme si rien de tout cela n'avait existé.

Il va sans dire que notre objectif n'est pas de limiter la réflexion à ce cas litigieux. Au demeurant, l'atteinte à la liberté académique, la gestion de complaisance qui en a découlé, sont tellement visibles qu'il n'est pas besoin d'y insister. L'exemple a au moins cet intérêt qu'il fait valoir la chaîne des responsabilités, notoirement celles des acteurs administratifs, en plus des questions de déontologie et d'éthique qu'il soulève. Par la négative, il illustre concrètement la question 2 de la commission. Pour répondre aux attentes de la commission, nous avons plutôt voulu comprendre pourquoi, et comment, nous en sommes arrivés là, alors que bien des observateurs, essayistes, chercheurs ou administrateurs avaient fait état d'événements similaires en Amérique du Nord, et déjà alerté l'opinion sur des changements en cours de grande ampleur sur les campus. On ne compte plus les mécanismes de pression qui s'exercent à l'encontre de conférenciers ou de professeurs, comme il arrive dans d'autres milieux (culture, médias, politique) : demande de censure, *deplatforming*, techniques de « désinvitation », dénonciations et calomnies sur les médias sociaux, suspensions, démissions ou même renvois du personnel. Au-delà du corps enseignant, ce qui à travers lui se trouve atteint est la mission fondamentale des établissements, et le contrat qui les lie à ce sujet à l'État, puisque ce dernier leur confie au nom de la société la formation des esprits. Il ne s'agit pas de surestimer le nombre de cas ni, à l'inverse, de les minimiser. Il nous semble pour le moins complexe de les chiffrer avec exactitude[1]. Il importe plutôt de reconnaître que le Québec, qui a cru vivre dans un état d'exception, en associant pour l'essentiel ces phénomènes aux sociétés voisines (de culture et langue anglophones), s'y trouve fortement exposé aujourd'hui.

Au reste, si l'université est bien l'un des laboratoires de notre démocratie, là où se préparent les générations qui feront le Québec de demain, il n'est pas moins vrai que la précarisation de la liberté académique est à l'image du recul des libertés publiques qui s'observe plus généralement dans nombre de sociétés occidentales. Elle en constitue l'un des symptômes. En ce sens, qu'on soit ou non en accord avec elle, l'intervention du Premier Ministre François Legault, les 13 et 18 février 2021, en faveur d'un énoncé encadrant la liberté académique semble prendre la mesure de la situation. À ce titre, on ne saurait si simplement l'interpréter, comme on a pu parfois l'entendre, à l'aune des tensions idéologiques qui ont opposé sur des enjeux similaires conservateurs et progressistes en Angleterre et en France par exemple. Au contraire, cette intervention permet au Québec, sur la base d'une commission indépendante, de jouer très opportunément la carte de l'alternative et de la résilience. À tout le moins : de se donner le temps de la réflexion.

---

[1] On ne peut affirmer comme Francis Dupuis-Déri dans *Le Devoir* : « Au Québec, des médias sont obsédés par les wokes, des jeunes qualifiés d'immoraux, car pratiquant une "censure" (déviance) menaçant la "liberté d'enseignement" (norme). Cette panique fait oublier que tout se déroule bien dans 99 % des 40 000 cours (environ) offerts annuellement dans le réseau universitaire (évaluation faite à partir de l'offre d'environ 7000 cours à l'UQAM). » (La panique morale et les wokes, 22.03.2021). Outre la réduction de la « censure » à la « déviance », qui tend aussitôt à atténuer l'impact des pratiques qui en relèvent, on se demande bien sur quels critères et instruments de mesure s'appuie précisément ladite « évaluation ». Enfin, il va de soi qu'en dépit de son poids démographique l'UQAM ne saurait servir pour autant d'étalon à l'ensemble des institutions d'enseignement et de savoir de la province. On ne saurait mieux manquer de rigueur et de méthode. Une première étape pourrait être des sondages auprès des universités et des facultés.

Pour autant, il ne nous est pas possible de répondre aux demandes de cette commission sans remettre en contexte les usages de la liberté académique et les événements qui s'y sont rapportés ces dernières années. Il est non moins capital d'en restituer les enjeux, que le débat national a mis précisément au jour entre l'automne 2020 et l'hiver 2021. Enfin, il convient de clarifier les présupposés qui gouvernent les questions elles-mêmes. Ainsi, statuer sur la liberté académique, et sa portée, n'a de sens qu'à la condition de s'être doté au préalable d'une définition claire et rationnelle. Force est de reconnaître cependant que sa déclinaison s'établit au pluriel. La liberté académique subsume ce qu'on pourrait appeler les *libertés universitaires*, par exemple la liberté d'enseignement ou la liberté de recherche[1]. Il s'agit donc d'un concept générique qui appelle des catégories spécifiques. Cela suppose également de spécifier les liens entre la liberté académique et la liberté d'expression. Certes, l'une présuppose nécessairement l'autre, mais elles ne sont pas non plus synonymes. Choisir un corpus d'œuvres en littérature russe, de Gogol à Dostoïevski, ou déterminer le contenu d'un programme en sciences sociales, « Histoire du Canada de 1867 à 1945 », ne ressortissent pas au sens strict à des activités expressives. La liberté académique et la liberté d'expression entretiennent entre elles des liens d'implication réciproque voire d'emboîtement. S'il arrive qu'elles se confondent, elles ne s'équivalent pas non plus et, quoi qu'il en soit, il serait dommageable de ne pas les distinguer. Il peut paraître plus aisé d'identifier les « acteurs » de la liberté académique et d'énumérer leurs « responsabilités ». Par contre, le « contexte » dans lequel de tels sujets sont conduits à l'exercer, que ce soit en « enseignement », en « recherche » ou sous l'espèce « d'interventions publiques », est une notion aussi floue que problématique. De la salle de classe au programme radio ou à la page Facebook, comment en déterminer *a priori* le périmètre ? Où commence-t-il ? Où s'arrête-il exactement ? A-t-il en soi une limite ?

Autant de préalables nécessaires pour se prononcer finalement sur les « dispositions de protection » de la liberté académique. On sait que les situations peuvent varier considérablement d'une université à l'autre. Dans certains cas, ce sont moins les cadres légaux existants que, plus simplement, leurs mises en application qui pourraient faire défaut, nous renvoyant au point précédent, celui de la responsabilité des acteurs. En l'état de notre réflexion, comme nous le détaillons plus loin, nous adopterons une approche modérée. Dans l'immédiat, il nous semblerait en effet opportun que le Québec se dote d'un énoncé national de référence, dans le respect de l'autonomie et de la gouvernance des établissements, chacun en disposant ensuite librement.

UNIVERSITÉS ET CÉGEPS

On ne se dissimulera pas en commençant cet exposé qu'en prenant le monde universitaire pour objet, de manière non moins inévitable, on se prend soi-même pour objet, et réciproquement. Cette difficulté de l'analyse est ce qui en constitue paradoxalement la condition mais également les limites. Du moins est-il impossible d'oublier que les instruments de l'analyse sont empruntés ici à l'objet de l'analyse lui-même. Le sociologue Pierre Bourdieu a souvent mis l'accent sur ce point, il nous appartient de le rappeler à titre d'avertissement liminaire[2].

---

[1] On s'efforcera de maintenir au long de l'exposé cette tension entre le singulier englobant, « liberté académique » ou « liberté universitaire », et le pluriel spécifique, « libertés universitaires ». Au singulier, on emploiera indifféremment « liberté académique » et « liberté universitaire » bien que *liberté académique* soit souvent associée à un anglicisme *academic freedom*. L'explication philologique, que nous ne détaillons pas ici, est en réalité plus complexe.

[2] Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001 et *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raison d'agir, 2004.

Faute de produire avec la rigueur requise une auto-analyse, on pourra toutefois, et plus simplement, raisonner sur une base institutionnelle. Car nous parlons tous deux depuis une université à charte, de langue et culture anglophones, qui se démarque fortement par son rang non seulement au Québec mais au Canada, et par son rayonnement international surtout. Notre propos est inversement situé par le statut qu'y occupent à la fois notre discipline et notre département[1], une unité de petite taille (16 professeurs réguliers), rattachée à la Faculté des Arts, en marge de l'université pour cette raison d'abord que les enseignements, les travaux de recherche et les services s'y déroulent presque exclusivement en français, à la différence de ce qui se passe sur le reste du campus. Cette dissonance mérite d'être soulignée. Elle explique peut-être pourquoi notre département a été le point de réactivité d'une question qui est pourtant loin d'être isolée. À l'échelle de la Faculté des Arts, ou de la Faculté de Droit, nous savons que des plaintes similaires touchant des mots tabous (et en premier lieu, le mot dit en « n ») ont été déposées au cours de l'année 2020-2021. Nous ignorons par contre comment elles sont traitées par les instances administratives. Quoi qu'il en soit, on s'efforcera d'éviter deux écueils : l'illusion qui consiste à prendre un point de vue abstrait et transcendant sur le monde universitaire, en oubliant aussitôt que notre perspective inspirée par notre expérience et notre savoir-faire dans le champ le plus ancien, celui des humanités, procède proportionnellement de lacunes ou de méconnaissances d'autres domaines, quand elle ne les génère pas ; l'illusion complémentaire qui consiste à généraliser voire universaliser les pratiques de sa discipline d'origine ou d'un regroupement familier de disciplines, et d'en dégager des inférences ou des conclusions que l'on croit viables pour l'ensemble de l'université, sans même tenir compte des cultures de milieux qui peuvent varier d'une institution à une autre. La commission percevra d'elle-même nos angles morts ou nuancera au besoin nos arguments.

Nous espérons néanmoins pouvoir frayer une voie moyenne entre ces deux écueils et apporter, en retour, une contribution qui considère non seulement les universités mais inclut également les cégeps. Ce point particulier avait été soulevé par un journaliste lors de la conférence de presse du 23 mars 2021 de la ministre McCann, en présence du président Cloutier. En effet, les établissements de niveau collégial sont confrontés à des soucis similaires aux nôtres, le refus de certains étudiants de fréquenter tel corpus, *Putain* de Nelly Arcan, ou encore d'assister à des cours ayant pour thème l'histoire de l'esclavage des Noirs. Le corps professoral peut, en cas de conflit, se heurter au manque de soutien de la part de l'administration, les autorités faisant preuve d'inertie ou adoptant des positions équivoques. Or en certains lieux la réflexion semble avoir été à ce point avancée que des journées d'études sur la liberté académique ont pu être organisées par des collègues. Autre signe de cet intérêt : le 14 mai dernier, Isabelle Arseneau a été invitée par le Département de français du Cégep de Saint-Laurent sur le thème : « Pour une pédagogie de l'inconfort : enseigner les fabliaux au temps des *trigger warnings* ». Son allocution a été suivie d'une discussion avec les professeur(e)s, l'un(e) d'entre eux qui occupait son poste depuis peu s'interrogeant par exemple sur la pertinence de faire figurer des auteur(e)s autochtones dans son plan de cours, dans la mesure où il/elle n'appartenait pas aux communautés en question.

À notre avis, la commission gagnerait à penser le plus largement possible la reconnaissance de la liberté académique, non seulement « en milieu universitaire » mais au niveau collégial, marquant de la sorte les « rapprochements[2] » entre les deux ordres d'enseignement, désirés par les

---

[1] Pour un historique, voir Yvan Lamonde et Marc Angenot : Le département de langue et littérature françaises de l'Université McGill de 1853 à nos jours (pdf, 2013).

[2] Lise Bissonnette et John R. Porter, *Rapport de chantier sur une loi-cadre des universités. L'université québécoise : préserver les fondements, engager des refondations*, Ministère de l'Enseignement supérieur, Québec, 2013, pdf, p. 45.

divers(es) ministres en poste depuis deux décennies. Si l'idée même de « portée » fait sens pour la liberté académique, c'est en s'appliquant d'abord à ce *continuum* institutionnel. Mais il existe une autre raison, non moins évidente, à ce sujet. Avec les cégeps, le Québec dispose d'un outil incomparable par rapport à bien d'autres provinces, comme nous en a convaincu par ailleurs des échanges tenus avec nos homologues de l'Université d'Ottawa au moment où éclatait l'affaire Lieutenant-Duval. En termes d'âge, de maturité émotionnelle, d'avancement et de maîtrise des connaissances, au moment où ils accèdent aux universités le public ontarien et le public québécois diffèrent sensiblement. Compte tenu des récurrences que nous observons entre les deux niveaux d'enseignement, des phénomènes qui risquent de s'accentuer dans un futur proche, il serait judicieux d'utiliser les cégeps comme leviers et de mettre en œuvre une pédagogie ciblant expressément les libertés publiques, liberté académique et liberté d'expression en tête, la culture du débat et ses techniques oratoires, ce que Normand Baillargeon appelle la « conversation démocratique[1] », la formation civique et critique. Une telle démarche pourrait prendre la forme soit d'un renforcement d'outils déjà existants soit de nouveaux modules à implanter. Une philosophie pratique de même nature devrait être envisagée par les établissements universitaires à la discrétion des facultés et des unités (tutoriels, ateliers, conférences, cours, etc.) dès le premier cycle.

S'ils veulent déraciner les pratiques de bannissement et instaurer une véritable éthique du dialogue, les acteurs des milieux collégiaux et universitaires ont donc intérêt à ne pas se contenter de vagues instructions ou de belles intentions. Encore convient-il pour mesurer cet impératif de baliser rapidement le terrain et d'identifier quelques-uns des problèmes qui se posent voire s'opposent aujourd'hui à l'exercice de la liberté académique au Québec.

COUP D'ŒIL RÉTROSPECTIF : L'ANNÉE 2017

On ne saurait s'abuser évidemment sur les techniques de datation dont on peut discuter indéfiniment. Elles peuvent au moins servir de repères et permettre de cadrer le propos. L'important est de mettre ici au jour pour les besoins de la réflexion les enjeux du débat national qui a entouré la liberté académique. On peut le faire commencer au mois de septembre 2020, et plus spécialement le 15 octobre, lorsque l'histoire de Verushka Lieutenant-Duval est révélée par voie journalistique au public. On peut l'arrêter autour de l'affaire Amir Attaran, le 17 mars 2021, dont les propos sur l'incident du CLSC de Joliette provoquent de manière presque unanime le blâme de la classe politique au Québec[2]. La séquence se clôt par la création de la commission de l'ex-juge Bastarache, décidée le 31 de ce même mois par Jacques Frémont, recteur de l'Université d'Ottawa. Ces deux dossiers ne sont pas en soi comparables. Certes, ils proviennent du même établissement et ont révélé de la part de l'administration une approche très « casuistique » des litiges, pour ne pas dire arbitraire, ce qui, on s'en souvient, a provoqué la colère publique de Lieutenant-Duval dénonçant l'écart entre la suspension dont elle avait été l'objet au début de l'automne, et l'impunité dont semblait au contraire bénéficier le professeur Attaran à la suite de propos diffamatoires lancés sur son compte Twitter, la province francophone y étant entre autres qualifiée d'« Alabama du Nord ». On y ajoutera la différence de sexe (femme *vs* homme) et de

---

[1] « Malaise dans la conversation démocratique », *Libertés surveillées. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique*, Montréal, Leméac, 2019, p. 12-13. Voir également le point de vue de Patrick Moreau, professeur au Collège Ahuntsic et rédacteur en chef de la revue *Argument* : « Apprendre à débattre » (*Le Devoir*, 06.05.2021)

[2] Patrick Bellerose, « Le Québec pratique un "lynchage médical", dit un prof de l'Université d'Ottawa » (*Le Journal de Montréal*, 17.03.2021)

statut (chargée de cours *vs* professeur régulier). En vérité, ces deux événements font valoir plusieurs lieux communs de la question :

- Les deux controverses ont eu lieu à la frontière du Québec, et ont révélé des différends en fait de valeurs et de cultures avec le Canada ; mais, et c'est en même temps le paradoxe à souligner, elles ont pour l'essentiel alimenté la discussion à l'intérieur de la société québécoise. Ainsi, l'affaire Lieutenant-Duval a comparativement peu intéressé les médias et le public anglophones.
- La première histoire illustre un cas lié à la *liberté académique* ; la seconde ressortit plutôt au domaine de la *liberté d'expression*. Ce qui met en lumière les nuances entre les deux et oblige en retour à considérer leurs points d'articulation respectifs.
- Dans chaque cas sont apparues des accusations de racisme, rapidement qualifié de « systémique » ou d'« institutionnel », que ce soit l'université ou la société considérée chaque fois dans son ensemble. Cette rhétorique a finalement permis de mettre au jour l'existence d'un nouveau mouvement de justice sociale et d'une conscience générationnelle reconnue sous le terme de « *woke* ».
- Les 34 professeurs, qui se sont opposés dans *Le Journal de Montréal*, le 16 octobre 2020, à la suspension de Verushka Lieutenant-Duval, ont résumé et fixé les termes du débat, entre la question du « racisme sur le campus » et « le rôle de l'enseignement universitaire, des professeur.e.s et des salles de classe, qui est de nourrir la réflexion, développer l'esprit critique, permettre à tous et à toutes, peu importe leur position, d'avoir le droit de parole[1]. »

C'est à la condition de *tenir* absolument *cette distinction*, et de préciser les rapports entre liberté universitaire et liberté d'expression, que l'on peut proposer des réponses adéquates à la « portée » de la liberté académique comme à la « responsabilité » des acteurs qui en usent ou en mésusent. Car les amalgames conduisent inévitablement à une mauvaise compréhension des libertés publiques, à percevoir sinon à inventer des problèmes ou des conflits qui ne se vérifient pas ensuite. Par exemple, lorsqu'au nom d'une institution éducative on met sur un pied d'égalité des principes qui ne peuvent être comparés, comme s'y essaie le vice-principal aux affaires académiques de l'Université McGill, Christopher Manfredi : entre l'équité, l'inclusion et la liberté universitaire, selon lui, « *none of these principles supersedes the other, nor is any of them absolute*[2]. » Un tel propos se règle sur un truisme (aucun principe n'est absolu) mais aussi de faux parallèles, car seule la liberté académique est, et demeure, véritablement constitutive des institutions d'enseignement et de savoir. C'est elle qui les définit, alors que l'équité et l'inclusion ont trait plutôt aux rapports entre l'université et la société, à leurs évolutions respectives, ce qui est sensiblement différent. Ces questions ne sont pas moins importantes, il ne s'agit pas ici de les hiérarchiser. Mais elles ne sont pas de même nature, au sens où elles répondent à des besoins et à des fonctions distincts. Dans tous les cas, l'équité et l'inclusion, qui s'appliqueraient aussi bien à d'autres milieux socioprofessionnels, et non seulement aux universités, présupposent la liberté académique en tant qu'elle seule a pouvoir de délimiter le champ d'exercice de l'enseignement et du savoir, comme des services administratifs qui en soutiennent et accompagnent les activités.

---

[1] « Libertés surveillées : des profs de l'Université d'Ottawa dénoncent la suspension de leur collègue » (*Le Journal de Montréal*, 16.10.2020).
[2] Christopher Manfredi, « Academic freedom » (15.12.2020)

À partir du moment où on égalise des catégories qui n'ont pas originellement de mesure commune, on s'expose à toute sortes d'interférences. D'un côté, en vertu de la mise en parallèle initiale, on peut ajouter à l'inclusion et à l'équité d'autres notions *ad libitum* : l'intégrité et la responsabilité par exemple[1]. Mais pourquoi pas le respect ou la dignité, etc. ? Le mode de l'énumération, on le constate, est le signe ici d'une *déconceptualisation* des termes. De l'autre côté, on est conduit à en dire trop ou jamais assez selon les points de vue en présence, à opposer ce qu'on a d'abord mis en parallèle pour essayer enfin de (ré)concilier les termes de l'équation. En bref : on s'enferme dans un cercle logique, celui qu'on a soi-même fabriqué, au risque de la contradiction. Dans tous les cas, ce discours montre que le concept de liberté académique se vide, il ne répond plus à ses lois propres, il est travaillé par des normes idéologiques qui lui sont extérieures, susceptibles de fragiliser sa spécificité et avec elle le principe d'autonomie institutionnelle qui en dépend. Sous les termes d'« inclusion » et d'« équité » on aura reconnu les marques de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler les idéologies diversitaires. Ces idéologies progressistes sont inséparables depuis le milieu des années 1990 des effets de la mondialisation ou des mondialisations sur les sociétés occidentales[2]. Elles tiennent entre autres aux clivages entre le Nord et le Sud, aux recompositions démographiques et multiculturelles des pays riches, aux préoccupations de leurs citoyens en matière de représentation et de souveraineté démocratiques, de justice entre majorité et minorités, comme à leur inquiétude en fait de disparités sociales, de plus en plus marquées par ailleurs.

Il ne s'agit pas ici de contester l'importance de questions ou de revendications en soi nécessaires, qui sont débattues au sein des établissements, ce qui est aussi sain que vital. Il s'agit uniquement de montrer qu'on ne peut assimiler le *vrai*, que vise la liberté académique sous l'espèce de l'enseignement et de la recherche, et le *juste* que défendent aujourd'hui les idéologies de la diversité, sans que cela n'entraîne de conséquences au niveau de la mission et des valeurs des établissements postsecondaires du Québec. Que la liberté académique, œuvrant à la production des savoirs, puisse être mise au service de la justice et d'un ordre social meilleur, nul ne s'y objectera. Mais c'est à la condition que ce choix relève lui-même de la liberté de chaque professeur, qu'il soit là encore dicté en toute indépendance. Du moins ne saurait-on faire de ce choix une obligation, ni même le convertir en dogme, encore moins le présenter comme le principe directeur des institutions d'enseignement et de savoir. L'amalgame entre liberté académique et justice sociale est d'autant plus complexe à défaire qu'elles font partie l'une comme l'autre des valeurs et des normes propres au monde social des universitaires. On saisit l'ampleur du problème, et le paradoxe qui le caractérise, lorsqu'on se rappelle que Verushka Lieutenant-Duval, militante antiraciste, a été la cible d'étudiants dont les critiques se réclamaient précisément des idéologies antiracistes. Il ne s'agit pas évidemment d'exagérer l'importance de cet incident en particulier mais, comme pour les autres cas recensés sur les campus, de bien comprendre que le retour des accusations de racisme et, plus largement, des thématiques issues de la justice sociale ne doivent rien au hasard. Ces thématiques se mesurent à la chronique sociale et politique, particulièrement chargée, qu'ont traversée les sociétés d'Amérique du Nord dans la dernière décennie.

---

[1] Suzanne Fortier, vice-chancelière et principale de l'Université McGill : « *As Principal of our University, my most important role is to protect and uphold the principles that are central to McGill University's Mission: academic freedom, integrity, responsibility, equity, and inclusiveness*. » (Academic freedom and inclusiveness, 26.10.2020).

[2] Il est préférable d'envisager le phénomène de la « mondialisation » au pluriel s'il est vrai qu'il ne se limite pas à l'économie de marché et aux flux de capitaux mais comprend aussi bien les questions migratoires que les dynamiques géopolitiques, l'émergence d'entités supranationales (de la communauté européenne à l'ALENA ou à MERCOSUR), les échanges interculturels ou l'écologie des langues par exemple.

Il n'est que de songer au chemin parcouru par le Québec du Printemps Érable à l'entrée en vigueur, le 8 décembre 2017, de la loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur. Les exemples ne manquent pas non plus de l'autre côté de la frontière, des deux mandats de Barack Obama (2009-2017) au style présidentiel de Donald Trump (2017-2021) : *Occupy Wall Street* (2011), *Black Lives Matter* (2013), la marche de Charlottesville (2017), le meurtre de George Floyd (2020) avec le retentissement international que l'on sait. Greg Lukianoff et Jonathan Haidt, parmi d'autres observateurs, font ainsi valoir la recrudescence des causes et l'intensité des luttes : au cours de la dernière décennie, les campus nord-américains sont devenus des terrains privilégiés de la polarisation idéologique[1]. Cet effet a probablement culminé avec les émeutes qui ont entouré l'invitation du jeune homosexuel, partisan de Trump et activiste de l'*Alt-Right*, Mino Yiannopoulos, à Berkeley en 2017. Au Québec, nous situons le point tournant cette année-là. Le terme *woke*, marqueur qui consacre l'avènement d'une nouvelle gauche, devient alors très populaire et entre dans l'*Oxford English Dictionary*[2]. Or à cette date, il semble qu'en zone francophone l'on commence à ressentir, et à s'inquiéter plus qu'avant, des pratiques de la *Cancel Culture* et des phénomènes de censure dans l'enceinte universitaire[3]. C'est au mois de juin 2017 également qu'éclate la crise d'Evergreen College dans l'État de Washington. Les slogans de certains activistes, « *Fuck free speech*[4] », ressemblent à s'y méprendre à ceux de l'AFESH, association étudiante de l'UQAM (« *Fuck la libârté d'expression* »), l'idée étant d'interdire la parole aux dominants et aux puissants. On a fait allusion plus haut à l'essor du mouvement *#MeToo*. Ses tactiques sont également inséparables des médias sociaux, dont le rôle en matière de radicalisation politique, à gauche comme à droite, a été maintes fois souligné. Songeons à l'attentat de la grande mosquée de Québec, le 29 janvier 2017, par Alexandre Bissonnette. Enfin, côté canadien, l'événement majeur n'est pas un mouvement social, mais la mise en œuvre par l'honorable Kirsty Duncan au ministère fédéral des Sciences et des Sports en mai 2017 du Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion. Cette politique vise par le biais des chaires de recherche à améliorer de manière énergique la représentation des femmes, des personnes handicapées, des autochtones et des minorités visibles au sein des universités, qui doivent en suivre l'échéancier et satisfaire aux critères sous peine de perdre des financements.

---

[1] Jonathan Haidt et Greg Lukianoff, *The Coddling of the American Mind*, New York, Penguin Books, 2018, voir notamment le chapitre « *The Quest for Justice* », p. 213-232.

[2] Les terminologies varient selon les points de vue, « gauche woke », « gauche diversitaire » ou « gauche identitaire ». Considéré en bonne part, *woke* désigne une personne sensible ("éveillée") à la justice sociale, avant de capter des traits négatifs, en partie dus aux effets d'orthodoxie voire de sectarisme associés à ce courant de pensée : « *The origins of woke, in this context–as forged by African American communities–dates back at least to the 60s, but its mainstream ubiquity is a recent development. Fuelled by black musicians, social media and the #BlackLivesMatter movement, the term entered the Oxford English Dictionary only in 2017, by which time it had become as much a fashionable buzzword as a set of values*. » (The Guardian, 21.01.2020). Il n'est pas vrai que la valeur péjorative soit imputable uniquement à la rhétorique de droite. Elle apparaît chez des représentants de la gauche (libertaire, marxiste, sociale-démocrate) qui, en plus de la compétition idéologique, perçoivent dans ce nouveau mouvement un risque de déclassement.

[3] Jean-François Nadeau, « La censure contamine les milieux universitaires » et « Haro sur la censure dans les campus » (*Le Devoir*, 01.04.2017) ; Stéphane Baillargeon, « Du politiquement correct au politiquement abject » (*Le Devoir*, 01.04.2017).

[4] Voir le documentaire de l'australien Mike Nayna (I. Bret Weinstein, Heather Heying and the Evergreen Equity Council ; II. Teaching to Transgress ; III. The Hunted Individual, 2019) ainsi que le mémoire de Shaun Cammack, *The Evergreen Affair: A Social Justice Society*, Master of Arts Program in the Social Sciences, University of Chicago, 2020 (pdf, 77 p.)

MYTHES ET RÉALITÉS

Il est manifeste que les éléments que nous venons d'énumérer ne sont pas de même niveau. Ils marquent toutefois un cap. La période qui a suivi se distingue par une *prise de conscience*, et la parution de travaux qui tentent de diagnostiquer et de caractériser en profondeur les phénomènes en cause, à commencer par l'essai pionnier de Bradley Campbell et Jason Manning, *The Rise of Victimhood Culture* (2018). Quatre ans plus tôt, à l'occasion d'un premier article, ces deux sociologues américains liaient déjà les perturbations de la liberté d'expression en contexte universitaire à l'émergence d'une morale victimaire, qui exprime des exigences de représentativité et d'inclusion au nom des minorités qu'elle assimile à des sujets opprimés, sur la base de quelques thèmes reconnaissables, « *trigger warnings* », « *microaggressions* », « *cultural appropriation* » et « *safe spaces* ». La question est désormais bien documentée, tant aux États-Unis et au Canada qu'en France[1]. L'important est de voir que le Québec n'échappe pas à cette poussée sociale et morale. Si elle paraît plus modérée à certains égards, elle s'adapte cependant à ses particularités culturelles. Dans le but de mieux en comprendre les caractéristiques, on évitera donc le double piège qui consiste soit à la diaboliser sur un mode irrationnel, pour ne plus y voir que le « délire idéologique de notre temps[2] », des formes violentes d'inquisition, soit à l'exhausser au niveau du mythe, en la comparant lyriquement à mai 68 par exemple, pour mieux s'abstenir de la décrire[3]. On raisonnera plutôt sur les traits suivants :

- Le phénomène que nous évoquons ne se limite pas aux milieux anglophones, même s'il y est prépondérant. À date, les Universités Concordia et McGill en sont probablement l'épicentre au Québec. Les francophones y résistent davantage mais en subissent également l'imprégnation. Il serait d'ailleurs intéressant de saisir le contraste entre les régions et les métropoles à ce sujet, Montréal en tête.
- Bien qu'ils soient inséparables de l'émergence de la mouvance *woke*, les événements ayant trait à la liberté académique ne s'y réduisent pas. Et on lèvera d'emblée ici un malentendu : le *wokisme* ne saurait être appréhendé uniquement à l'aune du militantisme associatif et de *Black Lives Matter* en particulier. Il se trouve représenté à une large majorité par les populations blanches, citadines, diplômées et progressistes composant les sociétés à dominante anglophone (États-Unis, Canada, Australie, Royaume-Uni). Par ailleurs, à l'université spécialement, cet activisme n'a rien pour surprendre en soi. Il s'inscrit dans une tradition des radicalismes, dont les rhétoriques et les modes d'action font penser à

---

[1] On se reportera, parmi les ouvrages non encore cités, à Laurent Dubreuil, *La Dictature des identités*, Paris, Gallimard, 2019 ; Isabelle Barbéris, *L'Art du politiquement correct*, Paris, Presses universitaires de France, 2019 ; Caroline Fourest, *Génération offensée. De la police de la culture à la police de la pensée*, Paris, Grasset, 2020 ; Olivier Moos, « Les Jacobins de l'antiracisme », *Antipresse*, n°249, 2020 et « *The Great Awokening*. Réveil militant, Justice sociale et Religion », *Études et analyses*, n°43, 2020 ; Helen Pluckrose et James Lindsay, *Cynical Theories*, Durham (N.C.), Pitchstone Publishing, 2020 ; James Lindsay (éd.), https://newdiscourses.com ; Stéphanie Roza, *La Gauche contre les Lumières ?*, Paris, Fayard, 2020 ; Pierre-André Taguieff, *L'Imposture décoloniale*, Paris, Éditions de l'Observatoire, 2020; Isabelle Barbéris et Nathalie Heinich (dir.), *Nouvelles censures, Cités*, n°82, Presses universitaires de France, 2020.

[2] Mathieu Bock-Côté, *La Révolution racialiste et autres virus idéologiques*, Paris, Éditions La Cité, 2021, p. 30.

[3] Martine Delvaux, « Les professeur.es d'universités doivent s'adapter aux nouvelles morales » (*qub.radio*, 08.02.2021)

celles des staliniens dans les années 50 ou celles des maos dans les années 60-70 par exemple[1].

- Ce nouveau courant a relancé depuis 2010, aux États-Unis puis au Canada, aujourd'hui au Québec, les guerres culturelles, une question qui a émergé au tournant des années 1980-1990 et qui a joué un rôle déterminant dans la recomposition des départements et des *curricula* en Amérique du Nord. Le mouvement actuel s'inscrit donc là encore dans l'histoire et la durée. Or si elles se traduisent par une stratégie d'émancipation et de reconnaissance de groupes sociaux, LGBTQ+ et « minorités visibles », en lien avec l'*identity politics* ces guerres culturelles se caractérisent à la fois par des revendications connues, le « décolonialisme » (la décolonisation de la culture et des savoirs, enseignements, bibliothèques et musées[2]), et par une rhétorique antiraciste très particulière – aisément repérable à l'argument du « racisme systémique » qui est passé au rang de lieu commun dans le débat public. Orienté contre les « privilèges blancs », sous l'influence des *White Studies* et de la *Critical Race Theory* issue des facultés de droit, cet antiracisme associe spécialement « race » et pouvoir en défendant plus particulièrement les communautés noires et les sociétés autochtones.
- Cette vague d'activisme tend à altérer la nature des savoirs eux-mêmes. En soi la question n'est pas neuve. Aucun savoir n'est évidemment à l'abri des idéologies, ce qui ne signifie pas que l'on peut sans conséquence substituer des croyances aux opérations intellectuelles. Imagine-t-on un historien de la Shoah ou une virologue dans son laboratoire conduire leurs travaux sur la base de leurs convictions ? C'est à la condition de satisfaire l'exigence de méthode et de vérité que l'on peut mieux promouvoir la fonction critique et politique des savoirs au sein de la société. En soi, la recherche militante peut cependant avoir des effets bénéfiques. Elle favorise de surcroît le dialogue entre les savoirs « scientifiques » au sens étroit et les savoirs traditionnels, artisanaux, autochtones. Le versant négatif tient à une *politisation* (une instrumentalisation) des savoirs qui perd de vue les lois de l'autonomie en matière de recherche, et vise à assujettir celle-ci à des normes externes.
- Sous cette rubrique de recherche militante (*activist scholarship*) se croisent en vérité deux motifs. Le premier consiste à vouloir corriger les injustices épistémiques selon l'expression de la philosophe Miranda Fricker[3]. Loin d'être originale, cette demande est en vérité contemporaine des premières *Culture Wars*. Elle se fonde sur une critique de la liberté académique, qui s'exercerait abstraitement au nom d'un savoir qui se prétendrait universel. Elle en appelle donc à une diversité des savoirs, capable de répondre en particulier à l'identité et aux expériences des groupes minoritaires. Pourtant, ce débat, le monde universitaire l'a déjà mené, et peut le poursuivre de l'intérieur. Le deuxième élément,

---

[1] Notons sur ce point qu'aux États-Unis les nombreux incidents ayant donné lieu à des demandes de censure ont été enregistrés en priorité sur les campus progressistes de l'Ouest (Oregon, État de Washington, Californie) et de la Nouvelle-Angleterre, beaucoup moins au Sud et dans le Middle West.

[2] Parmi tant d'exemples, il suffit de penser au mouvement #DisruptTexts, parti des *colleges* et même des *highschools* américains, dont l'objectif est explicite sans être novateur : « *Literature study in U.S. classrooms has largely focused on the experiences of White (and male) dominated society, as perpetuated through a traditional, Euro-centric canon. Ask: What voices—authors or characters—are marginalized or missing in our study? How are these perspectives authentic to the lived experiences of communities of color?* » Dans le même ordre d'idées, on retirera *L'Odyssée* d'Homère du curriculum, comme Heather Levine, enseignante dans une école du Massachussetts, pour cause de sexisme, ou *Othello* de Shakespeare en raison de son racisme. Ainsi de suite.

[3] Miranda Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, 2007.

beaucoup plus problématique, est l'exigence d'une *science juste*, que soutient à titre d'idéologie officielle le pouvoir fédéral dans son Engagement à l'égard de l'équité, de la diversité et de l'inclusion : « Le gouvernement du Canada et le Programme des chaires de recherche du Canada s'engagent à favoriser l'excellence de la recherche et de la formation en recherche dans le meilleur intérêt des Canadiens. Les travaux de recherche menés au Canada se doivent d'être plus équitables, plus diversifiés et plus inclusifs si l'on souhaite produire des résultats caractérisés par l'excellence, l'innovation et l'impact, lesquels sont nécessaires pour saisir les occasions qui se présentent et relever des défis mondiaux. » Tout le monde s'accordera aisément sur le besoin de diversité et d'équité pour ce qui regarde notamment l'accès aux études supérieures au même titre que la formation et le recrutement des enseignants et des chercheurs. Au risque cependant de heurter nos convictions démocratiques les plus profondes, la déclaration selon laquelle plus d'équité et de diversité produirait excellence et innovation relève du plus pur sophisme. Il n'existe pas de rapport *a priori* de cause à effet. Du moins la proposition qui est ici tenue pour vraie mériterait-elle au préalable d'être dûment démontrée. L'a-t-on jamais fondée au moyen d'études précises et concrètes ?

– La science juste est moins une réalité qu'une utopie. Mais elle explique qu'un organisme comme le CRSH ait versé en 2019 la somme de 153 000 $ par exemple pour une demande de subvention de recherche de l'Université Concordia : Décoloniser la lumière : repérer et contrer le colonialisme en physique contemporaine. Ce genre de projet, qui est conforme aux bases idéologiques du courant *woke*, tient au fait que les lois du domaine de la physique ont été énoncées par des savants occidentaux (Descartes, Newton). En raison du même sophisme, repéré plus haut dans l'énoncé fédéral, on mélangera donc ici des questions qui ne sont pas sur le même plan : l'intention, en soi louable, de recruter des assistants de recherche parmi les minorités, les représentations culturelles de la lumière, l'épistémologie historique de la discipline. Il faut comprendre ici que la critique décoloniale n'est qu'une variante de la critique de la raison, réduite culturellement à la *raison occidentale*, et assimilée racialement à la *raison blanche*. À terme, dans ses formes les plus dogmatiques, cette critique peut se transformer en rejet de l'héritage des Lumières. On associera alors l'expression de la rationalité aux dominants et aux oppresseurs. L'objectivité pourra ainsi passer pour un trait fondateur et caractéristique du blanc-mâle-hétérosexuel, ce qui est doublement inquiétant quand on se souvient que c'était là exactement le modèle de l'anthropologie coloniale européenne. En face de l'objectivité s'ouvre le champ des savoirs expérientiels que tend inversement à promouvoir la recherche activiste au point de vouloir effacer les différences épistémologiques qui séparent science et expérience. Ces autres savoirs sont moins envisagés sous l'angle de la complémentarité que de la concurrence[1]. Ils mettent au premier plan l'identité et la subjectivité, les composantes du vécu et du ressenti. Or s'ils constituent des formes de cognition assurément nécessaires et utiles, ils demeurent fondés néanmoins sur la certitude sensible, et non sur le « doute méthodique » ou l'élaboration conceptuelle comme peuvent l'être les disciplines classées sous l'appellation de « sciences » (dures, molles, humaines, sociales, etc.)

[1] Notre propos n'est pas d'établir de hiérarchie entre les savoirs « scientifiques » et les savoirs « expérientiels », qui répondent à des fonctions distinctes et spécifiques au sein de la société. Il s'agit seulement de les reconnaître pour ce qu'ils sont et ce qu'ils *font* surtout, de ne pas prendre les uns pour les autres.

- En dépit des exemples précédemment énumérés, ce serait une erreur de penser que les pressions exercées contre le monde universitaire participent exclusivement du domaine ethnique. Elles s'expliquent par des raisons liées également au genre, à la sexualité, à la religion. Enfin, contre l'idée souvent répandue, précisons que le problème ne s'observe pas uniquement dans les humanités et les sciences sociales mais touche le droit et les sciences exactes, comme le montre un autre incident qui a fait peu de bruit, survenu en mars 2021, dans un cours d'anatomie de l'UQAM autour de l'identité sexuelle[1]. Le phénomène est donc à la fois plus étendu et, en toute hypothèse, inégalement réparti entre les institutions (il est beaucoup plus présent à McGill qu'à l'Université de Montréal par exemple), mais également, on le voit, entre les facultés et les départements.
- De même, on peut affirmer que les conflits repérés dans les universités ne sauraient se limiter aux « mots tabous », entre autres à travers la question du *politiquement correct* dont la querelle du mot en « n » a pu être comprise comme une énième variante (voir *infra* « usage et mention »). Or le paradoxe de ces mots est qu'ils empêchent de penser le problème qu'en même temps ils désignent. C'est pour cette raison que leur logique est *a priori* ouverte voire illimitée. En janvier 2021, le professeur de droit Jason Kilborn de l'Université de l'Illinois à Chicago a été suspendu suite à une plainte. L'examen qu'il avait soumis aux étudiants exposait un cas de discrimination dans lequel figuraient les mots en « b… » et en « n… », que l'enseignant avait pourtant pris soin d'abréger[2]. Dans les faits, si même les euphémismes ne conviennent plus, c'est qu'il en va plus largement du rejet de certains thèmes et discours, comme le fait apparaître un exemple plus récent, la professeure en psychologie de la santé, Rima Azar, elle aussi suspendue par l'Université Mount Allison du Nouveau-Brunswick, pour avoir qualifié sur son blog *Black Lives Matter* d'organisation radicale et récusé l'idée de racisme systémique[3].
- Ce que les tabous linguistiques révèlent, c'est une *intolérance* plus large à la différence et à la contradiction, qui s'exprime explicitement dans la demande de *safe spaces* (voir *infra* « La pédagogie de l'inconfort »). On aurait tort cependant d'attribuer exclusivement ce régime d'intolérance à des points de doctrine. Il est d'autres réalités, sociales et sociétales, dans lesquelles la mouvance *woke* a probablement trouvé un terreau fertile pour ensuite prospérer, mais qui, de fait, en limitent aussi l'incidence comme phénomène explicatif. Lukianoff et Haidt mettent de l'avant quatre facteurs qui, selon nous, mériteraient d'être très sérieusement vérifiés et mesurés dans le cas du Québec :
    a) un recrutement des professeurs qui tend depuis le milieu des années 1990 à devenir très homogène sur le plan idéologique (disons : à dominante « *liberal* » ou progressiste), un manque de diversité qui accentue l'effet de coupure entre l'expérience que les étudiants se font du monde à partir des représentations acquises à l'intérieur de l'université et l'expérience réelle de leurs concitoyens ;
    b) pour les générations nées après 1995, l'usage quotidien et intensif des médias sociaux, qui favorisent assez peu l'analyse, mais valident par contre l'opinion, la

---

[1] « Un cours tourne mal à l'UQAM…en visioconférence » (98.5 FM Montréal, 04.03.2021). Voir également Isabelle Hachey, « Au-delà du mot qui commence par un N » (*La Presse*, 06.02.2021) et « Ils ont peur d'être annulés » (*La Presse*, 07.02.2021).

[2] Andrew Koppelman, « Is This Law Professor Really a Homicidal Threat? » (*The Chronicle of Higher Education*, 19.01.2021)

[3] *La Presse canadienne /Radio-Canada* (*Ici Nouveau-Brunswick*), https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1791485/ecole-mount-allison-nouveau-brunswick-conduite-discriminatoire (08.05.2021)

certitude, l'émotion, la réaction, à l'opposé de la démarche rationnelle et critique placée au cœur des apprentissages universitaires, sans même évoquer ici le rôle que jouent les algorithmes dans la polarisation des débats ;

c) et d) enfin, l'éducation surprotégée, et ce que les deux auteurs appellent en particulier le « *paranoid parenting*[1] », que relaie à l'université une bureaucratie du tout-sécuritaire (« *the bureaucracy of safetyism* »), les conflits y étant très souvent judiciarisés, c'est-à-dire en fait pris en charge par l'université, comme ils l'étaient auparavant par les parents dans la cellule familiale, ce qui ne donne pas aux individus les outils adéquats pour négocier leur passage à la vie adulte.

Ce serait peut-être davantage à la lumière de ces différents facteurs, autrement dit de leur conjonction et de leurs interactions, que pourraient s'expliquer aujourd'hui les problèmes qui entourent la liberté académique au Québec.

LIBERTÉ ACADÉMIQUE : EXTENSION ET VARIATIONS D'UN CONCEPT

La liberté académique est souvent considérée comme une variante en contexte universitaire de la liberté d'expression. Elle en représenterait donc une sous-catégorie, l'espèce ou, pour mieux le dire, l'extension. En vérité, si la liberté académique présuppose nécessairement la liberté d'expression, qui en représente donc la condition d'existence, elle se fonde en priorité sur la recherche et la transmission de la vérité, en empruntant les moyens de la raison et de la méthode. À ce titre, elle s'exerce au pluriel, c'est-à-dire qu'elle se décline en autant de libertés universitaires, ou si l'on veut emprunter au vocabulaire du droit, celui d'enseigner, d'apprendre, d'étudier, de chercher, de publier, etc. La liberté académique se conçoit enfin de manière indépendante, à l'abri d'influences externes (églises, État, entreprises) ou de formes d'orthodoxies. Cette définition bien connue entraîne deux conséquences. La première est celle que rappelle le juriste Olivier Beaud : « La liberté académique n'est pas un privilège inventé par les universitaires pour jouir d'une situation exorbitante du droit commun » mais plutôt « un moyen qui permet à l'Université de réaliser ses propres fins en disposant d'un corps professoral jouissant de la liberté nécessaire pour accomplir correctement son travail[2]. » Ce moyen qui est mis au service de la société implique de la part de ceux qui en usent des responsabilités. La deuxième est que la liberté académique n'est nullement réservée aux enseignants et/ou aux chercheurs.

En effet, compte tenu de l'extension du concept, soit l'ensemble des libertés universitaires auxquelles ce même concept se rapporte, elle devrait *a priori* s'appliquer aux membres de la communauté universitaire en son entier et donc inclure aussi bien les « stagiaires postdoctoraux » que des étudiants « en situation de recherche ». En théorie, et sans la restreindre ici au champ de la recherche, elle protège à part égale un chargé de cours comme les individus qui composent sa salle de classe, quel que soit le niveau ou le cycle dans lequel ceux-ci sont inscrits par ailleurs. En effet, l'écart est-il significatif entre le choix d'un thème ou d'un corpus de textes par le professeur (régulier ou non) et un essai ou un exposé oral préparé par un étudiant, que ce soit sous une forme libre ou imposée par l'enseignant ? Dans chaque cas, on présumera que l'accès aux sources, la production des connaissances, la réflexion critique et le recours à l'argumentation y poursuivent avec le même esprit d'indépendance les mêmes objectifs de vérité.

Ce problème s'étend évidemment aux « gestionnaires des universités ». C'est même aujourd'hui le point névralgique. D'une part, nombre de ces gestionnaires sont souvent des

---

[1] *The Coddling of the American Mind, op. cit*., p. 163 et suiv.

[2] Olivier Beaud, « Les libertés universitaires (II) », *Commentaire*, nº2-130, Paris, 2013, p. 469.

professeurs qui continuent à assurer variablement de la recherche et de l'enseignement en raison (ou à proportion) des tâches administratives et décisionnelles qui les occupent dans l'établissement. Or ils doivent pouvoir jouir de ce principe, être protégés par lui, dans l'éventualité où il entrerait en conflit avec des objectifs de gouvernance, qui se révéleraient contraires à ce qu'ils estimeraient être les valeurs et les missions universitaires dont la liberté académique, fondée sur l'exigence de vérité, se veut garante. Mais il est non moins attendu en retour qu'ils reconnaissent ce principe, et même le promeuvent ou le défendent. Or la tendance de plus en plus marquée des universités est d'adhérer aux normes de l'idéologie managériale, et de conformer la gouvernance des établissements au modèle des entreprises. Ce genre d'orientation favorise une logique des services, dans laquelle priment le consumérisme éducatif et des comportements clientélistes, si bien que les fondements et les objectifs de l'université risquent à terme d'être perdus de vue.

Du respect de la liberté universitaire découle pourtant l'autonomie des institutions. L'articulation est à ce point centrale qu'elle est aussi révélatrice des différences de culture entre établissements. L'autonomie tend enfin à dissimuler de possibles inégalités des uns aux autres. Le symptôme en a été la réaction qui a suivi l'intervention de la ministre de l'enseignement supérieur, Danielle McCann, au mois de février 2021, à l'annonce du projet de la présente commission. On a pu entendre certains administrateurs se plaindre de l'intervention de l'État. On leur répondra qu'ils en sont les premiers responsables. Ce n'est pas par la grâce de déclarations vertueuses, dont ne sauraient évidemment se satisfaire leurs communautés respectives, mais à la condition de garantir concrètement la liberté académique que l'autonomie à laquelle ils tiennent comme nous peut être en retour préservée. Mais là encore, les discordances étaient perceptibles lorsque, sous la pression publique, les rectrices et recteurs réaffirmaient le 10 février 2021 leur attachement à la liberté académique et à la liberté d'expression. Certains ont su anticiper voire documenter les incidents et les difficultés sur les campus nord-américains, Daniel Jutras, Sophie d'Amour, ou Madga Fusaro qui évoquait dans un courrier adressé à son personnel un contrat moral et social entre l'UQAM et ses professeurs, en prenant appui sur la *Magna Charta Universitatum* (1988), désormais reconnue par plus de 900 universités au monde. D'autres, et l'on songe à la direction de McGill, faisaient preuve d'une attitude comparativement très équivoque.

Du reste, ce sont moins les *engagements* qui comptent que leurs *mises en œuvre* pratiques, la distance à parcourir entre l'administration et l'enseignant ou l'étudiant, se révélant plus ou moins facile à combler lorsqu'un incident se produit. Les étages bureaucratiques (directions des programmes, 1er cycle et cycles supérieurs, direction des départements, services de niveau facultaire et universitaire), sont évidemment incontournables. En raison de cette hiérarchie, on devrait en conclure que les universités disposent de tous les outils nécessaires pour gérer d'elles-mêmes les pressions et autres techniques de censure. En pratique, ces cas ne devraient pas sortir des limites des départements et de leur juridiction, ils devraient être efficacement traités à l'interne. Une approche excessivement verticalisée et autoritaire, « par le haut », pourrait éventuellement nuire à une approche non seulement équitable mais aussi pédagogiquement productive d'un conflit. Or elle tend très souvent à *judiciariser* la demande de l'étudiant et à *déposséder* le professeur de sa liberté. Il va sans dire que dans certains cas l'interventionnisme et l'arbitrage sont absolument justifiés et nécessaires. Mais pour ce qui regarde les phénomènes de pression répertoriés ces dernières années, on assiste au passage de l'*arbitrage* à l'*arbitraire* comme le prouvent les exemples cités plus haut, aussi absurdes qu'inquiétants, de Jason Kilborn et Rima Azar. On peut se l'expliquer par les motivations idéologiques, l'esprit de clientélisme des gestionnaires, ou plus simplement leur crainte d'encourir des poursuites de la part des plaignants. On ne saurait sous-estimer toutefois le rôle des bureaucraties EDI : les exigences de conformité

aux critères de la diversité et de l'inclusion peuvent en effet interférer avec les nécessités de la liberté académique, et finalement la soumettre. Sur ce point précis, nous tenons à souligner que la loi fédérale de 2017 donne, au détriment du corps enseignant, un pouvoir non négligeable et sans précédent aux administrateurs. Nous ne l'avons peut-être pas encore assez mesuré au Québec. Car si une telle loi semble animée par de *justes* intentions, il en découle des effets pervers imprévus, à peu près comparables à ceux de *Title IX* quand certaines clauses en ont été amendées par l'administration Obama[1]. Quoi qu'il en soit, un schéma se répète : il ne vient pas tellement de la population étudiante que de l'attitude excessivement permissive des gestionnaires, qui invoquent pour s'en défendre l'écoute démocratique et l'esprit inclusif. En réalité, les autorités universitaires donnent ainsi raison aux mécanismes de censure et exposent à terme leur propre établissement. Comment rendre compte de cette paradoxale tolérance à l'intolérance ? Il s'agit d'une forme de démission, ou plus exactement d'une *autocensure* pratiquée par l'institution elle-même.

Ainsi que l'observe pertinemment Joseph Yvon Thériault, l'institution cesse d'être « le gardien de l'institution », elle manque à son devoir, et en premier lieu à celui qui consiste à rappeler quelles sont « les règles de la délibération et de la conflictualité », de la salle de classe à l'assemblée générale : « plus personne ne défend la démocratie au nom de la démocratie[2] ». Ce problème qui se situe au cœur de la formation des jeunes va au-delà des savoirs et des enseignements. On en saisit clairement ici l'incidence au plan civique et politique. C'est pourquoi il importe que la commission et le ministère se penchent sur lui très sérieusement. Dans ce contexte, il convient toutefois d'accorder un rôle déterminant aux instances intermédiaires, comités ou syndicats. Par exemple, il ne serait pas interdit, en cas de litige, d'envisager de mettre sur pied des médiateurs entre professeurs et étudiants, même si – et c'est l'argument que l'on pourrait opposer – cela risquerait à terme de fragiliser la relation (de confiance) entre les uns et les autres. Sur un enjeu comme la liberté académique, et la place des entités intermédiaires, on gardera également à l'esprit ce qui sépare des établissements dont la tradition syndicale est bien ancrée, comme il en va du réseau UQ, et ceux qui disposent d'associations (HEC ou McGill), dont le mode d'action n'est pas équivalent. La même disparité s'observe entre les universités dont le principe de liberté académique se trouve inscrit à même la convention collective et celles qui ne disposent pas d'une telle convention. Enfin, dans cet ordre d'idées, selon que la culture de travail y paraît plutôt horizontale ou plutôt verticale (« égalitaire » *vs* « autoritaire »), les effets de vigilance et de surveillance autour de la liberté académique peuvent sensiblement varier.

DIRE ET INTERDIRE

Au Québec, il n'existe pas vraiment de texte de loi sur la liberté académique, un droit pourtant reconnu par le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province en 1964, comme le rappellent Jean-Marie Lafortune et Hans Poirier[3]. On s'interrogera plus loin sur cette carence. Depuis la Révolution tranquille, la question ne s'est jamais matérialisée, de sorte que ce qui en tient vraiment lieu figure pour l'essentiel dans les conventions collectives des syndicats. Il est frappant de constater cependant qu'au cours des dernières années les universités québécoises se sont surtout mobilisées autour de la liberté d'expression, la capacité à se confronter aux idées, même les plus controversées, dans un contexte de censure et d'intimidation. C'est le

---

[1] Voir Haidt et Lukianoff, *op. cit.,* p. 206-209.

[2] « Le déclin des institutions de la liberté : la liberté d'expression sur les campus UQAM » dans Normand Baillargeon (dir.), *Libertés surveillées*, édition citée, p. 241.

[3] « La liberté universitaire comme forme spécifique d'autocontrainte » dans Normand Baillargeon (dir.), *Libertés surveillées*, p. 248.

sens de la Mission nommée par Daniel Jutras pour proposer un énoncé de principes et de recommandations sur la liberté d'expression à l'Université de Montréal (énoncé présenté devant l'Assemblée universitaire le 14 juin 2021 et validé à l'unanimité par les parties en présence), ou l'« Énoncé institutionnel sur la protection et la valorisation de la liberté d'expression » de l'Université Laval. La perspective étant, au sens large, « juridique », le point de départ est rigoureusement identique. Il tient aux protections offertes par les chartes canadienne (art. II) et québécoise (art. III), éventuellement aux politiques internes adoptées par les universités et leurs syndicats. Mais il implique également des contraintes et des limites, qu'avait déjà repérées John Stuart Mill dans son essai *Sur la liberté* : celles qui sont circonscrites par l'État et celles qui sont imposées par les pressions sociales, tout le champ des prescriptions voire des prohibitions culturelles, appelées par définition à changer dans l'histoire d'une société. Or si on l'entend comme droit d'abord individuel, inséparable du régime démocratique, la liberté d'expression est plus rarement interrogée au point de vue même de « l'expression », alors que les questions de langage s'y trouvent par définition impliquées. C'est à ce niveau, compte tenu de notre spécialité, et sans entrer trop avant dans la technique, que peut se situer pour finir notre modeste contribution.

EXPRESSION ET ÉNONCIATION

On rappellera pour commencer que la liberté d'exprimer se manifeste comme liberté d'énoncer. En ce sens, enseigner par exemple constitue ce que le jargon de la pragmatique appellerait un *acte de langage*. Un tel acte se révèle simultanément social et linguistique. S'il suppose au moment où quelqu'un prend la parole, l'émergence d'un *je* et d'un *tu* (que ce dernier soit singulier ou pluriel), dans une situation chaque fois spécifique (*ici* et *maintenant*), l'illusion commune consiste à croire que l'acte d'énoncer a lieu dans un contexte social qui lui préexiste, qu'il s'y insère, de sorte qu'il n'y aurait plus qu'à inventorier les différents contextes sociaux pour déterminer ce qu'il serait licite ou illicite pour un professeur de dire, où et quand. En vérité, l'acte d'énoncer se rapporte moins à un contexte qu'il n'instaure ce contexte par l'acte même de dire. S'il le crée, il le délimite également. Cela ne signifie nullement que cet acte d'énonciation n'est pas contraint par des présupposés institutionnels et des normes sociales, susceptibles de déterminer et de faire varier les usages de la parole. Mais cela veut dire comme pour n'importe quel locuteur qu'il n'existe pas de « limite » *a priori* ni de « lieu » *préassigné* à la parole. Chaque énonciation est spécifique, que ce soit un cours ordinaire dans une salle de classe, une conversation informelle dans les couloirs avec un groupe d'étudiants, une conférence dans un colloque, un papier à paraître dans un quotidien, une brève publiée sur un compte Twitter ou Instagram. Autant d'énonciations qui donnent naissance à des *genres de discours* distincts, qu'il appartient en retour à n'importe quel destinataire, et spécialement aux communautés étudiantes, d'identifier et de reconnaître. Il y a une différence de statut entre un article publié dans une revue savante, et contrôlé grâce à l'expertise des pairs, et la page d'un blog personnel. Il est toutefois un trait commun à ces divers genres. Ils représentent tous ce qu'on pourrait appeler un *discours légitime*, fondé sur les compétences et, plus largement, le *capital symbolique* du locuteur qu'est l'enseignant ou le chercheur. Ou si l'on veut, le chercheur ou l'enseignant est celui qui détient la parole à proportion du savoir qu'il détient. Le fait de détenir la légitimité du discours et du savoir confère aux professeurs non pas un pouvoir mais une *autorité*. Confondre autorité et pouvoir constitue de la part du représentant de l'institution un *abus*, qui peut à certaines occasions se révéler très grave et s'exposer à des mesures en regard de la loi. Confondre autorité et pouvoir pour le public étudiant, c'est entretenir un fantasme et, du même geste, s'interdire les voies non moins légitimes de la sanction par lesquelles soumettre cette autorité : les règles de la critique et de la contradiction, à la base du travail de l'argumentation et du débat. De même qu'il paraît inconséquent d'amalgamer autorité et pouvoir, et d'assimiler

pouvoir et (effet de) domination, il est non moins dangereux de prendre la censure pour la sanction. Toute parole est sujette à sanction dans l'espace public – de la salle de cours à la publication écrite – au sens où elle donne lieu à des procédures de vérification et d'évaluation. L'acte de censure – empêcher la tenue d'un débat ou d'une conférence – est sans commune mesure. Il est souvent motivé par la conscience qu'il existe une « distribution inégale des compétences nécessaires à la prise de parole » et pour cette raison peut se réaliser sous la forme particulière de la « censure revancharde[1] ». Il porte en priorité sur des questions de légitimité : qui a le droit de parler, et de quoi ? Par exemple, de la situation de telle communauté, de l'expérience homosexuelle, lesbienne, etc. Il en découle cependant une double difficulté. D'une part, l'acte de censure prend souvent source dans une analyse réductrice du pouvoir, en vertu d'un schème binaire dominants/dominés. D'autre part, c'est sans certitude qu'il corrige concrètement les inégalités qu'il dénonce, et parvienne finalement à redistribuer ou à rééquilibrer les voix.

LE MARCHÉ LINGUISTIQUE

La censure obéit à une logique bien connue de l'*empowerment*. Pour s'exprimer, elle exploite les failles de l'autorité. Sa visée anti-institutionnelle en dépend même. Mais elle se comprend d'abord comme acte symbolique. Il n'est nullement assuré que ce renversement de l'ordre ressortisse à une véritable contre-stratégie, ou à ce que Michel de Certeau appelait une *tactique* : une « prise de parole[2] ». Il tendrait plutôt à se placer du côté de l'interdit que du travail de libération et de réappropriation critiques, en particulier lorsqu'il agit au nom d'expériences, de convictions ou de dogmes par lesquels il entend concurrencer les savoirs mis en circulation dans l'espace universitaire. Il est indéniable qu'une des contributions centrales « des mouvements sociaux à la démocratie et au pluralisme » est « de permettre aux gens d'acquérir des compétences pour intervenir dans les débats publics et d'apprendre à prendre la parole[3]. » Il est pour le moins singulier de passer sous silence le rôle de l'école et de l'université à cet égard. L'une et l'autre constituent pourtant les premiers lieux d'apprentissage de ces compétences. Leur objectif est de produire et de transmettre aux étudiants les instruments de leur émancipation. Du moins ne saurait-on souscrire ici à une conception de l'appareil éducatif, qui se veut moins critique qu'idéologique, en ce qu'elle tient pour synonymes sanction et répression. Il est indéniable que la parole professorale peut *réprimer* et *exclure*, et donner légitimité à cette répression et à cette exclusion en raison du capital symbolique dont bénéficie l'auteur de cette parole. Bien qu'on ne puisse écarter cette éventualité, en général la sanction professorale consiste plutôt à valider au plan épistémique les activités, examens, recherches de l'étudiant, ce qui se traduit par le système des notes ou par un système équivalent. Le processus institutionnel de diplomation qui s'ensuit permet à l'étudiant de convertir cette valeur épistémique en valeur sociale dans le monde du travail (reconnaissance de ses compétences et obtention d'un stage, d'un contrat, d'une position professionnelle, etc.) À l'inverse, la parole professorale peut être sanctionnée. De la salle de classe à l'intervention médiatique, elle est exposée socialement. Toute énonciation s'ajuste et même se conforme à ce qu'on appelle le « marché linguistique », non seulement l'ensemble des interlocuteurs avec lesquels on interagit, les normes sociales et les conventions institutionnelles à l'œuvre dans ces interactions, mais aussi les « prix » de ces énonciations et les « valeurs » de leurs contenus que fixent ou admettent (le plus souvent implicitement) les locuteurs au gré de leurs échanges. Cela a deux conséquences majeures. En premier lieu, comme le souligne Pierre Bourdieu, il est impossible d'oublier que « les productions du même habitus linguistique varient

[1] Marcos Ancelovici, « Les formes élémentaires de la censure » (*Ricochet Media*, 29.03.2017)
[2] Michel de Certeau, *La Prise de parole et autres écrits politiques*, Paris, Points-Seuil, 1994.
[3] Marcos Ancelovici, article cité.

selon le marché[1] ». On ne dit pas et on ne fait pas la même chose à l'occasion d'un cours ou lors d'un entretien radiophonique par exemple. On n'y a pas les mêmes visées. En second lieu, il est non moins essentiel que les universitaires se positionnent dans l'espace public au nom de leurs savoirs et sur la base des travaux réalisés, individuels et collectifs. La pensée n'est pas circonscrite au champ académique. Il est même vital pour une démocratie qu'ils se prêtent à ce genre d'exercice. Ils doivent pouvoir le faire en toute indépendance vis-à-vis de leur institution de rattachement, de l'État, de groupes d'influence.

PRISE DE PAROLE ET PRISE DE RISQUE

Dans une page d'opinion ou dans un tweet, le marché linguistique change, et l'habitus du professeur d'université s'adapte en conséquence. Quoi qu'il en soit, l'intervention publique à ceci de particulier qu'elle met nécessairement *à risque* son capital symbolique. Il lui appartient de le consolider ou de l'augmenter ; il lui arrive aussi (consciemment ou inconsciemment) de le fragiliser. La *valeur* des interventions publiques s'établit sur cette base, en vertu d'un spectre qui va de Noam Chomsky par exemple, soit : un *point de vue* (qui est le produit d'une œuvre et d'une pensée), informé et engagé, sur les questions de société, à des provocations polémiques, de nature auto-promotionnelle, à l'image d'Amir Attaran. Aussi désolant que soit ce dernier exemple, on ne saurait l'interdire ou le réprimer parce que les propos tenus se révèlent contraires à ses convictions ou à ses opinions. Au fond, ce serait répondre à la problématique de la censure par la censure elle-même. On peut bien entendu légitimement s'interroger sur leur caractère diffamatoire et les condamner pour cette raison. Pour autant, la requête émise au moment des faits par le chef du Parti québécois, Paul Saint-Pierre Plamondon, envoyant une plainte à l'Université d'Ottawa et lui demandant d'intervenir dans le dossier, ne repose pas sur un argumentaire recevable : « *Il ne fait aucun doute que* ce professeur représente l'Université quand il s'exprime publiquement. Ça a un impact sur la réputation de l'Université. Dans un cas similaire, en 2018, le Cégep du Vieux Montréal avait émis des sanctions contre un professeur qui avait tenu des propos homophobes sur son compte personnel. C'est une preuve, parmi d'autres, qu'un employeur peut et doit agir quand un de ses employés nuit à sa crédibilité et à sa réputation[2]. » La déclaration qui se donne pour certaine est absolument contraire à l'idée même de liberté académique, laquelle implique que le professeur s'exprime en son nom. Il n'est pas non plus attendu, sauf précision des partis en présence, que l'université adhère aux thèses que tel professeur défend. Le risque réputationnel, plusieurs fois souligné, et qu'il appartient à l'institution elle-même d'apprécier sans qu'on ait à le lui commander, procède d'une conception explicitement managériale ici (employeur/employé). Aussi légitime que soit la réaction du député, elle a une conséquence qu'il importe de commenter pour les besoins de notre démonstration. La dimension *éthique* que vise à juste titre sa critique est au principe de n'importe quelle prise de parole. Mais on ne devrait pas la confondre avec le domaine de la *déontologie*. En effet, si la liberté académique et la liberté d'expression en contexte universitaire relevaient d'une déontologie, cela signifierait qu'elles devraient répondre à un code de conduite, comme il en va dans certains corps professionnels ou dans certaines entreprises. Elles seraient donc formalisables et prédictibles. De la salle de cours à la place publique, une prise de parole est nécessairement une *prise de risque*. Ce qui vient avec cette prise de risque, ce sont à l'image de l'affaire Attaran des propos dont la portée intellectuelle peut se révéler nulle voire tendancieuse. En l'occurrence, les déclarations du professeur Attaran ne s'appuyaient à aucun moment sur ses compétences de juriste. Mais ce qui vient aussi, et avant tout, avec cette prise de

---

[1] Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001, p. 106.

[2] Benjamin Vachet, « Plainte du Parti québécois contre le professeur Attaran qui accuse le Québec de racisme » (*Radio-Canada*, 19.03.2021). C'est nous qui soulignons.

risque, c'est la possibilité pour l'universitaire non d'être un simple prestataire de service ou un technicien du savoir mais d'agir en *intellectuel* dans la cité. Ce n'est pas en obéissant à un code de déontologie qu'un universitaire peut alerter ses contemporains sur des enjeux constitutionnels, bioéthiques ou environnementaux, mais en bénéficiant d'une garantie d'indépendance à l'égard des forces et des pouvoirs qui traversent la société.

USAGE ET MENTION

La prise de risque inhérente à la parole entraîne avec elle la possibilité de la diffamation. C'est à ce niveau que doit pleinement jouer la responsabilité du détenteur légitime du savoir et du discours, et corrélativement, le rapport qu'il entretient avec son propre capital symbolique. C'est évidemment là que se situe aussi l'intervention de la loi. Il importe de le préciser et de distinguer au préalable cette question du discours social qui domine désormais à l'intérieur et à l'extérieur des campus en se réclamant de l'*offense*. Il va sans dire que la frontière peut parfois être mince ou poreuse entre le propos haineux, qui use en général de stéréotypes dégradants, appelle à la discrimination et tend à stigmatiser une communauté particulière, et le statut de l'offense. Dans ce cas, il convient d'évaluer et d'arbitrer au cas par cas. Mais en contexte universitaire, la problématique de l'offense, qui s'est généralisée, se décline sur le mode de l'émotion, du respect, de la dignité. Elle est inséparable du nouveau vocabulaire sur les « *safe spaces* » et autres « micro-agressions ». Elle procède du droit exclusif à retirer la parole, en particulier lorsqu'on estime que cette parole est susceptible de porter atteinte aux groupes victimaires. Elle explique pour cette raison le rôle dévolu à un « représentant du senti » dans les débats de l'Association facultaire étudiante des sciences humaines (UQAM) ou d'un « garde du senti[1] » pour les assemblées de l'Association étudiante en études internationales et langues modernes (Université Laval). L'enjeu serait d'instaurer et de garantir un discours plus inclusif. Il reste que par ses revendications cette problématique de l'offense constitue un frein considérable à la liberté académique. On rappellera pourtant que dans les sociétés dites « ouvertes » ou démocratiques, il n'existe pas de droit à ne pas être offensé, si tant est que l'offense ne devienne pas bien entendu un discours stigmatisant ou haineux, comme on l'a dit[2]. Le droit à ne pas être offensé ne peut être reconnu sous peine de bloquer les échanges libres de points de vue et de remettre en cause le pluralisme sur lequel est fondé l'exercice démocratique. Ce qui revient à dire que l'offense doit être *tolérée*. On peut l'énoncer autrement, en suivant la symétrie suggérée par le juriste Gaudreault-Desbiens : de même qu'il n'y a pas pour le professeur de droit d'offenser on ne saurait revendiquer de droit de ne pas être offensé[3]. Il faut comprendre que le premier terme ne va pas sans le second terme. C'est aussi à cette condition que peut être préservée la possibilité d'exposer et d'étudier une matière qui, très subjectivement, paraîtra offensante à certains individus ou groupes tandis qu'elle ne le sera pas pour d'autres. Or l'effet immédiat du discours de l'offense est l'autocensure chez certains étudiants qui craignent d'exprimer en classe ou en assemblée leurs différences ou leurs désaccords. Elle apparaît aussi chez les professeurs, comme le déclare Vincent Beaucher, président du syndicat des chargés de cours de l'Université de Sherbrooke : « Il y a des enseignants ou des professeurs qui vont finalement enlever des parties de leurs cours ou passer par-dessus. J'ai eu ce genre de

---

[1] Joseph Facal, « Universités : chante en chœur ou tais-toi, sinon… » (*Le Journal de Montréal*, 13.03.2021)

[2] Pour une mise au point, voir Jocelyn Maclure, « The Regulation of Hateful and Hurtful Speech : Liberalism's Uncomfortable Predicament » (*McGill Law Journal*, 63:1, 2017) et Maryse Potvin et Siegfred L. Mathelet, « Discours racistes et discours haineux : regards sociojuridiques » dans Normand Baillargeon (dir.), *Libertés surveillées*, édition citée, p. 99-146.

[3] Jean-François Gaudreault-Desbiens, *Les libertés universitaires dans une université inclusive*, Université de Montréal, (pdf) 2020, p. 44-45.

témoignages là, dans des cours qui vont parler, par exemple, du développement de l'enfant, de la différence entre les hommes et les femmes, de sexualité ou des religions[1]. » La deuxième conséquence découlant de la problématique de l'offense consiste donc à inhiber le transfert des connaissances et la méthodologie qui en est au fondement. Car on substitue à la démarche analytique et au raisonnement critique le point de vue sensible. Une idée ou un argument sont ainsi jugés offensants ou non au lieu qu'une démarche pertinente serait plutôt de savoir s'ils sont vrais ou faux, indiscutables ou réfutables, etc. Un regard similaire domine le rapport aux mots. On oublie alors que les mots se rattachent à des discours auxquels ils doivent leurs valeurs, et qu'ils indexent des représentations socialement et historiquement situées. Le primat du sensible empêche également d'opérer des distinctions élémentaires, comme il est apparu au cours du débat public avec « Nègres » et « Sauvages ». À première vue, le contexte de l'énonciation didactique ne se distingue pas des autres interactions sociales et ne justifie pas qu'on puisse déroger aux tabous linguistiques. Mais citer le titre *Nègres blancs d'Amérique* ou le terme « Sauvages » dans *Forestiers et Voyageurs*, ce n'est pas *utiliser* ces mots. La tradition logique et les sciences du langage ont introduit une distinction capitale, qui continue d'être opératoire à ce jour, entre ce qu'on appelle un *signe en usage* et un *signe en mention*. Ainsi, il y a une différence entre traiter quelqu'un de « Nègre » dans un bus et relever les occurrences de « Nègre » dans une archive, une traite commerciale de l'Ancien Régime, un texte littéraire, même contemporain. Dans le premier cas, il s'agit d'un mot *en usage*, qui relève d'un discours violemment haineux et raciste, à n'en pas douter ; dans l'autre, d'une citation de discours. Le mot *en mention* est aussi ce qui permet, en coupant avec l'usage, de prendre ce mot pour objet et par conséquent d'en faire l'objet d'une possible description, analyse ou connaissance. Si la distinction usage / mention s'applique à n'importe quel contexte d'énonciation dans la vie des locuteurs, il va de soi qu'elle est très fréquente et pleinement justifiée dans l'espace didactique. Sans elle l'apprentissage ne saurait atteindre ses objectifs.

LA PÉDAGOGIE DE L'INCONFORT

Dans le chapitre consacré au *raisonnement émotionnel* et aux distorsions cognitives qu'il est susceptible de créer, Lukianoff et Haidt citent Hanna Holborn Gray (présidente de l'Université de Chicago de 1978 à 1993) et rappellent un principe dont on devine qu'il a pu guider la rédaction des *Chicago Principles*[2] et que nos universités semblent parfois perdre de vue : « *Education should not be intended to make people comfortable; it is meant to make them think*[3] ». S'il va de soi que les institutions d'enseignement doivent réunir les conditions matérielles qui permettent d'assurer la *sécurité des corps*, il en va autrement lorsqu'il s'agit de satisfaire au *confort des esprits*. Cette nouvelle exigence entre en forte contradiction avec l'exercice pédagogique en contexte universitaire, qui repose historiquement sur le *raisonnement rationnel et critique*. L'émotion, faut-il le rappeler, n'est pas une preuve.

---

[1] « Réflexion sur la liberté universitaire à l'Université de Sherbrooke » (Radio-Canada, *Ohdio*, 09.02.2021) À notre avis, ce phénomène d'autocensure, répandu bien avant les événements de l'année 2020-2021, est ce qui risque de rendre ardue la tâche de la commission, ne serait-ce que pour mesurer avec exactitude l'ampleur du problème sur les campus québécois. En outre, sur la durée, un tel mécanisme tend à devenir naturel, il se double pour finir d'un discours du déni. Il prend la forme d'une habitude et sert efficacement de stratégie d'évitement des conflits. En guise de test, on pourrait reprendre les plans de cours dans 5 ans et les comparer à ceux des 5 dernières années, départements par départements. Il est à prévoir en effet que l'offre s'appauvrisse au fil du temps.

[2] Une politique, issue du *Report of the Committee on Freedom of Expression* de l'Université de Chicago (2014), qui vise la protection de la liberté d'expression sur les campus américains.

[3] *Searching for Utopia. Universities and Their Stories*, cité dans *The Coddling of the American Mind, op. cit*., p. 50.

Lorsque la notion de *safe space* a fait son apparition dans les années 1960, elle visait justement la protection physique des individus — d'abord des femmes puis, rapidement, des membres de groupes marginalisés — par l'identification de lieux qui, dans la ville puis sur les campus, étaient autant de refuges sécuritaires[1]. C'est encore ce sens matériel que prend la notion dans les écoles primaires et secondaires des États-Unis. Depuis la tuerie tristement célèbre de Columbine (1999), on a en effet vu se répandre la pratique du *hard corner*, qui consiste à circonscrire le coin le plus sécuritaire de la salle de classe à l'aide d'un ruban de couleur et d'y diriger les élèves en cas de menace physique dans l'enceinte de l'école (un intrus armé, par exemple). Depuis, la notion d'espace « sûr » ou « sécurisé » s'est généralisée à « l'ensemble de l'espace universitaire[2] », en même temps qu'elle s'est dématérialisée. Les événements survenus à l'automne 2020 à l'Université d'Ottawa et à l'Université McGill suggèrent en effet que l'on est passé d'une acception physique et concrète à un sens plus idéologique, si ce n'est moral ou simplement émotionnel : il est désormais question de protéger les étudiants de mots et d'idées susceptibles de réactiver un souvenir douloureux ou de heurter des sensibilités non seulement variées mais potentiellement infinies.

L'un des mécanismes d'accroissement du sentiment de confort et de sécurité sur les campus porte le nom de *trigger warning* (« traumavertissement »), dénomination forgée à partir d'un principe issu d'un secteur de la psychologie clinique qui s'intéresse au trouble de stress post-traumatique (TSPT) : le *trigger*, c'est-à-dire le déclencheur capable de réactiver le trauma. Dans le contexte de la salle de classe, le *trigger warning* – dont s'est d'abord saisi le domaine du divertissement télévisuel ou cinématographique – prend le plus souvent la forme d'un avertissement oral ou d'une liste de mots-clés qui sert à cibler les lieux potentiels d'inconfort *avant* une activité prévue au plan de cours, qu'il s'agisse de la lecture ou du visionnage d'une œuvre ou encore d'une séance d'enseignement magistral ou d'une conférence : homophobie, misogynie, viol, violences sexuelles, meurtre, suicide, abus, manipulation, etc. Il revient à l'enseignant, que l'on suppose dès lors capable de circonscrire et de hiérarchiser entre eux les lieux possibles d'inconfort (voire de trauma, comme le suggère la traduction française), de « poser un pré-jugement moral en dehors de ses compétences[3] ». Si le recours à ce type d'avertissement n'est pas obligatoire, on a tout de même l'impression, à naviguer dans les pages Web officielles des institutions postsecondaires américaines et canadiennes, qu'il est de plus en plus considéré comme faisant partie des « *best practices* ». Or comme les *hard corners*, dont on estime au terme de deux décennies de pratique qu'ils entretiennent un sentiment d'insécurité permanent chez les élèves en leur suggérant que le danger est *probable* plutôt que *possible*, les *trigger warnings* sont de plus en plus critiqués par les chercheurs œuvrant dans les domaines pertinents. Le spécialiste en psychiatrie sociale Robert Whitley (directeur de recherche au Centre Douglas et professeur affilié à l'Université McGill) en compare par exemple les effets à ceux que produirait sur un patient un (mauvais) dentiste qui, pour décrire la procédure à venir, choisirait de n'insister que sur la douleur et la nécessité de se préparer au pire[4].

Les critiques sont de deux ordres : les unes portent sur les effets, les autres sur la mise en œuvre. Sur le plan des effets visés et obtenus, on notera que :

- le *trigger warning* banalise le trauma en le généralisant et vide de son sens le vocabulaire (clinique) qui s'y rapporte ;

---

[1] *The Coddling of the American Mind*, *op. cit.*, p. 26-31 et p. 96.
[2] Joseph Yvon Thériault, art. cit., p. 230.
[3] *Ibid.*, p. 232.
[4] Mark Hay, « Do trigger warnings actually work ? », *Vice*, 5.09.2019.

- comme la plupart des principes de l'éducation surprotégée, le *trigger warning* aboutit à un résultat contraire à celui qui est visé : il se veut un « outil pédagogique d'*empowerment*[1] », alors qu'au contraire il infantilise l'étudiant en le dépossédant de tout sentiment de contrôle sur sa vie et son bien-être[2] ;
- plus délicat encore, la pratique prend l'exact contre-pied des recommandations des spécialistes qui ont déjà montré que le traitement le plus approprié pour surmonter un TCPT, la thérapie cognitivo-comportementale (BCT), nécessite l'exposition au souvenir douloureux plutôt que son évitement (qui est susceptible d'aggraver les symptômes plutôt que de les atténuer) ;
- cette dernière remarque est d'ailleurs l'occasion de rappeler que le recours à ce type d'avertissement dans la salle de classe repose sur une confusion entre l'exercice du pédagogue et du thérapeute.

On imagine tout aussi aisément quels problèmes peuvent se poser sur le plan de leur mise en pratique et quelles peuvent être leurs conséquences sur l'enseignement et, plus généralement, sur la profession.

- le recours aux *trigger warnings* exige du professeur qu'il se livre à un exercice pour lequel il a rarement les compétences. On ne s'improvise pas psychologue ou psychiatre et on est en droit d'attendre d'une université qu'elle reste sensible à cette spécificité des champs de savoir et de pratique, et à la reconnaissance des compétences propres à ces derniers (les *spécialités*) ;
- la tâche est à ce point subjective qu'elle en devient irréalisable : la liste des déclencheurs potentiels d'inconfort et de trauma est infinie et l'omission de l'un d'entre eux suppose une gênante hiérarchisation des souffrances ;
- le *trigger warning* fait courir le risque de la production de propositions scientifiquement invalides ou historiquement irrecevables (par exemple, on parlera à tort du *racisme* d'un texte du XIe siècle). À cela on ajoutera qu'il atteint l'exercice même de la lecture, qu'il peut carrément décourager ou à laquelle il fournit un cran d'arrêt, alors qu'il devrait s'agir au contraire d'une expérience de découverte et de surprise. Pour les littéraires que nous sommes, il amortit le choc de la *défamiliarisation* qui est au cœur même de la définition de la littérature et de son étude ;
- enfin, les établissements qui exigent ou recommandent l'usage de tels avertissements empiètent bien évidemment sur la liberté académique du corps enseignant. En rendant optionnels, si ce n'est aléatoires, les passages obligés d'une formation conçue par un spécialiste, ils dévalorisent également le travail exigeant de conception des plans de cours et des évaluations, qui répond à des impératifs pédagogiques et scientifiques.

Il va de soi que les membres du corps enseignant ont la responsabilité de réfléchir, périodiquement, à leurs méthodes d'enseignement et à leurs comportements pédagogiques. On remarquera d'ailleurs au passage que ceux-ci sont déjà soumis à différents mécanismes de contrôle et de redressement (l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, l'approbation des plans de cours par la direction des unités, l'évaluation annuelle des enseignants et, ultimement, le service d'ombudsman). Il va également de soi que l'enseignement suppose un rapport de respect et de

---

[1] Joseph Yvon Thériault, art. cit., p. 232.

[2] François Charbonneau, « Les trigger warnings comme symptôme de la crise de l'université », *Argument*, 2021, exclusivité Web.

bienveillance mutuels entre les parties en présence. Malgré cela, ou peut-être grâce à cela, il nous semble possible de continuer à pratiquer une pédagogie de l'inconfort, qui reconnaît la valeur heuristique et éducative de la surprise et du choc dans le contexte, contrôlé, de la salle de classe. Sans doute faut-il pour cela être dans les dispositions nécessaires. Il nous semble donc d'autant plus indispensable et urgent de maintenir et de multiplier les services liés à la santé physique, mentale et psychologique de la population étudiante. En distinguant nettement les espaces pédagogique et thérapeutique, et en confiant aux étudiants qui intègrent le monde universitaire la charge de leur bien-être, nous cessons de les infantiliser et évitons du même coup l'affaiblissement de la formation.

CONCLUSION : POUR UN *ÉNONCÉ* NATIONAL

Au terme de cet exposé, nous espérons avoir proposé une utile mise en contexte, un diagnostic de quelques-uns des problèmes qui se posent à l'exercice de la liberté académique au Québec, enfin des réponses susceptibles d'aider la commission. Car l'enjeu ici est bien de savoir de quel modèle d'enseignement et de recherche la société québécoise comme « société apprenante[1] » souhaite se doter, comment elle entend former les générations futures. Les craintes que nous avons exprimées ne sont pas conservatrices, ce sont plutôt des mises en garde critiques. Elles s'appuient sur des faits, la connaissance du milieu, l'état d'une réflexion inséparable de nos enseignements et recherches, même si à l'examen d'ensemble se mêle toujours, consciemment ou non, notre propre représentation sociale du monde. Notre propos ne s'arrête pas non plus à l'idéologie *woke*, bien que cette dernière joue un rôle décisif. On peut en condamner les expressions autoritaires et sectaires. On ne saurait pour autant en ignorer les revendications sociales. La contribution majeure demeure sur ce point celle de Lukianoff et Haidt, qui permettent d'étendre la compréhension du problème à l'évolution des sociétés nord-américaines : la prégnance de modèles éducatifs surprotecteurs autour des années 1980-1990, relayés dans les établissements postsecondaires par une bureaucratie du tout-sécuritaire et du tout-judiciaire ; l'usage ordinaire et croissant des médias sociaux chez les étudiants, l'effet polarisant des algorithmes dans les échanges en ligne ; le calendrier des causes et des luttes sociales, très chargé, du mouvement *Occupy* à la mort de George Floyd.

Le renouveau des guerres culturelles n'est pas en soi alarmant. On ne saurait y répondre par l'argument civilisationniste (« occidentaliste »), aussi caricatural que dangereux. L'université est capable de corriger les injustices épistémiques et de s'enrichir par la diversité, elle y trouvera son intérêt en plus de répondre aux attentes des jeunes générations. Ce qui est plus préoccupant, et qui explique la précarisation de la liberté académique, est la convergence et interaction de plusieurs facteurs : la promotion des savoirs expérientiels ou subjectifs au détriment de la connaissance rationnelle et de l'apprentissage critique du débat ; la culture du bannissement ; les mécanismes subtils et invisibles d'autocensure chez certains étudiants comme de la part de professeurs. Aussi, loin qu'on atteigne la diversité épistémique désirée, il y a lieu de croire que, sur la durée, dépendamment de l'ampleur du phénomène, et des lieux institutionnels qu'il affecte, on assiste plutôt à une inflexion qualitative, sans doute variable et inégale, des cartes de formation. En *cédant* aux techniques de pression et aux demandes de censure, nous prenons tous le risque – administrateurs, enseignants, chercheurs – de ne pas outiller correctement des générations qui, à terme, pourraient être plus fragiles et moins résilientes sur « le marché du travail ».

Disons-le sans détour : une des responsabilités majeures tient pour finir à la politique EDI du gouvernement fédéral. D'un côté, on ne peut que saluer une telle initiative en matière d'équité et

[1] Rémi Quirion, *L'Université québécoise du futur*, déjà cité, p. 7.

d'inclusion ; de l'autre, on est sérieusement en droit de s'inquiéter d'une politique qui, par le biais des subventions de recherche et du financement des chaires, se décline explicitement à partir des thématiques *woke*, c'est-à-dire d'une version devenue dogmatique du postmodernisme des années 1970-1980, et largement mise en cause dans ses effets par ailleurs[1]. Cette *ingérence* de l'État fédéral place les universités québécoises devant une alternative extrêmement dommageable entre la *liberté académique* et la *justice sociale*. Elle en fragilise aujourd'hui l'autonomie pour cette raison. Voilà bien résumé le faux dilemme dans lequel nous sommes tous piégés. Car il nous détourne des principes et des objectifs du monde universitaire au nom des normes sociales et idéologiques dominantes du monde universitaire. Ce paradoxe éclaire bien l'ambivalence de certains administrateurs, qui essaient vainement de ménager la chèvre et le chou, ou le mélange des genres parmi les enseignants et les étudiants, dont le symptôme le plus significatif est probablement l'essor d'une recherche activiste, très présente dans les humanités et les sciences sociales[2], qui nous semble enfin plus marquée dans les facultés anglophones que dans les facultés francophones. Il est urgent pourtant de distinguer le *vrai* du *juste*, deux questions qui *ne peuvent pas être mises sur le même plan*. Soulignons-le : les savoirs sont par définition *laïcs*. La recherche et l'enseignement ne sauraient composer ni avec les tabous ni avec les croyances.

L'université n'est ni une entreprise ni « une institution financière, sociale, culturelle, hospitalière, communautaire issue d'une réponse à des besoins ponctuels et changeants[3] ». Si elle doit s'adapter à la société de son temps, c'est en accomplissant sa mission : créer et transmettre des savoirs. Nous croyons que l'exercice de cette mission devrait être protégé et garanti par un *énoncé* national (et non une loi). Un énoncé le plus ouvert et le plus généreux possible, qui serve aux universités *et* aux cégeps, chacun en usant ensuite librement selon la logique de l'autonomie. Car la liberté académique ne peut être discutée en fonction des intérêts des uns et des autres, ou au gré des enjeux du moment. Cet énoncé pourrait aider les établissements à surmonter certaines difficultés internes. Il constituerait aussi un socle de référence durable. Autour de la liberté académique, cet examen collectif est là pour nous rappeler enfin que, depuis la Révolution tranquille, il manque au Québec un cadre spécifiant les missions et valeurs de l'université, les objectifs en fait de recherche et d'enseignement, le rôle de l'État, le principe d'autonomie et d'imputabilité des établissements. À l'issue du Printemps Érable et du Sommet de l'enseignement supérieur, comme l'ont écrit Bissonnette et Porter dans leur *Rapport-chantier* en 2013, syndicats étudiants et syndicats enseignants, recteurs et administrateurs, tous s'accordaient sur le besoin d'aller de l'avant à ce sujet. Les obstacles que nous rencontrons dans la réflexion aujourd'hui ne tiennent-ils pas en fait à cette carence ? Au-delà du débat qui nous occupe, ne sera-t-il pas temps dans les années qui viennent que le Québec et l'ensemble des acteurs concernés fassent preuve d'ambition, et s'attellent vraiment à la tâche ? Quoi qu'il en soit, et pour en revenir à l'état présent, une chose est certaine : la liberté académique *n'est pas négociable*.

---

[1] Pour un argumentaire précis, Helen Pluckrose et James Lindsay, *Cynical Theories*, déjà cité.

[2] Pour une mise au point critique, et sans concession, à ce sujet, voir la sociologue Nathalie Heinich, *Ce que le militantisme fait à la recherche*, Paris, Gallimard, 2021.

[3] Bissonnette et Porter, *op. cit*., p. 17.