

**Éthique et liberté académique dans les institutions de formation des enseignants.  
ou  
La liberté académique et la formation des maîtres**

*Conférence prononcée le 12 septembre 2019 lors de la journée d'hommage à  
**Guillaume Vanhulst**  
Recteur de la HEP de Vaud à Lausanne 2008-2019*

par Jean-Marie Van der Maren  
Professeur honoraire  
Université de Montréal

Lorsque Jean-Luc Gilles m'a demandé une conférence sur la liberté académique, sujet que nous avons abordé lors des discussions autour du référentiel pour la formation des chercheurs, j'ai tout de suite annoncé que j'aimerais situer ce thème dans la perspective de l'éthique sous l'angle de la responsabilité du point de vue du pédagogue engagé dans la formation des enseignants.

Introduction : les raisons du choix d'un point de vue éthique

Le choix que j'ai fait du point de vue de l'éthique est important pour quatre raisons.

(1) Tout d'abord, la plupart des textes sur la liberté académique, ou liberté universitaire, ont été produits dans des cadres réglementaires, quasi juridiques, que ce soit en France ou en Amérique du Nord. Or, je ne suis pas juriste et je n'ai donc pas la compétence pour en débattre, ni pour vous ennuyer ou vous perdre avec les arguties jésuitiques du droit.

(2) D'autre part, tous ces textes sont marqués par un contexte, par une culture locale, même si, globalisation aidant, la culture étasunienne domine dans les universités qui s'américanisent depuis les années 1950. Cela n'empêche pas que malgré certains discours universalistes, les cultures institutionnelles vécues par les personnels restent locales. Par exemple, du point de vue des conventions collectives, la culture des deux universités francophones de Montréal diffère passablement, chacune tenant à se distinguer de l'autre, au moins par certains détails, alors qu'il est connu que l'enfer est dans les détails.

(3) Ensuite, au delà de mon allergie à la culture étasunienne, ou si vous voulez de mon américanophobie bien assumée comme nombre de Québécois, ces points de vue juridiques lient souvent la liberté académique, propre aux enseignants universitaires, à l'autonomie des universités et à leur mode de gestion. Or, ce lien entre la liberté des personnes et l'autonomie des institutions ne me paraît pas démontré. L'autonomie de l'institution peut sembler favorable à la liberté universitaire, mais c'est loin d'être le cas, bien que les

syndicats et les associations de professeurs utilisent cet argument pour obtenir l'adhésion des rectorats à la défense de leur liberté académique individuelle.

La question de l'autonomie institutionnelle est bien parallèle (ce qui permet aux syndicats de l'invoquer), mais sans rapport direct avec notre liberté académique personnelle. Elle est bien plus essentielle, fondamentale en éducation. L'autonomie institutionnelle est la manifestation pratique de la conception que tous les pouvoirs, autant ceux qui agissent en pleine lumière que ceux qui restent dans l'ombre, ont de la fonction pédagogique. En poussant la dichotomie, ces pouvoirs peuvent concevoir l'éducation comme libératrice ou esclavagiste, ils peuvent voir l'éducation comme une œuvre d'émancipation – autonomisation ou comme une stratégie de domination – soumission par rapport à leur doctrine, à leur projet social, à leur histoire fondatrice (ou justificatrice).

Rappelons-nous que le projet de la pédagogie scientifique («Pédologie») de la fin du XIXe siècle, initié par des femmes, par des mères britanniques et scandinaves, est un projet d'émancipation par rapport aux programmes des Églises et de l'industrialisation qui voulaient faire des élèves de bons serviteurs de la religion ou des ouvriers corvéables à merci. À l'heure actuelle, c'est encore vrai par rapport aux récits fondateurs des États et par rapport à l'économie, dite du savoir, qui n'est qu'un asservissement du savoir et de l'éducation aux exigences de l'économie. Dès lors, l'autonomie des institutions d'éducation et de formation des enseignants est encore un enjeu à défendre.

(4) En outre, en dehors des ouvrages et articles produits par des professeurs des facultés de droits, la plupart des interventions et écrits des professeurs consultés, que ce soit par exemple Jean Bricmont (physicien belge) ou Normand Baillargeon (philosophe québécois) traitent de la question de la liberté académique du seul point de vue individuel de l'enseignant-chercheur. Ils ne traitent pas de la liberté académique comme autonomie ou condition de l'autonomie des institutions.

Enfin, au delà de ces raisons, il me semble que toute discussion sur les droits des individus ne peut échapper à son corollaire, la discussion sur les devoirs des individus, sur leurs responsabilités. Il n'y a pas de droit sans devoir. Il n'y a pas de droit qui ne dépende de l'exercice de responsabilités, ce qui, de plus, me semble inhérent aux situations d'enseignement et, encore plus, aux situations des institutions qui forment des enseignants. Nous sommes avant tout responsables de la qualité de la formation que nous donnons aux futurs maîtres. Cette éthique de notre rôle d'éducateur encadre la liberté académique que nous pouvons revendiquer, tant pour les recherches que pour l'enseignement.

Plus brièvement que les écrits de professeurs des facultés de droit, dont il faut avoir suivi le cours pour décrypter l'argumentation jésuitique, comment un texte assez clair, celui de l'Encyclopédie britannique définit la liberté académique ?

Pour l'Encyclopédie Britannique la liberté académique est la « *liberté des enseignants et des étudiants d'enseigner, d'étudier et de poursuivre des connaissances et des recherches sans ingérence déraisonnable ni restriction des lois, réglementations institutionnelles ou pressions publiques. Ses éléments fondamentaux incluent la liberté des enseignants d'enquêter sur tout sujet qui suscite leur préoccupation intellectuelle, de présenter leurs découvertes à leurs étudiants, collègues et autres, de publier leurs données et conclusions sans contrôle ni censure et d'enseigner de la manière qu'ils jugent appropriée sur le plan professionnel. Pour les étudiants, les éléments de base incluent la liberté d'étudier les matières qui les concernent, de tirer des conclusions et d'exprimer leurs opinions.* »

### 1. Pour moi, que signifie la «liberté académique»?

Cela me permet de poser où je me situe dans une perspective éthique.

Pour moi, à partir de ma formation, la liberté académique est, comme je viens de l'évoquer, un concept à deux volets inséparables, autant un pouvoir qu'un devoir. En plus des libertés de conscience, d'enseignement et de recherche, la liberté académique est la liberté de pouvoir critiquer le discours de toutes personnes, étudiants, collègues, patron ou gouvernement qui nous emploie, sans encourir le risque de représailles, sans une perte d'emploi. Mais, c'est aussi le devoir de critiquer les discours qu'ils soient ceux du prince, des curés, des pasteurs, des imams, des rabbins, des gourous, ainsi que des minorités agissantes et revendiquantes, cela à la seule fin de défendre la vérité telle que nous pouvons l'approcher à partir d'une démarche scientifiquement menée. La liberté académique est donc à la fois une liberté de chercher et d'enseigner et un devoir de critique, de contestation, de confrontation, de débat dans la perspective initiée par les penseurs des Lumières et de la démocratie : nous libérer et libérer les autres de l'obscurantisme dogmatique des croyances serviles et absolues non fondées sur la réalité empirique, observable et testable. C'est aussi la liberté de ne pas être d'accord et de dire son désaccord avec les excès des discours partiels d'individus ou de groupes activistes, mêmes socialement ou politiquement légitimés, qui promeuvent leur seul point de vue sur la réalité au détriment d'autres points de vue rationnellement admis ou scientifiquement attestés.

Cette conception se démarque de la liberté d'expression et de la liberté d'opinion que réclament certains courants philosophiques et politiques, sans doute un peu exacerbées dans une époque marquée par la centration sur l'individu postmoderne, par la focalisation sur la seule personne individuelle. Dans le cas de la liberté académique, il ne s'agit pas de la liberté de s'exprimer au sujet de tout et n'importe quoi, pour peu que l'on respecte certaines lois exigées par la nécessité de vivre ensemble sans agression gratuite des autres

citoyens. Il ne s'agit pas non plus de la liberté d'opinion qui permet de soutenir un énoncé quelconque comme étant légitime, du simple fait qu'il s'agit de mon propre avis que je partage avec moi-même. Si certains tiennent au «je dis ce que je ressens, donc je suis», comme fondement de la liberté d'opinion qui réclame le droit au respect, à l'absence de mépris, à la nécessaire prise en considération de toute forme de pensée et de toute énonciation à propos de tout ce qui peut nous concerner, cette liberté, qui peut se justifier dans l'espace public, n'a pas nécessairement sa place dans l'espace académique.

Dans l'espace académique, la promotion de la connaissance scientifique est essentielle, dans la mesure où la promotion de cette connaissance véritable et vérifiable est la fonction de base des institutions universitaires et, par conséquent, la justification de l'autonomie des professeurs-chercheurs, de leur liberté. Cette connaissance n'est d'ailleurs qu'une quasi vérité, plus exactement la connaissance est une théorisation hypothétique, c'est-à-dire qu'elle est provisoire (l'histoire des sciences et de la philosophie le montre) et locale (marquée par les cultures et les normes sociales), relative aux concepts, aux cadres théoriques, aux disciplines) et conditionnelle (aux instruments de collecte des données, aux méthodes d'analyse et d'interprétation), conjecturale (est un pari à partir d'un échantillon de ce qui serait nécessaire à la certitude) et toujours contestable, mais testée dans une démarche rationnelle scientifique. Cette promotion de la connaissance attestée par une démarche rigoureuse, discutée et réglementée par l'ensemble des membres d'une discipline universitaire, est aussi devenue le cadre qui fonde toutes les institutions de formation des enseignants dans les sociétés démocratiques où la laïcité est devenue la règle, où l'action des enseignants n'est plus contrainte par une croyance et une morale religieuse ou idéologique, qu'elle soit dite de gauche ou de droite.

## 2. Éthique de la recherche en éducation et liberté académique

Cette distinction étant faite entre ce que je considère comme étant la liberté académique par rapport à la liberté d'expression et à la liberté d'opinion, avançons en examinant les finalités de la recherche en milieu universitaire et assimilé. Je distingue quatre finalités à la recherche en éducation: les finalités pédagogiques, épistémologiques, technologiques et opportunistes.

La finalité pédagogique, la plus ancienne, consiste à réaliser des études synthétiques et critiques, d'abord, et des recherches empiriques, ensuite, afin de mieux comprendre, de mieux connaître et de vérifier ce que nous avons à enseigner. C'est la finalité de la recherche qui la relie directement à l'enseignement. On peut dire que sans ce rôle et ce type de

recherche, un enseignement de qualité supérieure est impossible. Ce n'est certes pas la recherche la plus médiatique ni la plus subventionnée, mais c'est celle que l'on devrait avant tout exiger de tout enseignant universitaire. Notez, en outre, qu'aucune autre forme de recherche n'est possible si elle ne peut pas s'appuyer sur les synthèses critiques qui font la base d'un enseignement de qualité; et ce sont ces synthèses critiques que vos collègues et étudiants apprécient le plus avant de se lancer eux-mêmes dans leurs recherches. De plus et en fin de compte, les synthèses critiques constituent des publications reconnues pour fin de promotion par plusieurs conventions collectives.

Une autre forme de recherche vise aussi cette finalité pédagogique : la recherche faite par les enseignants eux-mêmes à propos de leur enseignement, de l'efficacité des stratégies et des dispositifs qu'ils utilisent. Dans ce cas, le but est de mieux comprendre et maîtriser, non pas ce que l'on est censé enseigner, mais de mieux comprendre ce que l'on fait quand on enseigne pour l'améliorer. Il est alors question de documenter, d'analyser et d'évaluer un essai de stratégie ou de dispositif visant à prendre conscience puis à réduire un éventuel problème d'enseignement. Il s'agit là d'un type de recherche que j'avais appelée «ontogénique» parce qu'il contribue directement au développement professionnel des enseignants<sup>1</sup>. La méthodologie ne repose pas sur un travail pour soi narcissique, ce n'est pas un selfie. Elle repose sur la mise en commun de l'analyse critique d'une pratique, soit racontée, soit enregistrée sur vidéo, qu'un enseignant soucieux des règles de l'art du métier, soumet à la discussion de ses pairs, que cette discussion entre l'acteur et ses pairs soit accompagnée ou non par un chercheur pouvant servir de garant du respect des règles d'une saine démarche d'analyse de pratique. Cette démarche est semblable à celle des communications discutées dans les colloques savants ou les symposiums. C'est aussi une démarche similaire à l'évaluation des publications par les pairs qui témoigne du souci de bien faire et de respecter les règles de l'art. De ce point de vue, ces recherches ontogéniques, bien que méprisées par certains universitaires «expérimentalistes» et quantitatifs, sont tout aussi scientifiques que les recherches quasi expérimentales classiques. En outre, elles sont très efficaces par le partage entre collègues d'une expérience critiquée et favorisent bien plus l'adoption d'un changement de pratique que les prescriptions venues du haut des chercheurs universitaires qui n'ont jamais vécus ou ne vivent plus les contraintes des situations pédagogiques des écoles primaires et secondaires.

La deuxième finalité, reliée à la première depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, est celle de la contestation des dogmes, du bon sens limité aux évidences du sens commun, mais aussi des

---

<sup>1</sup> Van der Maren. J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles : De Boeck Université. pp.66-68.

théories scientifiques dominantes. Cette finalité a pour fonction de transgresser, c'est-à-dire d'aller au-delà des savoirs établis, de douter de ce que le discours ambiant propose, de maintenir une réserve prudente, une perspective de précaution envers les solutions prescrites. Elle pose que toutes les propositions, même issues de théories scientifiques admises, ne sont, comme je l'ai déjà dit, que des hypothèses contestables, provisoires (l'histoire des savoirs montre leur évolution), relatives (aux concepts utilisés), conditionnelles (aux instruments de collecte et d'analyse) et conjecturales (car ne reposant que sur un échantillon de l'ensemble nécessaire à la certitude). Ce statut hypothétique de la connaissance impose à la recherche un caractère polémique, plus indispensable en sciences sociales et humaines qu'en sciences de la nature, à cause du risque majeur de la projection narcissique de l'expérience du chercheur sur les sujets objets de recherche. Malheureusement, j'ai pu trop souvent observer cette projection narcissique, particulièrement dans des travaux de recherche dite qualitative, où la lecture des rapports m'en apprenait plus sur la psychologie du chercheur que sur celle des personnes qui avaient fourni les données. Parallèlement au statut hypothétique des énoncés scientifiques, les chercheurs et les enseignants qui présentent les théories, surtout celles auxquelles ils adhèrent, doivent pratiquer le doute, assez facile à l'égard des travaux des autres, mais surtout le doute à l'égard de leurs propres travaux, ce qui exige de l'humilité et de l'autodérision. Ils doivent aussi rester ouvert au débat, à la confrontation rationnelle, à l'écoute des propositions qui pourraient améliorer les méthodes, l'interprétation de leurs résultats et les solutions aux situations complexes qu'ils sont tentés de proposer, sachant que l'imperfection est inhérente à tout travail scientifique.

Cette finalité, qui impose aux chercheurs une attitude de doute, de scepticisme, d'ouverture aux débats et à l'écoute, vise donc à libérer la pensée de façon à permettre la vérification des savoirs établis qui se prennent pour des vérités absolues et à élaborer de nouvelles connaissances; c'est la finalité épistémologique de la recherche.

Dans la mesure où tout enseignement a la responsabilité éthique de fournir les connaissances les plus à jour, les plus pertinentes possible et d'ouvrir l'intelligence des enseignés à une attitude non servile, condition de la vie citoyenne démocratique, cette finalité épistémologique de la recherche est intimement reliée à sa finalité pédagogique.

La troisième finalité de la recherche est celle de la maîtrise de l'environnement physique et humain. À l'origine des civilisations occidentales et orientales monothéistes, elle correspondait au souci, sinon à la prescription sacrée, biblique, de contrôler l'environnement, de le développer, de l'exploiter au bénéfice de la seule société croyante capable de fournir aux incroyants les avantages de leur soumission (comme le pensent tous

les colonialismes). C'est la finalité technique ou, par inflation des mots, technologique de la recherche, qui se décline en deux volets, 1°, une visée pragmatique (en fait, économique-politique) du développement des biens et de l'enrichissement et, 2°, une visée politique (axiologique-politique) de contrôler (de plus en plus) les individus et les services (de plus en plus réduits). Depuis quelques années, le projet de croissance infinie est contestée par l'observation des échecs auxquelles a conduit cette finalité du développement technologique. Elle est remplacée par des perspectives écologiques de restauration de l'harmonie des rapports entre l'activité humaine et l'environnement naturel dans lequel elle se déploie et souhaite au moins se maintenir. Cette finalité est très présente en éducation, par exemple, pour le volet pragmatique, dans la recherche-développement de didacticiels multimédias et, pour le volet politique, dans les initiatives de recherche-action pour la lutte au décrochage scolaire.

Mais, une autre question se pose quant à cette finalité technique: a-t-elle sa place dans les institutions de formation des enseignants ? En effet, ces recherches habituellement étiquetées, pour les unes, «recherches de développement» et, pour les autres, «recherches-action», ne produisent pas de nouvelles connaissances. Elles appliquent des connaissances à la construction d'outils ou à la solution de problèmes, mais elles n'enrichissent pas la qualité de la formation des enseignants au delà de l'élargissement de leur boîte à outils. Or, plusieurs collègues, dans différents secteurs de l'éducation, en ont fait une partie majeure de leurs activités dites de recherche, avec le risque de se voir refuser les promotions demandées ... et de crier à la censure, de se défendre, en proclamant qu'il s'agit d'une atteinte à leur liberté académique. Cette ligne de défense, dans quelques uns des cas que j'ai connus à l'Université de Montréal, n'a pas été retenue par les comités de révision pourtant dominés par le syndicat des professeurs qui manifeste un préjugé largement favorable à ses membres. L'argument communiqué par les présidents de ces comités de révision est sensiblement le même : d'une part, le développement d'outils didactiques ou de guides pédagogiques n'est pas le propre de la recherche universitaire, elle est le propre des éditeurs de matériels éducatifs et, d'autre part, le résultat de ces prétendues recherches, outre l'absence de nouvelles connaissances, est essentiellement promotionnelle, sinon commerciale. Si les outils didactiques ou pédagogiques vous intéressent, disaient ces présidents de comité de révision, *«faites-en donc des évaluations scientifiquement conduites afin d'en montrer les limites, les effets secondaires et pervers, les cas où ils apportent un gain et ceux où ils sont inefficaces sinon perturbants. Alors, en faisant de telles évaluations, vous ferez un travail vraiment universitaire et non pas un travail promotionnel»*. En tenant compte de la fonction et de la responsabilité spécifique de l'institution universitaire en éducation, ce rejet par les comités de révision de la soi-disant liberté académique invoquée dans la défense de ces collègues, me paraît éthiquement justifiée.

Comme le répète Sonia Lupien, une spécialiste montréalaise de la psychologie cognitive, aucun dispositif, aucun remède, aucune méthode n'est universellement et invariablement efficace. C'est tromper le monde de le laisser croire aux solutions miracles. Aussi, autant en éducation qu'en médecine, la recherche de développement et la recherche action menées à l'université, qu'elles se réalisent ou non en collaboration ou en partenariat, ne peuvent pas proposer des solutions sans les assortir d'une recherche évaluative qui identifie les limites, les résistances à l'intervention, les effets secondaires et les effets pervers et d'indiquer les voies possibles d'alternative. Autrement dit, à l'université, la transposition d'une théorie dans une pratique n'est éthique que si elle est accompagnée d'une recherche évaluative qui apporte ou ouvre la voie à des nouvelles connaissances en montrant les limites de celles qui ont été à la source de la proposition d'un dispositif ou d'une intervention.

Une question éthique se pose aussi dans le cas de recherches menées avec une finalité que je nomme «opportuniste» et qui se répand trop dans nos institutions. Elle est un effet pervers découlant, autant des modes de financement des universités et institutions assimilées, que des modes de promotions dans les carrières professionnelles. En effet, la fonction recherche a pris une importance démesurée dans les critères de promotion au détriment de l'enseignement. Depuis que les sources gouvernementales de financement de l'enseignement se réduisent, ces institutions cherchent à compenser ou à accroître leurs revenus par la recherche d'octroi venant des grands organismes subventionnaires, de commandites issues de programmes ponctuels des ministères ou de commandites venant des industries. On rencontre plusieurs collègues qui se mettent alors à faire de la recherche pour la recherche de financement et de lignes dans leur dossier de promotion. Cette recherche carriériste est très souvent opportuniste : elle se fait sans égard, ni au domaine d'enseignement des professeurs, ni même, dans certains cas, à leur spécialisation, mais sur les thèmes à l'ordre du jour que les gouvernements ou les industries décident de financer.

Ceci aboutit à des situations conflictuelles, selon que le détenteur de la subvention ou de la commandite bénéficie, ou non, de ce que certains appellent un «biais cognitif» de l'institution. Ce biais cognitif est ici le déni institutionnel d'un problème éthique ignoré pour cause de succès financier ou de prestige. La fréquence de ce biais augmente avec la prévalence des gestions managériales et entrepreneuriales des institutions. D'un côté, des projets proposés hors du champ disciplinaire et des compétences de certains chercheurs sont soutenus et valorisés parce qu'ils sont susceptibles de rapporter des commandites. De l'autre côté, sous le prétexte des codes d'éthique et du devoir de loyauté, des projets de recherche sont retardés, réorientés ou bloqués lorsqu'ils semblent ne pas assez répondre

aux besoins de l'institution ou s'écarter des intérêts de groupes politiques ou industriels qui la soutiennent.

J'ai rencontré quelques beaux cas de ce genre, dont un, où cette gestion managériale a joué dans les deux sens. Dans un premier temps, une chercheuse spécialisée dans une didactique, mais n'obtenant pas de subvention et ayant un dossier pauvre en publications tant scientifiques que professionnelles, profite d'un nouveau programme du ministère de la santé (lutte contre le VIH) pour aller y chercher une subvention. Elle réclame ensuite son admission dans un grand centre de recherche ... en éducation. Elle est admise dans ce centre, grâce à l'argument de la subvention, malgré l'avis défavorable de plusieurs collègues. Elle en gruge les ressources pendant plusieurs années sans produire de nouvelles connaissances. Dans le deuxième temps, le biais cognitif qui lui a permis d'accéder au Centre n'étant plus assuré à la suite de la perte de la subvention par faiblesse de production, elle défend son maintien dans le groupe en invoquant la liberté académique pour justifier qu'elle poursuit des recherches sans égard à son champ d'enseignement et à sa spécialité. En fin de compte, cela n'a pas convaincu le Comité inter institutionnel d'évaluation du Centre qui a reproché à la direction d'y avoir admis une chercheuse menant une recherche hors discipline et spécialisation sur la seule base de l'argent apporté.

Un autre cas de recours à l'argument de la liberté académique comme camouflage d'incompétence est intéressant. Un département voulait recruter, comme professeur régulier, une spécialiste venant d'une autre institution réputée dans le domaine. Une candidate est embauchée et profite, la première année, d'une charge allégée et du support à son enseignement par le directeur de l'époque qui en assume une partie. Après deux années et demi, son dossier est examiné en vue du renouvellement de son engagement pour un second mandat de 3 ans. On y découvre qu'elle n'a fait aucune demande personnelle de subvention, qu'elle n'a aucun projet de recherche ni aucune publication, même professionnelle, dans le domaine pour lequel elle a été engagée; mais qu'elle collabore avec une collègue d'un autre département dans un domaine qui n'est pas le sien. Les collègues décident de lui donner une deuxième chance et désignent deux d'entre eux pour la conseiller afin d'éviter un renvoi à l'issue des 6 années probatoires à la promotion et à la permanence. Elle persiste à poursuivre sa collaboration avec la collègue de l'autre département au prétexte de sa liberté académique, le thème de recherche de sa collègue l'intéressant plus que de poursuivre des travaux dans le domaine de sa thèse, pour lequel on l'avait engagée. Au cours de la cinquième année, elle est avertie par une nouvelle direction de la nécessité d'au moins publier dans le domaine d'enseignement attribué lors de son engagement. Elle profite des vacances pour démissionner et se rendre dans une autre université, évitant ainsi de répondre aux exigences qui contraignaient la liberté

qu'elle invoquait. Notons que cette personne avait été engagée comme professeur régulier avec un domaine d'enseignement et de recherche spécifié à son embauche.

Le cas peut être différent, et il se discute, pour les vacataires engagés pour dédoubler un professeur ou pour remplacer un professeur responsable d'un enseignement. Par exemple, dans le cas de la professeure qu'on vient d'évoquer, lors de sa deuxième année d'enseignement, bénéficiant encore, grâce à la convention collective, d'une charge allégée, un praticien est engagé comme chargé de cours pour la dédoubler. Le fait est que, bien qu'il n'ait pas de doctorat dans le domaine, il montre immédiatement plus de compétence que la professeure doctorisée, si bien, qu'en fin de compte, c'est lui qui gère le contenu et la forme de cet enseignement. À qui, dans ce cas précis, pouvait appartenir la liberté académique ?

Le problème est plus net lorsque le vacataire est en même temps étudiant au doctorat et qu'un enseignement lui est confié en tant que partie de sa formation sous la responsabilité du professeur titulaire du cours. Dans ce cas, on peut s'attendre à ce que le vacataire ne dispose pas de la liberté académique quant au contenu et à la structure de l'enseignement qui lui est confié puisqu'il s'agit d'un élément de formation. Encore faut-il alors qu'il reçoive un encadrement pédagogique adéquat, ce qui ne se produit pas toujours.

Pour conclure cet examen du rapport entre liberté académique et finalités de recherche, on voit que, dans les exemples évoqués des recherches promotionnelles et des recherches opportunistes, une règle éthique limite la liberté académique, règle selon laquelle on ne peut pas prétendre faire n'importe quelle recherche, avec n'importe quelle finalité, n'importe comment, sur n'importe quel objet, et avec n'importe quels participants. Ces cas pointent aussi que, en particulier dans des institutions qui ont pour tâche la formation des professionnels de l'éducation, l'appariement des activités de recherche à l'enseignement peut contraindre la liberté académique. Il n'empêche que cette limite à la liberté académique ne peut légitimement venir que de la collégialité des enseignants et chercheurs qui construisent leur discipline aux deux sens du terme, tant comme corps de connaissances que comme règles de l'art, c'est-à-dire les règles de l'argumentation rationnelle, des analyses, des méthodes éprouvées, de la discussion et des débats autour de la signification des résultats et de leurs interprétations. Ce n'est ni aux directions universitaires ni aux acteurs externes (politiques, gouvernements, lobbys d'entreprises et membres non chercheurs des conseils d'administration ou de gestion des institutions) de s'emparer de la délimitation de la recherche académique et de la palette des enseignements. Ces corps externes peuvent demander aux chercheurs et aux enseignants de produire des connaissances et de fournir un enseignement efficace, ce qui est de l'ordre de la gestion, mais ce n'est pas à eux de déterminer le contenu et les méthodes des différentes disciplines.

Cela fait partie de la liberté académique des membres de la discipline en tant qu'ils manifestent entre eux un esprit critique qui délimite rationnellement les objets de recherche et les méthodologies adéquates. Jean Bricmont dit bien que, lorsqu'on n'est pas spécialiste d'un domaine, la seule raison de croire les experts de ce domaine, c'est de penser qu'ils sont libres et que leurs critiques sont aussi libres.

### 3. Éthique de la formation des maîtres

Passons maintenant aux problèmes des responsabilités et des limites à la liberté académique qui se posent dans l'enseignement et dans les activités annexes qui se déroulent dans les institutions de formation d'enseignants.

Au préalable, rappelons-nous qu'en formant des enseignants, nous ne sommes pas seulement responsables devant nos étudiants. En effet, par personnes interposées, par ceux que nous formons, nous aurons une influence majeure sur ce que deviendront, non seulement nos enfants qui auront eu nos étudiants comme maître, mais aussi jusqu'à nos arrière-petits-enfants si nous avons la santé pour les voir naître dans les dernières années de notre vie. Notre responsabilité de formateur d'enseignants ne se limite donc pas à ce que nous transmettons à nos étudiants, elle nous oblige à penser à ce que subiront nos descendants jusqu'à la 7<sup>e</sup> génération, comme disent les Autochtones vivant au Canada. La 7<sup>e</sup> génération, c'est loin dans le temps, et nous ne savons pas, au moment où nous enseignons à nos étudiants, quels seront les savoirs et les savoirs-faire avec le monde dont ils auront besoin. Nous ne pouvons donc pas nous limiter à leur enseigner ce qui se sait, ou mieux, ce que nous croyons savoir fondé par la science maintenant, en présentant ce savoir comme la clef de demain et d'après demain. De plus, comme ancien belge et québécois maintenant, je sais aussi que ce qui est valide pour les petits belges n'est pas nécessairement valide pour les petits québécois, et que tout ce qui est valide pour les petits québécois ne l'est pas pour les jeunes autochtones vivant au Canada. Et cela, surtout si je n'ai que des résultats de recherches menées sur des petits parisiens. Peut-être, pourrais-je même gager que les Vaudois ne sont pas certains de la valeur pour leurs enfants de ce que certains Genevois pensent de l'éducation. C'était en tous cas ce que les Tessinois m'ont dit en 2005 et 2007.

Notre savoir est donc limité autant dans le temps que dans l'espace. En outre, depuis les débuts du projet de recherche scientifique en pédagogie au début du XX<sup>e</sup> siècle, on sait que l'application des connaissances, en éducation, est toujours filtrée par les valeurs et les

politiques de chaque société. Comme Ron Evans le rappelait en 2007<sup>2</sup>, la praxis pédagogique est « action pensée et finalisée, autant que finalité pensée et agie ». Or, en ce premier quart du XXI<sup>e</sup> siècle, la puissance du savoir savant, et de ses applications technologiques, est confrontée à la puissance de la Nature que nous avons négligée. Nous ne savons pas tout ce que la Nature nous réserve et ce que nous devons craindre pour les générations à venir. Aussi, plus qu'au siècle passé, notre responsabilité porte sur ce que nous faisons et enseignons afin de protéger les possibilités de vie heureuse pour l'avenir. À ce propos, Jean-Bernard Paturet<sup>3</sup> a écrit : « *l'Homme était responsable du passé et par rapport au passé; il devient responsable pour l'avenir tout en continuant à répondre du passé* ».

Cela nous conduit à une responsabilité éducative majeure : celle de montrer comment les connaissances ont évolué au fil du temps, de montrer pourquoi et comment, dans l'histoire des sciences et des pensées tout autant qu'en éducation, chaque théorie proposée a été critiquée, comment chacune a vu ses limites dénoncées pour être remplacée par une autre qui fut à son tour critiquée et corrigée<sup>4</sup>. Le formateur a la responsabilité de montrer le passé, de le faire étudier, d'analyser son évolution, d'identifier les causes de ses bifurcations, pour préparer nos étudiants et leurs élèves à une ouverture de la pensée et de l'action à un avenir aux conditions incertaines.

Ce qui fut vrai, ne l'est pas resté. Ce qui l'est, ne le sera pas ! Cela commande aussi d'appliquer un zeste d'humilité à nos savoirs tout comme à notre enseignement.

De là découle une autre responsabilité du formateur d'enseignants : il ne peut pas se contenter de la présentation d'un point de vue, d'une théorie, même et surtout s'il y adhère. La connaissance scientifique résulte de la confrontation des points de vue, de la confrontation aux faits, de la prise en compte des objections à l'interprétation que nous pouvons faire de nos observations et de celles des autres. Nos croyances, même en la science, et toutes nos connaissances, doivent pouvoir être confrontées aux objections possibles afin de les ajuster et de les améliorer. Sous prétexte de liberté académique, nous ne pouvons donc pas nous limiter à n'enseigner que le cadre théorique qui nous enchante, que celui auquel nous avons été formé et auquel nous adhérons : notre enseignement ne peut pas être sectaire autant qu'il ne peut pas être relativiste. Pour chacun des thèmes

---

<sup>2</sup> Evans, R. (2007). Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, n°36, pp. 553-559.

<sup>3</sup> Paturet, J-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Éditions Érès : Ramonville Saint-Ange, France, p. 104.

<sup>4</sup> Voir par exemple le petit livre de Lucien Morin, «*Les charlatans de la nouvelle pédagogie*» (PUF, 1973) qui montre l'alternance, dans l'histoire, des courants de pensée centrés sur la personne et sur le social.

d'enseignement qui nous est confié, nous devons présenter les théories concurrentes et l'état des lieux de leurs confrontations. Plus encore, ce n'est pas à nous de trancher en faveur d'une théorie, même si certains étudiants peuvent demander quelle est celle à laquelle nous adhérons. D'une part, ils doivent, par l'exemple de notre attitude critique, intérioriser le doute dû au caractère hypothétique des énoncés scientifiques, en particulier leur caractère relatif aux cadres conceptuels et conditionnel aux contextes, sans pour autant penser que tout énoncé peut être valide, sans tomber dans le cynisme du relativisme. Par notre témoignage, nous devons leur montrer comment utiliser la rationalité et les règles à appliquer dans le jugement critique des théories et des opinions. D'autre part, par notre témoignage, ils doivent acquérir ce réflexe de ne pas s'accrocher à ce qui peut paraître vrai ici aujourd'hui et dont nous ne pouvons pas préjuger de la validité pour demain et jusqu'à la 7<sup>e</sup> génération.

Si nous le faisons pas, une contestation venant des étudiants en tant que futurs professionnels, autant que des employeurs, est légitime et doit être considérée. Ainsi, lorsqu'à la fin des années 60, la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCL entreprit une réforme de ses programmes, les étudiants exigèrent, avec raison et au déplaisir de certains collègues, qu'à côté des perspectives piagétienne et éthologiques du développement de l'enfant, un enseignement des perspectives psychosociales et psychanalytiques fut aussi mis au programme. Comme ils ont eu aussi raison de ne pas accepter que les théories d'un seul psychanalyste, Lacan, fasse partie de leur culture psychanalytique.

Il est une troisième responsabilité pédagogique importante : si, en politique, les mots ont plus d'importance que les gestes, car ils coûtent moins chers, en éducation, la connaissance sans les moyens de la mettre en oeuvre ne permet pas de l'expérimenter et laisse démuni. Au Québec, on dit de celui qui parle bien mais ne sait pas agir, qu'il est un «pelleux de nuages», un «gérant d'estrade» ou encore que «ses bottines ne suivent pas ses babines». Il est donc de la responsabilité du formateur de s'assurer que les théories qu'il pourrait exposer ont été pratiquées ou sont praticables avec jugement dans les activités éducatives que devront pouvoir réaliser les futurs enseignants. Quels sont les contextes de l'environnement éducatif qui favorisent ou non l'application de telle théorie, quels sont les habiletés, les moyens matériels requis pour réussir son implantation? Ce sont toutes des questions que le formateur doit s'être posées pour amener les futurs enseignants à se les poser. Un vieux principe en formation consistait à respecter la séquence : exposition, démonstration, application. En clair, cela implique que le formateur non seulement puisse expliquer le modèle théorique, mais qu'il puisse en faire une ou, idéalement, plusieurs démonstrations, qu'il accepte de répondre aux questions sur le comment et le pourquoi de ce qu'il a fait avant de demander à ses étudiants d'en réaliser des applications. Les

démonstrations offrent non seulement des indices de la praticabilité, mais ils témoignent aussi de l'expérience du formateur et des valeurs qu'il incarne dans l'action, ce qui assurent sa crédibilité professionnelle. Soulignons que c'est ce qui explique en partie la plus grande estime que les étudiants accordent, par de meilleures évaluations, aux enseignants vacataires qui ont une pratique professionnelle importante à côté de leur rôle de formateur, comparativement à la plus faible évaluation accordée à certains professeurs spécialistes de la haute voltige théorique. Pour conclure ce point, si les formateurs de futurs enseignants réclament la liberté académique, ils doivent tolérer que leurs étudiants leur appliquent aussi leurs critiques et exigent les démonstrations de praticabilité des théories au nom de la même liberté académique.

Il est encore une quatrième responsabilité pédagogique sur laquelle je veux insister. Elle est très présente dans la conception qu'ont les Aînés Autochtones de la formation des jeunes, mais aussi dans la conception de la transmission du savoir des métiers par le compagnonnage. Cette responsabilité est essentielle dans la mesure où la formation dans les mains d'un maître a toujours une fin, dans la mesure où, même dans le cas de l'éducation parentale, les plus vieux meurent avant les jeunes et ne peuvent pas les encadrer *ad vitam aeternam*. Cette responsabilité ultime consiste à concevoir et à pratiquer que ce qui compte, ce n'est pas tant le résultat de l'apprentissage, mais c'est d'apprendre ce qu'il est possible de faire à partir de ce que l'on sait et d'apprendre à choisir ce qui sera fait pour arriver au résultat. Le formateur a la responsabilité de montrer comment cheminer pour atteindre un but de telle sorte que le formé apprenne comment choisir et poursuivre son chemin quand il sera seul pour atteindre sa destination. Par exemple, dans une formation à la recherche, la responsabilité du formateur est, non pas de faire apprendre «LA» procédure à suivre pour analyser des données, mais de faire apprendre sur des cas pratiques comment choisir et exécuter, parmi l'ensemble des procédures disponibles, celles qui pourraient fournir les résultats les plus robustes. Autrement dit, ce qui compte dans l'apprentissage, ce n'est pas la connaissance obtenue qui sera un jour désuète, c'est le processus d'acquisition qui permettra de survivre au formateur et de découvrir de nouvelles connaissances quand celles déjà apprises seront devenues obsolètes. Cela dépasse le slogan facile d'«apprendre à apprendre», car il s'agit de transmettre un esprit assez critique, pour se rendre compte de l'obsolescence, et un esprit assez débrouillard, ou capable d'analyse pratique, pour retirer des apprentissages antérieurs les intuitions, les moyens et les procédés qui permettent de construire un nouvel apprentissage. Ici aussi, décentrer l'attention du résultat, du savoir à apprendre, pour la centrer sur l'apprentissage des chemins possibles à l'obtention d'un résultat, exige une attitude et une pratique de la liberté créatrice qui ouvre les possibilités et dégage des routines consacrées.

La responsabilité de transmettre un savoir critique en héritage pour l'avenir exige des enseignants et des chercheurs qu'ils écrivent. La modernité et la liberté académique n'acceptent plus ni la seule tradition orale, ni le caractère sacré attribué au Texte dans les traditions judaïque et arabo-persane.

Ce caractère sacré attribué au Texte et, par extension, à tous les écrits a deux effets négatifs.

D'une part, il conduit à éviter l'écriture profane qui pourrait être critiquée et que l'on pourrait rappeler au souvenir de celui dont la mémoire cacherait trop facilement les contradictions et les promesses abandonnées.

Ainsi, j'ai connu un directeur de département de culture proche-orientale qui parlait à ses professeurs, mais leur écrivait rarement, et qui, lorsqu'il était confronté répondait : « es-tu certain que j'ai dit cela ? Je ne me souviens pas, je ne l'ai pas écrit. »

D'autre part, le caractère sacré du Texte empêche son exégèse et le rend immuable : aucune interprétation n'est possible et il devient un absolu qui ne tolère pas la liberté de penser.

Seule l'écriture de nos pensées, de nos réflexions, de nos savoirs laisse des traces qui permettent à nos étudiants et aux générations suivantes d'exercer l'analyse rationnelle au-delà de la réaction émotive suscitée par la rhétorique d'un discours oral figolé. Seul l'apprentissage de l'analyse des écrits permet de développer les réflexes d'une prise de distance immédiate et critique devant la rhétorique des tribuns. En outre, l'écriture de nos pensées et de nos savoirs produit une trace qui permet l'étude de l'histoire de la pensée, de son évolution et de l'histoire des progrès autant que des reculs de la connaissance.

Voilà donc esquissée l'éthique de la recherche et de la formation qui exige que les formateurs, dans les universités et institutions assimilées, disposent de la liberté académique en tant que pouvoir et devoir de critiquer le sens commun et les discours établis, même ceux de la connaissance scientifique attestée à ce jour parce qu'il faut admettre qu'elle reste hypothétique et donc contestable, provisoire, relative, conditionnelle et conjecturale.

#### 4. Les éthiques et les atteintes à la liberté académique

Avant d'aller plus loin dans le rapport de l'éthique à la liberté, Paturet rappelle que notre usage du mot éthique a une double origine étymologique :  $\eta\theta\omicron\sigma$  (éthos) et  $\epsilon\theta\omicron\sigma$  (éthos). Brièvement, l'éthos renvoie à la responsabilité de l'humain informé et libre de ses choix, capable d'en répondre, de les assumer, alors que l'éthos signifie habitude, tradition et désigne les moeurs, la conformité aux pratiques sociales, aux règles et aux valeurs. L'éthos renvoie au système des valeurs de l'humain libre et responsable, valeurs qui poussent à

l'action et la guident, alors que l'éthos renvoie aux devoirs, à la déontologie. René Villemure, fondateur de l'Institut d'éthique appliquée, disait dans une entrevue à Radio Canada, qu'à l'heure actuelle trop de gens «se servent de l'éthique, non pas pour faire le bien, non pas pour le bien vivre ensemble, mais empêcher l'autre d'agir» ... pour censurer, quoi !

Il est vrai que cette liberté académique a toujours, comme la démocratie, été fragile et à défendre. Ce qui frappe l'attention, à l'heure actuelle, c'est que les sources des atteintes à la liberté académique changent et se multiplient : il y en a plus!

Jusqu'il n'y a pas longtemps, mais parfois encore maintenant, les atteintes à la liberté académique venaient surtout d'instances dominantes, par exemple les syndicats, autant que les autorités, qui en pleine ivresse de pouvoir, se pensent investis d'une mission transcendante. Il y a aussi les partis uniques dans les dictatures et les théocraties autant que de la religion dans nos pays.

Par exemple, en 1973-74, c'est un monseigneur très catholique, recteur de l'Université Catholique de Louvain, qui m'a convoqué pour me dire que je n'avais pas le droit de parler de certains sujets, alors que je n'en avais d'ailleurs pas l'intention; il prévenait les dégâts possibles! Il me faisait aussi comprendre que ma vie privée, un changement de statut matrimonial, pouvait avoir une incidence malheureuse sur ma carrière.

À l'heure actuelle, les atteintes hiérarchiques à la liberté académique viendraient plutôt des membres externes à l'institution, membres gouvernementaux ou hommes d'affaires et de finances, cooptés sur les conseils d'administration, qui exercent des pressions sur les rectorats afin que les activités universitaires soient arrimées, non pas aux besoins de la société, mais à ceux des gouvernements ou des entreprises de ce que l'on a appelé «l'économie du savoir».

Il y a aussi les situations plus subtiles où des fondations philanthropiques (construites pour mettre une partie de leurs richesses à l'abri du fisc) financent des recherches et imposent en retour de leur financement, non seulement une production hâtive de résultats préliminaires pour permettre des annonces médiatiques, mais aussi certains éléments méthodologiques et les canaux de diffusion qu'elles privilégient. Ces financements philanthropiques conduisent souvent à des limitations de la liberté académique.

Plus récemment, d'autres groupes, du côté de certaines associations d'étudiants et du personnel, interviennent pour limiter la liberté académique. Ce sont surtout des groupes de pression, des minorités «victimaires» qui manifestent et peuvent aller jusqu'à empêcher la tenue de certains discours, de certains débats, parfois même avec des violences autant verbales que physiques. Ils s'appuient sur la rectitude politique, sur le politiquement correct, sur le droit à ne pas être ébranlés, inquiétés, menacés par les discours et attitudes

qu'ils prennent pour des attaques personnelles à leur identité. La nouvelle morale qui censure, la norme qui excommunie est portée par le multiculturalisme et l'idéologie diversitaire et identitaire des intellectuels de la gauche pluraliste américanophile parmi lesquels on retrouve certains groupes, encore minoritaires, mais assez actifs, dont des groupes afro-américains, féministes intersectionnels, autochtones et 2ELGBTQQIA<sup>5</sup> et plus. Ce que Laurent Dubreuil, professeur à Cornell University, appelle la dictature des identités<sup>6</sup>. Au Québec, deux ouvrages récents attirent l'attention sur ces menaces documentées par de nombreux cas : «La Liberté surveillée», un collectif sous la direction de Normand Baillargeon, et «L'empire du politiquement correct» de Mathieu Bock-Côté.<sup>7</sup>

Une romancière<sup>8</sup>, Louise Penny, a bien décrit le processus des revendications victimaires telles qu'on les retrouve, non pas chez les victimes d'un drame, mais chez leurs descendants:

*«Le sentiment d'être dans son bon droit est une chose épouvantable : il enchaîne celui qui l'entretient à son statut de victime. Il suffoque. Il crée une sorte de vide où rien ne peut pousser. ... La tragédie est presque toujours démultipliée. Invariablement ces gens la transmettaient de génération en génération. Chaque fois amplifiée.*

*Le grief devenait la légende de la famille, son mythe, son patrimoine. La perte qu'elle avait subie se transformait en son bien le plus précieux. Son héritage.*

*Puisqu'elle avait perdu, d'autres avaient gagné, évidemment. Ces gens devenaient la cible de sa fureur. La vendetta se communiquait à toute la lignée.»*

Face à ces mouvements très actifs dans les dénonciations, il paraît important de réfuter certains éléments de leur démarche. Ainsi, leur argument du privilège épistémique ne tient pas la route. Selon ce point de vue, le récit de leurs expériences personnelles doit être traité comme une vérité qui ne peut pas être mise en doute ni en perspective et surtout pas traitée comme une donnée parmi d'autres qui pourraient être agrégées et analysées. Par ailleurs, selon leur position, seuls les opprimés peuvent parler de leurs oppressions et seules les personnes qui subissent du racisme peuvent traiter du racisme, car ne peuvent en

---

<sup>5</sup> Que sont les 2ELGBTQQIA ? Ce sont les personnes bispirituelles, lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, queer, en questionnement, intersexuées ou asexuelles. Queer, mot anglais signifiant étrange, est utilisé pour désigner les personnes non conformes aux normes de genres, non monoamoureuses, etc.

<sup>6</sup> Dubreuil, L. (2019). *La dictature des identités*. Paris : Gallimard. Voir aussi l'entrevue dans l'Obs n°2843-02 du 2 mai 2019, pp.74-75.

<sup>7</sup> Baillargeon, N (2019). *La liberté surveillée. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique*. Montréal : Léméac

Bock-Côté, M. (2019). *L'empire du politiquement correct*. Paris : Éditions du Cerf.

<sup>8</sup> Penny, L. (2019). *Au royaume des aveugles*. Flammarion Québec.

parler que les personnes qui le vivent. Selon leur point de vue, aucun regard externe et objectif n'est valide, et plus encore, aucun discours externe n'a le droit d'être tenu. Comme l'écrit Marie-Ève Collin, selon ce privilège épistémique ... « *un Blanc ne peut pas parler du racisme en connaissance de cause, parce que ce n'est pas « sa » réalité, et il doit écouter les personnes racisées sans les remettre en question* » ... *il faut accepter des affirmations sans les remettre en question, afin de ne pas opprimer les moins privilégiés. Cette position, qui est en soi contraire à la liberté d'expression, est également contraire aux principes de la science et de la philosophie* ». Et j'ajoute à ce qu'elle écrit que ce n'est pas seulement contraire à la liberté d'expression, mais aussi à la liberté académique, puisqu'il lui a été dit, que défendant des positions critiques à l'égard des arguments justifiant le port du voile islamique, elle ne devrait même pas avoir le droit d'enseigner.

On peut se poser des questions semblables devant certains discours extrêmes condamnant «l'appropriation culturelle». Si l'on peut facilement concevoir qu'il n'est pas de mise de se moquer de certaines coutumes, de certains rites, de certains objets qui ont une signification sacrée, peut-être faut-il mettre en question la condamnation au non de l'appropriation culturelle, du port de certains bijoux ou vêtements ou de la possibilité de jouer au théâtre des rôles reconnus comme étant ceux d'autres groupes ethniques ou d'autres cultures. À la limite, là aussi, c'est enfermer chaque culture dans son ghetto : si vous ne pouvez pas porter tels vêtement ou accessoire que vous trouvez beau, car il serait réservé à telle culture, on ne devrait pas tolérer que les membres appartenant à cette culture portent d'autres vêtements, tiennent d'autres rôles que les leurs, et pourquoi pas alors les empêcher de parler votre langue. Se pose alors la question: la condamnation de ce que certains appellent l'appropriation culturelle n'est-elle la condamnation à la stagnation et même au recul de toute culture et civilisation qui ne peuvent progresser que par métissage ? On peut comprendre que ceux qui ont été victimes du colonialisme qui leur a interdit de parler leur langue, de porter leurs vêtements et de vivre leurs coutumes dans une perspective d'assimilation ou de génocide culturel et qui maintenant désirent réapprendre leur langue, leurs légendes, leurs coutumes et leur philosophie veulent les protéger. Mais, ceux qui interdiraient de dire leurs légendes et d'adopter des éléments de leurs coutumes et philosophies alors que ces éléments, redécouverts, sont grandement estimés, ne feraient-ils pas à rebours les mêmes gestes que les colonisateurs ?

Il est important de bien noter que la majorité des membres des Premières Nations que je connais, bien que conscients des cas d'exploitation commerciale de biens culturels autochtones qui relèvent d'une appropriation abusive, prônent plutôt une affirmation culturelle qui accompagne la réappropriation de leur culture. La plupart affichent une fierté et se disent heureux de voir que des allochtones apprécient leurs productions tant artistiques qu'artisanales et s'intéressent à l'apprentissage d'une de leurs langues.

Enfin, on rencontre aussi des atteintes à la liberté académique à l'intérieur des disciplines ou des départements lorsque, pour nuire à un collègue perçu comme compétiteur, certains tentent de bloquer un projet de recherche en utilisant fallacieusement des arguments méthodologiques ou déontologiques. D'une manière parallèle à l'appropriation culturelle, on trouve aussi des collègues qui construisent des chasses gardées autour de leur enseignement et des théories auxquels ils adhèrent en recourant, envers les collègues, qui pourraient être critiques ou en compétition, à des manœuvres de dénigrement auprès des étudiants tout en refusant toute discussion sur les thèses qu'ils promeuvent. Et certains refusent tout débat et collaboration en prétendant que les autres ne partagent pas leur épistémologie et ne peuvent donc pas les comprendre. Encore une censure et un enfermement dans un ghetto épistémologique.

#### 5. Prenons quelques cas.

Pour les menaces à la liberté académique venant des instances, il y a eu le refus ou le retrait de visas accordés à des conférenciers invités venant du Sud (Afrique et Amérique latine) perçus comme activistes ou encore de personnes indépendantistes (cas récent de Carles Puigdemont). Cela parce que les gouvernements craignent qu'ils alimentent les revendications des groupes de l'opposition politique par leurs discours devant les étudiants.

Il y a des cas où la liberté académique est mise à mal lorsqu'un chercheur ou un professeur ose dénoncer des erreurs ou des conflits d'intérêts. D'une certaine manière, il s'agit là de lanceurs d'alerte qui se font abusivement sanctionner.

Ainsi, un chercheur en agronomie est congédié par le ministère de l'Agriculture pour avoir dénoncé l'ingérence des producteurs et des entreprises de pesticides dans la gestion des projets de recherche du Centre de recherche sur les grains (cas Louis Robert ). Après plusieurs mois et les conclusions d'une enquête menée par le vérificateur général, il est quand même réintégré.

Dans un autre cas, un professeur retraité accepte de participer à un jury national d'attribution d'un prix d'excellence. Sa faculté d'origine, à laquelle il rendait ce service, n'apprécie pas que le dossier qu'elle avait envoyé n'ait pas obtenu le prix et n'accepte pas qu'il ait dénoncé la recommandation exagérée qui en avait été faite, alors que l'ensemble des membres du jury avait déclaré que le vice-doyen qui appuyait cette mauvaise candidature avait ainsi perdu toute sa crédibilité. Il en a résulté qu'on ne lui a plus jamais demandé sa collaboration bénévole, alors qu'il avait offert ses services pour décharger les

professeurs en fonction. Il n'y a rien perdu, mais cela constitue quand même un cas de censure.

Dans ces deux cas, un devoir de loyauté à l'égard des directions de l'institution est évoqué, alors que ce soi-disant devoir va à l'encontre de la liberté académique.

Pour les menaces à la liberté académique venant des groupes de pression, il y eu, par exemple, le cas d'un médecin psychiatre, spécialiste des transgenres et reconnu pour son expertise (le Dr Kenneth Zucker de Toronto). Il est l'objet d'une campagne de diffamation parce, bien qu'il ne s'opposait pas à la transition, il recommandait une plus grande prudence avant d'opérer des enfants; il finit par perdre son poste. Une docteure en philosophie (Rhéa Jean) a vu sa conférence à un collectif d'université, intitulée «Sexe, genre et transitivity : réflexion critique » annulée à la suite à d'un communiqué du Conseil québécois LGTB alléguant des propos transphobes sur la base d'un résumé de la conférence. En outre, ce communiqué relevait que la Charte des droits protège contre la discrimination, mais c'est de la discrimination au travail et à l'accès au logement, ce qui est vrai, mais la Charte n'interdit pas d'être en désaccord avec des croyances. Rhéa Jean rappelle que, sur ce thème comme pour les religions, elle respecte le droit individuel de croyance sans être obligée d'adhérer aux croyances.

Alors qu'un syndicat d'enseignants souhaitait organiser un débat sur la laïcité entre féministes, un groupe de la gauche multiculturelle et prétendument inclusive voulait interdire à une des deux invitées de parler au prétexte que, dans un texte d'opinion sur un tout autre sujet elle n'avait pas plu parce qu'elle avait «mégenré» une personne de 14 ans qui se considère comme fille en la décrivant comme un garçon. Ce qui conduisit l'autre débatteuse à refuser de prononcer sa conférence, la liberté de débattre n'étant plus respectée (cas Nadia El-Mabrouk - Pascale Navarro).

Au Québec, certains cas furent publics et, sans être expressément des refus de liberté académique, sont des refus de liberté de création. Je les cite, car je pense qu'ils furent des événements libérateurs de censure qui se manifestèrent ensuite à l'université, tout comme les propos de Trump ont ouvert la porte aux excès d'une extrême droite décomplexée. De tels cas illustrent le fait que la censure ne vient plus seulement des autorités civiles ou religieuses, mais de groupes activistes se présentant comme victimes du machisme, du paternalisme, du colonialisme, du libéralisme, etc.

Deux cas ont particulièrement marqué le milieu culturel l'année dernière, atteignant le même artiste, Robert Lepage, dans ses mises en scène. Il y eut, d'abord, lors du festival de Jazz de Montréal, le cas du spectacle « Slav », spectacle de chants d'esclaves, où prétextant la sous-représentation de chanteurs afro-américains et l'appropriation culturelle, un ou une

artiste, (transgenre) organisa des manifestations bruyantes et verbalement violentes devant la salle de spectacle. À la suite de ces manifestations, un jazzman noir américain a annulé sa participation au festival. Un des commanditaires du festival a ensuite décidé d'annuler la poursuite des représentations. Quelques semaines plus tard, les médias annoncent qu'un spectacle sera mis en scène par Lepage, mais pour la troupe parisienne de Théâtre du Soleil dirigé par Ariane Mnouchkine. Sous le titre de Kanata, ce spectacle traiterait de la question autochtone sans la participation d'acteurs autochtones et sans les avoir consulté. Là aussi, le reproche est le manque d'acteurs autochtones et l'appropriation culturelle. Il faut noter que ce spectacle était en cours de préparation et que les critiques ne pouvaient pas l'avoir vu. Or, Lepage avait consulté des leaders autochtones, mais de Colombie-Britannique et non pas du Québec, étant donné que la situation de la pièce se déroule en Colombie-Britannique et non pas au Québec. La charge fut menée par des gens qui, en fin de compte, regrettaient de ne pas faire partie de la distribution et qui reprochaient aux acteurs de la troupe du Théâtre du Soleil, quasi tous des réfugiés, de parler à la place des Autochtones vivant au Québec. Encore une fois, la censure venaient de personnes se donnant un statut de victime qui refusent de voir (1) qu'une troupe de théâtre est une organisation permanente en France, ce qui n'existe pas au Québec, (2) que les acteurs du Théâtre du Soleil ont aussi l'expérience d'avoir été victimes de souffrances semblables aux leurs et (3) que si seuls ceux qui ont vécu un malheur ou sont descendants de ceux qui ont vécu ce malheur peuvent en parler, alors le concept de représentation et sa réalité, qu'elle soit diplomatique ou théâtrale, est condamnable. Ce qui conduit, comme Dubreuil le signale, à enfermer chacun dans le ghetto de sa prétendue subjective identité, identité entourée d'un mur empêchant tout échange avec les Autres perçus comme une menace d'exploitation et/ou d'infériorisation.

Peu de temps après les vacances, une étudiante française d'un programme d'échange international devient sensible à la question autochtone. Elle exprime, sur un site Facebook, son intention d'organiser la projection suivie d'un débat d'un film documentaire traitant de l'influence des cultures amérindiennes sur l'identité québécoise. Elle se fait rabrouer assez fortement, certains étudiants, probablement d'un programme d'anthropologie ou peut-être membre d'une Première Nation (ils ne se sont pas identifiés comme tels) reprochant à ce documentaire, de ne pas donner la parole aux autochtones et de présenter une vision tronquée de ses aspects colonialistes et racistes. Or, manifestement, ces reproches n'étaient pas fondés, les critiques n'ayant pas vu le documentaire, car il comportait plusieurs entrevues de personnalités autochtones bien connues et de spécialistes reconnus pour leur critique du colonialisme. La critique hargneuse finit pas cesser lorsqu'une autre personne a dénoncé le fait qu'en interdisant le débat sur le film, ces personnes empêchaient un étude critique de la situation, une prise de conscience de l'ensemble des points de vue et manifestaient elles aussi des attitudes méprisantes et racistes qu'elles prétendaient

dénoncer. Mais si les remarques acrimonieuses ont cessé sur le site, l'étudiante, pour éviter d'envenimer la situation, a choisi un documentaire réalisé par une autochtone. La censure a gagné, la culture et l'intelligence ont perdu, l'étudiante n'a pas pu apprendre ce que le débat sur ce documentaire lui aurait appris de la culture québécoise et de ses rapports avec les cultures autochtones.

Autre cas. Au début de cette année, un groupe de recherche traitant d'enjeux environnementaux et sociaux organise une soirée d'humour dans un bar. Un jeune humoriste blanc, Zach Poitras, devait s'y produire. Or, il en est exclu parce que sa coiffure porte des dreadlocks. Les explications données sur la page Facebook du bar pour cette exclusion sont intéressantes par ses paradoxes. J'en cite des extraits:

*«La Coop les Récoltes se veut un espace sécuritaire, exempt de rapports d'oppressions. Nous ne tolérons aucune discrimination ou harcèlement au sein de nos espaces. Eu égard à certains événements récents, la Coop les Récoltes tient à expliquer ses positions.*

*Nous avons refusé qu'une personne blanche portant des dreads performe dans le cadre de nos deux soirées d'humour (Snowflake Comedy Club et La soirée d'humour engagée).*

*...Dans les commentaires, on nous reproche le fait de nous affirmer comme un espace inclusif, alors que nous osons exclure une personne.*

*Petite mise au point : L'appropriation culturelle, c'est le fait qu'une personne issue d'une culture dominante s'approprié des symboles, des vêtements ou encore des coiffures de personnes issues de cultures historiquement dominées. C'est un privilège que de pouvoir porter des dreads en tant que personne blanche et que cela soit vu comme une mode ou comme le fait d'être edgy, alors qu'une personne noire va se voir refuser l'accès à des opportunités d'emplois ou des espaces (logements, écoles, soirées, compétitions sportives, etc.). En effet, les personnes noires doivent trop souvent faire face à l'impératif de changer leur coiffure et de renier leur culture si elles veulent être employables et pouvoir survivre.*

*... Dans les cas d'appropriation culturelle, nous comprenons que l'intention d'une personne peut ne pas être raciste. Toutefois, au-delà de l'intention individuelle, l'appropriation culturelle véhicule du racisme dont les conséquences sur les personnes concernées sont réelles. L'appropriation culturelle n'est pas un débat ou une opinion; c'est une forme d'oppression passive, un privilège à déconstruire et surtout, une manifestation de racisme ordinaire. Nous sommes un espace inclusif pour les personnes marginalisées, ce qui implique que nous sommes un espace exclusif pour les personnes qui reproduisent les oppressions systémiques. L'application de notre politique d'inclusivité par rapport à l'appropriation culturelle signifie que nous reconnaissons l'appropriation culturelle comme une forme de racisme.*

*... Aux personnes qui fréquentaient la Coop les Récoltes et qui disent que maintenant elles n'y retourneront plus, nous vous invitons fortement à remettre en question votre position de privilège, à vous informer et à tenter de vous déconstruire si vous vous dites réellement alliés et antiracistes. En outre, nous sommes certains que vous comprendrez qu'il est inadmissible de*

*comparer le fait de refuser à une personne une tribune de quelques mètres carrés aux oppressions systémiques vécues par les personnes marginalisées, d'autant plus que cette tribune se situe sur des territoires autochtones volés et non cédés.»*

Plus victimaire comme discours et comme pratique, c'est rare, et tout cela dans des soirées consacrées à l'humour !

Je dois attirer l'attention sur le fait que ce n'est pas la majorité des membres des Premières Nations ou des Afro-Américains qui tiennent de tels propos et manifestations. Que du contraire, ce ne sont que des personnes ou des groupes minoritaires, mais très actifs qui se donnent du crédit en montant aux barricades pour défendre des causes, qui furent ou sont en partie réelles, mais qu'ils généralisent sans nuance à l'ensemble de ces populations. La plupart des Autochtones que je connais prônent plutôt une affirmation culturelle et sont fiers de voir des Allochtones être intéressés par leur culture et entreprennent de l'apprendre.

Encore un autre cas. Une situation plutôt déroutante illustre bien la posture victimaire, lorsqu'un collègue spécialiste de modèles sophistiqués en statistique avec qui j'avais eu de fructueuses collaborations me dit, lors d'une discussion sur l'organisation du programme où son point de vue paraissait minoritaire : « n'oublie pas que je suis juif » ! Ce qui n'avait rien à voir avec le débat et paraissait en outre un abus dans la mesure où, cinq minutes avant, il s'était présenté, comme égyptien athée d'une ascendance juive lointaine. C'est aussi là un cas d'essai de censure préventive venant d'une prétendue victime de la majorité.

Dans une autre situation, un universitaire, très médiatique bien que défendant une idéologie minoritaire au Québec, mais majoritaire dans le reste du Canada, réagit à une critique qui lui est adressée par un de ses collègues en lui répondant qu'il n'a pas le droit de dire et d'écrire cela d'un collègue ! En somme, il écrit que des collègues ne peuvent pas se critiquer publiquement.

Enfin, la censure ne respectant pas la liberté académique peut aussi venir de conflits prétendument épistémologiques ou éthiques, mais qui cachent souvent des conflits d'intérêts.

Tel est le cas d'une subvention refusée en argumentant qu'une enquête mixte (entretiens suivis de questionnaires) visant les chercheurs d'une discipline à la grandeur du Canada suivait une méthodologie inappropriée, car les entrevues produisent des données trop subjectives qui induiraient les réponses des informateurs au questionnaire. Or, l'année suivante, le même projet, mais n'utilisant que des questionnaires, est accordé à un membre du comité d'évaluation qui avait refusé la demande antérieure de l'autre chercheur.

Dans un autre cas, une recherche, visant à mieux comprendre les raisons de la plus ou moins grande efficacité d'une démarche instaurée par une chercheuse-enseignante, est jugée non éthique par une conseillère en éthique. Cette conseillère en éthique estime que les recherches de type «ontogénique» comportent un conflit d'intérêts inhérent, car la chercheuse travaille sur des données personnelles pour améliorer son propre enseignement. D'une part, la conseillère, venant d'un autre discipline, fait le procès d'une modalité de recherche valorisée dans la discipline de la chercheuse (les groupes d'analyse de pratique), ce en quoi elle outrepassa son mandat. D'autre part, elle refuse ou retarde l'indivertement des dossiers, ceux qui n'utilisent pas la seule méthodologie quantitative qu'elle connaît pour l'avoir utilisée dans sa thèse, en recourant à des arguties méthodologiques sous prétexte d'éthique (le conflit d'intérêts : ils en retireront un bénéfice). Il s'agit ici d'une censure par incompétence méthodologique et abus de pouvoir qui se réfugie derrière un pseudo argument déontologique.

En conclusion, la liberté académique, en tant que pouvoir et devoir de critiquer le discours dominant et de produire d'autres perspectives favorisant le débat autant scientifique que démocratique, est un droit et un devoir bien fragile souvent attaqué par le pouvoir en place, par les contrepouvoirs et par un climat contemporain de protections de tous ceux qui se prétendent victimes d'un autre présenté comme dominant et profiteur. Toute atteinte à cette liberté académique constitue un appauvrissement de l'intelligence et du déploiement des connaissances, que dans les faits elle méprise, et une restriction de la démocratie en imposant une vision unique. Notre responsabilité pédagogique de formateur d'enseignants nous oblige à la défendre, autant comme droit que comme devoir de la liberté de penser et d'exprimer une distance critique à l'égard de ce qui ne sont, en fin de compte que des dogmatismes et des moralismes.

### **Références consultées ou à lire pour poursuivre\***

Bricmont, J. (2019). *La liberté académique, la censure et la rectitude politique*. Blogue sur YouTube ( Le séminaire annulé: <http://crhi-unice.fr/la-pensee-des-sciences> Le groupe de pression ...)

Association américaine des professeurs d'université (AAUP) 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure with 1970 Interpretive Comments. Disponible sur <https://www.aaup.org/file/1940%20Statement.pdf>

Association canadienne des professeurs d'Université (ACPU). *La liberté académique*. Consulté le 6 août 2019 sur <https://www.caut.ca/fr/au-sujet/politiques-generales-de-l-acppu/lists/politiques-g%C3%A9n%C3%A9rales-de-l-acppu/%C3%A9nonc%C3%A9-de-principes-de-l-acppu-sur-la-libert%C3%A9-acad%C3%A9mique>.

- Baillargeon, N. (2019). *La liberté surveillée*. Quelques essais sur la parole à 'intérieur et à l'extérieur du cadre académique. Montréal : Léméac Éditeur.
- Beaud, O. (2010). *Les libertés universitaires* (1). Consulté sur <http://www.cairn.info/revue-commentaire-2010-1-175.htm>.
- Beaud, O (2009). *Les libertés universitaires*. Communication à l'Académie des sciences morales et politiques. Consulté à partir de <https://ancmsp.com/les-libertes-universitaires>
- Bock-Côté, M. (2019). *L'empire du politiquement correct*. Paris : Éditions du Cerf.
- Bricmont, J. (2019). *La liberté académique, la censure et la rectitude politique*. Blogue sur YouTube ( Le séminaire annulé: <http://crhi-unice.fr/la-pensee-des-sciences> Le groupe de pression ...)
- Bricmont, J. (2014). *La république des censeurs*. Éditions de L'herne.
- Britannica Academic. *Academic Freedom*. Accessible sur <https://www.britannica.com/topic/academic-freedom>. Consultée le 6 août 2019.
- Collin, M-È. (2019) Le savoir qui s'impose et les activistes qui imposent leur savoir. In Baillargeon, *La liberté surveillée*. Quelques essais sur la parole à 'intérieur et à l'extérieur du cadre académique. Montréal : Léméac Éditeur, pp. 209-225.
- Daele, A. (2009). *À propos de la liberté académique*. Dans *Pédagogie Universitaire*, consulté le 6 août 2019 sur <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/07/06/a-propos-de-liberte-academique/>
- Dubreuil, L. (2019). *La dictature des identités*. Paris : Gallimard. Voir aussi l'entrevue dans l'Obs n°2843-02 du 2 mai 2019, pp.74-75.
- Evans, R. (2007). Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, n°36, pp. 553-559
- Lampron, L-P., Pouliot, Ch., Provost, P., Viviers. S. *Défendre la liberté académique* (2019) Article du journal Le Soleil du 29 janvier 2019. Consulté le 6 août 2019 sur <https://www.lesoleil.com/actualite/science/defendre-la-liberte-academique-a479c092f89b3b7275bef9d8098e5f18>.
- Patuere, J-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Éditions Érès : Ramonville Saint-Ange, France
- Mercer, M. (2011). *La liberté universitaire, une fin en soi*. Article publié le 21 octobre 2011 dans *Affaires Universitaires*. Consulté le 6 août 2019 sur :

<https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/la-liberte-universitaire-une-fin-en-soi/>

Morin, L. (1973) *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*. Paris : PUF, 1973

Jean, R. (2019). Le droit à la dissidence face au discours actuel sur l'identité de genre. In Baillageon, *La liberté surveillée*. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique. Montréal : Léméac Éditeur, pp. 175-207.

Seymour, M. (2019). *La liberté académique et le modèle entrepreneurial de l'éducation supérieure*. L'inconvénient, n° 77, pp. 31-36

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles : De Boeck Université.

Van der Maren, J.M. (2014). *Recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles : de Boeck. Voir Partie 4 : Éthique, enseignement et recherche pédagogique, pp. 255-277.

\*Les dates indiquées de consultation de sites internet sont celles de la dernière consultation effectuée.