

Université de Montréal

**Positions et discours des associations étudiantes sur la liberté
d'expression et la liberté académique au sein des universités québécoises**

Par Charles-Philippe Garon-Grimard

Département de science politique
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté
En vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.)
En science politique

Février 2022

© Garon-Grimard, 2022

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Positions et discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités québécoises

Présenté par

Charles-Philippe Garon-Grimard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Frédéric Bastien

Directeur de recherche

Martin Papillon

Président(e) du jury

Simon Thibault

Membre du jury

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous nous pencherons sur les positions et discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et académique au sein des universités québécoises. Pour ce faire, nous avons procédé à onze entretiens semi-dirigés avec un(e) représentant(e) de l'exécutif des associations. Cinq de ces associations étudiantes proviennent d'universités montréalaises et six évoluent à l'extérieur de la métropole. Pour analyser les discours et les positions des associations étudiantes, nous avons construit une grille d'analyse fondée à partir de deux visions opposées des libertés universitaires : le libéralisme (Stephen Hicks) et le postmodernisme (Stanley Fish). Nous concluons que les associations étudiantes qui viennent de l'extérieur de Montréal sont légèrement plus disposées à adopter des positions et des discours libéraux que les associations montréalaises lorsqu'il s'agit de permettre l'utilisation de mots chargés, de refuser d'annuler ou de perturber des conférences sur des sujets controversés ou encore de faire de l'université un « espace protégé ». Néanmoins, la tendance générale que nous observons est que les associations étudiantes québécoises embrassent plus significativement le postmodernisme de Stanley Fish. Cela se traduit notamment par un rapport revisité vis-à-vis la liberté d'expression alors qu'elles estiment qu'il faut revoir la manière dont les enseignant(e)s présentent leur matière, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de sujets difficiles.

Mots-clés : Positions, discours, associations étudiantes, liberté d'expression, liberté académique, université, Québec, libéralisme, postmodernisme.

ABSTRACT

This master's thesis examines the positions and discourses of student union on free speech and academic freedom within Quebec universities. To do this, we conducted semi-structured interviews with a representative of the executive of eleven associations. Five of these student associations come from Montreal universities and six operate outside the city. To analyze the speeches and positions of student associations, we built an analysis grid based on two opposing visions of academic freedom: liberalism (Stephen Hicks) and postmodernism (Stanley Fish). We conclude that student union from outside Montreal are slightly more willing to adopt liberal positions and discourses than the association from Montreal when it comes to allowing the use of loaded words, refusing to cancel or to disrupt conferences on controversial subjects or to turn the university into a “protected space”. Nevertheless, the general trend we observe is that Quebec student associations are embracing Stanley Fish's postmodernism more significantly. This is expressed through a revisited relationship with freedom of expression, in particular in the context of expectations that professors revisit the way they present course content, more particularly when it comes to difficult topics

Keywords : positions, discourses, student union, free speech, academic freedom, university, Quebec, liberalism, postmodernism.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
REMERCIEMENTS	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	5
1.1 Histoire récente des libertés universitaires	5
1.2 Positions d’acteurs impliqués dans le débat sur les libertés universitaires au Québec	9
1.3 Sensibilisation aux enjeux de la diversité dans les universités	15
1.3.1 Les nouvelles pratiques.....	18
1.3.2 Enjeux et défis vis-à-vis les conceptions classiques des libertés universitaires	22
1.3.3 Les associations étudiantes.....	27
1.4 Désaccords épistémologiques	29
1.4.1 Connaissance et « Vérité ».....	30
1.4.2 Pouvoir et persuasion.....	31
1.4.3 L’université.....	33
CHAPITRE 2 : LE CADRE D’ANALYSE	35
2.1 Épistémologie	39
2.2 La liberté d’expression, c’est quoi ?	41
2.3 Liberté d’expression et liberté académique sur les campus	44
2.4 La distinction paroles/actions et le cas des discours haineux	49
2.5 La rectitude politique	52
2.6 La discrimination positive	55
2.7 Conclusion du chapitre	58

CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE.....	60
3.1 Délimitation de la recherche.....	60
3.2 Sélection des participant(e)s.....	60
3.3 Le choix de la méthode.....	61
3.4 Entretiens et analyse.....	62
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS...65	
4.1 : La liberté d’expression et la liberté académique au sein des campus	65
4.1.1 La liberté d’expression et la liberté académique sur les campus, à quoi ça sert ?.....	66
4.1.2 Liberté d’expression et liberté académique : les protéger à tout prix ?.....	71
4.1.3 Sujets et mots : Quels sont les interdits ?	74
4.1.3.1 Paroles et actions haineuses, des conséquences à distinguer ?	74
4.1.3.2 Les interdits.....	77
4.1.3.3 Les contenus haineux ou racistes, les exceptions ?.....	81
4.1.4 L’université, nouvel espace protégé ?	84
4.1.5 L’annulation et la perturbation de conférences.....	89
4.1.6 L’autocensure chez le corps professoral, une inquiétude ?.....	92
Conclusion de section.....	96
4.2 : La rectitude politique.....	98
4.2.1 La rectitude politique sur les campus : la gauche et la droite au banc des accusés.....	98
4.2.2 Liberté d’expression/liberté académique et inclusion : un duo compatible ?	104
Conclusion de section.....	109
4.3 : Épistémologie et discrimination positive	110
4.3.1 L’homme blanc et le cœur du discours	111
4.3.2 La discrimination positive.....	114
4.4 Conclusion du chapitre.....	120
CONCLUSION.....	128

BIBLIOGRAPHIE.....	131
ANNEXE A.....	139
ANNEXE B	141
ANNEXE C.....	143

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Synthèse des positions libérales et postmodernes.....	37
Tableau 4.1 Récapitulatif des résultats.....	121

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier M. Frédérick Bastien, mon directeur de recherche, à qui je dois énormément. De cette journée de septembre 2019 où j'ai été cogné à votre porte pour vous parler d'une idée embryonnaire jusqu'à ce mois de février 2022, vous vous êtes montré enthousiaste, et surtout très impliqué dans cette aventure. Que ce soit dans les lectures préliminaires, la préparation des formulaires de demandes de bourses, les lettres de recommandation ou à chacune des étapes de l'élaboration et de la rédaction de ce mémoire, j'ai pu compter sur vos précieux conseils et votre rigueur intellectuelle. Sincèrement, je n'aurais pas pu espérer mieux. Vous avez contribué à rendre cette expérience si enrichissante, mais non moins plaisante.

Merci à N, cette petite présence qui nous rappelle encore aujourd'hui que le bonheur est simple.

Merci à Megan, belle femme intelligente avec qui j'ai eu la chance de pouvoir discuter de mes idées, de mes impasses et de mes inquiétudes. J'ai beaucoup de chance de t'avoir à mes côtés.

Merci à Maxime, sans doute l'esprit le plus vif que je connaisse, mais surtout le seul individu avec lequel je peux discuter en l'espace de très peu de temps, de littérature, de niaiseries, de philosophie et encore de niaiseries. Malgré ce qu'on peut en penser, cela m'est très précieux.

Finalement, je me dois de finir par eux. Merci à mes parents. Il y aurait tellement de choses à dire. Merci à mon père, homme d'un professionnalisme impeccable, mais surtout un cerveau doué pour la précision et la maîtrise des enjeux complexes. Merci à ma mère, cet esprit polyvalent, source inépuisable d'idées nouvelles et de solutions. Tous les jours, tu démontres que tu es une femme d'exception. Je vous dois tellement. Merci d'être là. Je vous aime.

INTRODUCTION

À l'automne 2020, Verushka Lieutenant-Duval, chargée de cours en histoire et théorie de l'art à l'Université d'Ottawa, s'est retrouvée bien malgré elle au cœur d'une polémique après avoir prononcé dans son cours le mot « nègre »¹. Loin d'être le fruit d'une improvisation ou encore moins une insulte proférée à l'endroit de quiconque, le mot en question était plutôt soumis à l'examen dans le cadre d'un cours portant sur l'art et le genre. L'objectif de l'enseignante, tel qu'elle l'exprime en entrevue, était de démontrer que des artistes afro-américain(e)s ont su récupérer et remanier le mot derrière l'insulte afin de l'intégrer à leurs œuvres (Radio-Canada 2020). Or, une étudiante de son cours lui a partagé son malaise à ce qu'une personne blanche puisse utiliser ce mot. Une plainte a ensuite été formulée à la direction et en est suivie la suspension immédiate de l'enseignante.

L'histoire, devenue une controverse à l'échelle du pays, s'est transformée en débat de fond sur la liberté d'expression et la liberté académique. Professeur(e)s, politicien(ne)s et étudiant(e)s se sont exprimé(e)s publiquement vis-à-vis cette polémique (La Presse 2020 ; Gelper 2020 ; Bélair-Cirino 2020 ; Arcand et al., 2020). Le premier ministre François Legault a lui-même réagi quelques semaines plus tard, en promettant une intervention de son gouvernement afin de protéger la liberté académique et la liberté d'expression dans nos universités (Ouellette-Vézina 2021).

¹ Le choix d'utiliser ce mot chargé est strictement motivé par un souci de précision et d'exactitude vis-à-vis l'évènement auquel il est référé. Ces deux critères sont selon nous essentiels dans un travail scientifique. Nous devons préciser que c'est à cet endroit seul que nous avons jugé pertinent d'employer ce mot. Par conséquent, ce dernier sera remplacé par les phrases « mot débutant par N » et « mot commençant par N » dans les prochaines pages.

Tel qu'annoncé, le 23 mars 2021, la ministre de l'Enseignement supérieur Danielle McCann présentait la composition d'un comité d'experts, présidé par l'ancien ministre Alexandre Cloutier, chargé d'évaluer la condition des libertés universitaires au Québec (Marin 2021). La *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire* avait pour « mandat de rédiger une proposition d'orientations gouvernementales sur la liberté académique en milieu universitaire et de déterminer le meilleur véhicule pour reconnaître celle-ci » (Cloutier et al., 2021). Le rapport final, intitulé *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire* a été déposé en décembre 2021. La Commission recommande au gouvernement l'adoption d'une loi qui aurait pour objet de définir la mission de l'université, la liberté universitaire, ses bénéficiaires, les attentes à leur endroit et de protéger l'autonomie universitaire (Cloutier et al., 2021).

Différentes organisations telles que l'Association canadienne des professeures et des professeurs d'universités, le Conseil québécois des syndicats universitaires, la Fédération de la recherche et de l'enseignement universitaire du Québec, de même que des enseignant(e)s ou des étudiant(e)s individuel(le)s se sont exprimés dans le cadre des travaux menés par la *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Toutefois, la Commission a été privée de la contribution d'un rouage clé de la vie et de la dynamique universitaire au Québec : les associations étudiantes. En effet, à l'exception de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAECUM) et de la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP), aucune autre association étudiante ou fédération d'associations

étudiantes ne s'est exprimée sur le sujet. De plus, pratiquement aucune prise de position n'a été partagée à propos du déclencheur de l'initiative gouvernementale, c'est-à-dire l'affaire Lieutenant-Duval.

Par ailleurs, si les associations étudiantes semblent invisibles sur le radar politique, elles le sont également dans la littérature scientifique alors que très peu d'études, voire aucune, ne s'est intéressée aux discours des associations étudiantes vis-à-vis la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités. Pourtant, ces associations étaient présentes lors de différents événements controversés concernant les libertés universitaires, similaires à celui de l'affaire Lieutenant-Duval. On n'a qu'à penser à l'annulation et la perturbation de conférences de Mathieu Bock-Côté et de Rhéa Jean à l'UQAM ou encore aux plaintes portées à l'encontre du professeur d'anthropologie Philip Salzman de l'Université McGill qui, selon certains, tiendrait des propos controversés dans ses travaux (Fortin 2018 ; Nadeau 2017 ; Leduc 2020 ; Levasseur 2016 ; Lindquist 2020). Notre question de recherche est la suivante : quels sont les positions et les discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités québécoises ? Également, une partie de notre analyse sera consacrée à déterminer s'il existe une différence entre les positions et les discours des associations étudiantes issues de Montréal et celles situées à l'extérieur de la métropole.

Ce travail est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre sera consacré à la revue de la littérature, dans lequel nous brosserons un bref historique des libertés universitaires et de leurs enjeux contemporains. Nous élaborerons également sur le désir de justice sociale qui se retrouve au cœur de ce travail et qui recoupe la liberté d'expression et la liberté académique. Nous concluons ce chapitre par la présentation d'un désaccord épistémologique lié de près à la

notion de justice sociale et qui servira de socle à notre cadre d'analyse. Le chapitre 2 exposera le cadre d'analyse, construit à partir des travaux de deux penseurs, Stephen Hicks, philosophe libéral, et Stanley Fish, théoricien postmoderniste. Pour sa part, le chapitre 3 traitera de la méthodologie employée, c'est-à-dire l'entretien semi-dirigé, afin de recueillir nos données. Quant au quatrième et dernier chapitre, il fera état des résultats et de leur interprétation. Nous verrons que malgré une tendance plus libérale chez les associations étudiantes issues de l'extérieur de la métropole, les associations adoptent globalement des positions et des discours qui rejoignent davantage le postmodernisme de Stanley Fish.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans ce chapitre, nous passerons en revue les ouvrages phares de la littérature scientifique qui s'intéressent aux enjeux relatifs à la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités. Dans un premier temps, nous discuterons brièvement des origines des libertés universitaires, nous présenterons deux approches critiques et nous conclurons avec la définition de la liberté académique qui fait référence actuellement. Dans un deuxième temps, nous présenterons les positions et les discours des différentes parties qui ont pris part au débat sur les libertés universitaires au Québec, plus précisément dans le cadre des travaux de la *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Nous poursuivrons avec une section consacrée aux ouvrages de la littérature qui s'intéressent aux dynamiques inégalitaires que subissent les étudiant(e)s issus des groupes marginalisés au sein des établissements d'enseignement supérieur et à la sensibilisation de la jeune génération vis-à-vis cette problématique. Nous ajouterons à ce segment les nouvelles pratiques qui découlent de cette sensibilisation aux enjeux concernant la diversité, mais aussi les défis que celles-ci posent aux libertés universitaires traditionnelles. Finalement, nous conclurons ce chapitre par une discussion sur le désaccord épistémologique qui caractérise ce débat.

1.1 Histoire récente des libertés universitaires

Dans un premier temps, il est primordial de préciser que l'intérêt de notre recherche ne consiste pas à prendre position, encore moins de prescrire. C'est pourquoi nous n'adopterons pas de définition des libertés universitaires qui se dégage de la revue de la

littérature. Il semble néanmoins pertinent de fournir quelques éléments historiques, idées et approches de la liberté académique afin d'asseoir le sujet de notre recherche.

Dans un premier temps, la littérature suggère que la liberté académique tire son origine du besoin des universités de se protéger en tant qu'institutions, mais aussi de protéger leurs enseignants de l'influence politique extérieure de l'époque (Rangel 2007, 85). Justin Thorens écrit que les premières mentions de « liberté académique » remontent au haut Moyen-Âge en Europe occidentale (2006, 92). Il s'agissait à cette époque de la liberté dont jouissaient les professeurs d'enseigner et d'interpréter avec autorité les doctrines scolastiques (Thorens 2006, 92).

Néanmoins, Terence Karan souligne que la liberté académique, telle que nous la connaissons, tire ses sources aux XVIII^e et XIX^e siècles, résultant des influences des idéaux des Lumières et de l'idéalisme allemand (2009, 5). Effectivement, la philosophie allemande du XIX^e a non seulement consolidé le principe de la raison comme centre de l'activité universitaire moderne, lui conférant du même coup le principe d'universalité selon Kant, mais également l'intégration de la critique, fondamentale selon Hegel afin que les étudiants puissent différencier la pensée des autres pour former la leur (Rangel 2007, 88). Humboldt quant à lui a proposé le principe de culture, qui donne au projet universitaire une unité dans l'enseignement et la recherche. Par conséquent, l'exercice de la raison ainsi que la fonction critique et culturelle de l'université nécessitent une liberté de pensée et d'expression afin de s'exercer pleinement (Rangel 2007, 88-89).

Outre les conceptions modernistes/libérales et postmodernes qui seront abordées à la section 1.4, et au chapitre 2, nous avons trouvé intéressantes les approches d'Habermas

et de Chomsky. Globalement, Habermas défend l'indépendance relative de l'université vis-à-vis le monde extérieur ainsi que l'autonomie des chercheurs(e)s et étudiant(e)s à l'intérieur de l'enceinte (Piché 2003, 7). Néanmoins, le philosophe allemand reprend la notion « critique » de ses prédécesseurs allemands. Selon lui, il serait illusoire de penser que l'université et la science sont totalement indépendantes, ou du moins neutres dans la mesure où cette dernière est toujours liée de près ou de loin à la politique. Pour cette raison les intellectuels(le)s et les étudiant(e)s devraient adopter une épistémologie critique afin de douter des sous-entendus non questionnés des discours scientifiques (Piché 2003, 12).

Pour ce qui est de Chomsky, ce dernier adopte une vision socialiste, libertaire et rationaliste de la liberté académique. Dans un premier temps, l'auteur estime que :

« La véritable finalité de l'être humain – du moins celle qui est indiquée par les immuables et éternelles exigences de la raison et non pas simplement suggérée par quelque désir vague et passager, est de porter à leur point le plus complet et le plus consistant possible le développement le plus achevé et le plus harmonieux de ses facultés » (Baillargeon 2006, 2).

Par conséquent, la liberté pour Chomsky serait la condition première à ce développement. Toutefois, l'intellectuel américain souligne l'importance de rappeler que l'enseignement supérieur demeure un instrument de perpétuation des privilèges sociaux et que « la pression sociale demande que les universités imposent des normes et des standards fondés sur des critères qui sont biaisés contre ceux qui ne possèdent pas les traits de caractère, les attitudes et les antécédents qui sont ceux des classes moyennes supérieures » (Baillargeon 2006, 8). Chomsky cite pour exemple le cas d'une étudiante racisée qui, dans le cadre de sa défense de thèse, devait répondre à une panoplie d'exigences démesurées du jury qui demandait l'atteinte d'une exactitude presque impossible en sciences sociales (Baillargeon 2006, 11). Finalement, l'auteur dénonce les filtres idéologiques qui dénaturent

la liberté académique, tels que la croissance de plus en plus importante du secteur privé dans les chaires de recherche, mais également des milieux des sciences sociales qui encouragent un certain conformisme et découragent la créativité (Baillargeon 2006, 12).

Pour conclure, la définition de la liberté académique qui fait référence dans le monde universitaire actuel est celle proposée par l'UNESCO dans la Recommandation de 1997 et qui se fonde sur quatre composantes, c'est-à-dire la liberté d'enseignement la liberté de recherche ainsi la liberté d'expression au sein des murs et à l'extérieur des murs de l'université. Selon l'UNESCO, les libertés académiques sont :

« la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement leur opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives » (UNESCO 2017, 5).

Plus précisément, en ce qui a trait à la liberté d'expression, celle à l'intérieur des murs de l'université prévoit que le corps professoral a la possibilité de présenter sa matière comme il l'entend, mais aussi de participer à l'administration de son institution. Pour ce qui est de la liberté d'expression à l'extérieur de l'enceinte universitaire, celle-ci consiste à ce que les enseignant(e)s puissent partager et publier les résultats de leurs travaux (UNESCO 2017, 5-6).

Nous le verrons, les discussions au Québec sur les libertés universitaires, et plus particulièrement dans le cadre des travaux de la commission indépendante et technique, se sont articulées autour de cette définition.

1.2 Positions d'acteurs impliqués dans le débat sur les libertés universitaires au Québec

Puisque notre terrain d'analyse de cette recherche est le Québec, nous présenterons dans cette section les différentes perspectives d'acteurs issus du milieu universitaire vis-à-vis le débat sur les libertés universitaires. Il s'agit globalement d'associations de professeur(e)s, d'étudiant(e)s ou de syndicats qui ont tous déposé un mémoire à l'attention de la *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Nous concluons cette section avec les différentes positions et recommandations de la commission auprès du gouvernement.

Nous constatons d'abord que l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU) et la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) adoptent un point de vue similaire quant aux recommandations qu'elles ont proposées à la commission. D'abord, ces deux associations reprennent plusieurs piliers centraux de la définition de la liberté académique proposée par l'UNESCO, c'est-à-dire que « tout enseignant de l'enseignement supérieur a droit à la liberté de pensée, de conscience, de religion, d'expression, de réunion et d'association, ainsi qu'à la liberté et à la sécurité de sa personne, et à la liberté de circulation » (ACPPU 2021, 5).

À l'heure actuelle, l'ACPPU et la FQPPU affirment que les protections qui concernent la liberté académique sont de nature contractuelle et qu'elles ont été développées dans un cadre de système d'arbitrage en milieu de travail. Toutefois, elles précisent qu'il n'existe aucune protection légale de la liberté académique, plus

particulièrement dans la situation où les travailleurs ne sont pas couverts par une convention collective. En effet, la plupart des lois qui concernent les établissements d'enseignements supérieurs ne touchent presque pas la liberté académique (ACPPU 2021, 4-6).

Par conséquent, l'ACPPU et la FQPPU proposent d'inscrire dans la loi les principes des libertés universitaires. Cette loi devrait donner une interprétation large et libérale de la liberté académique afin de la définir comme un droit dépourvu de censure ou d'ingérence, qui permet aux professeur(e)s d'enseigner mais également d'exercer leurs droits de citoyens, tels que le droit de contribuer au changement social par la libre expression de leurs opinions à propos de questions d'intérêt public. L'ACPPU et la FQPPU mentionnent aussi qu'il est du devoir de l'université de protéger la liberté académique. Les établissements doivent renoncer à l'ingérence dans la liberté académique, mais aussi protéger les membres du corps professoral face aux influences extérieures (ACPPU 2021, 9-10).

Même si l'Union étudiante du Québec (UEQ) s'appuie également sur la définition de l'UNESCO dans son rapport, ses recommandations sont néanmoins différentes. En effet, l'Union met l'accent sur le fait que la progression des idées se fait certes par le corps professoral et les chercheur(euse)s, mais aussi par la population étudiante qui a droit de participer au débat et de remettre en question des idées proposées. Pour l'UEQ, « la reconnaissance de ce droit de s'exprimer sur le contenu des activités d'enseignement représente un moyen d'assurer un dialogue sécuritaire et inclusif en contexte académique (UEQ 2021, 6) ». La position de l'Union semble plus modérée que celle de l'ACPPU et de la FQPPU. En fait, si la première n'aborde tout simplement pas l'enjeu sur la sécurité et

l'inclusion, la seconde soutient qu'il ne faut pas opposer la liberté académique et le respect de ceux et celles issues de groupes minoritaires. C'est pour cette raison que la FQPPU préconise à la fois des mesures solides pour favoriser l'intégration des minorités mais aussi pour renforcer la reconnaissance de la liberté académique dans les universités (FQPPU 2021, 12).

Plus encore, l'Union étudiante du Québec, contrairement à l'ACPPU et la FQPPU, s'oppose à une intervention gouvernementale sur la liberté académique. Selon elle, cela risquerait de limiter les discours, mais également les avenues qui méritent d'être approfondies, en plus de restreindre le pouvoir des institutions universitaires dans l'encadrement de toutes ses activités (UEQ 2021, 8). Par ailleurs, l'idée de la FQPPU d'un projet de loi qui garantirait une protection aux membres du corps professoral est inacceptable pour l'UEQ puisqu'elle estime que les étudiants et étudiantes devraient avoir la possibilité de signifier leur désaccord à l'endroit d'activités et de discours qu'ils désapprouvent (UEQ 2021, 8).

Finalement, l'UEQ précise qu'il est tout à fait possible d'aborder des contenus sensibles, dans la mesure où la présentation est réalisée dans un cadre respectueux. Il est important de noter qu'elle spécifie que l'emploi de mots péjoratifs n'est pas nécessaire (UEQ 2021, 8). L'Union étudiante du Québec a donc proposé cinq recommandations à la commission :

« que le gouvernement du Québec ne légifère pas au sujet de la liberté académique dans les universités ; que les universités québécoises développent des énoncés de principe au sujet de la liberté académique, tout en consultant la communauté universitaire concernée, notamment les étudiants ; que les universités québécoises réaffirment le droit fondamental de la communauté étudiante de s'exprimer sur le contenu académique et les propos d'une personne enseignante ; que les universités québécoises se dotent d'une

stratégie de médiation et de gestion de plaintes, notamment étudiantes, envers le contenu d'un cours ou les propos tenus dans le cadre d'un milieu d'apprentissage ; et finalement, que la communauté universitaire québécoise soit formée aux enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion, notamment sur l'utilisation d'un langage et d'une expression inclusifs » (UEQ 2021, 3) .

Finalement, le Conseil québécois des syndicats universitaires (CQSU) et l'Alliance de la fonction publique du Canada – région du Québec (AFPC – Québec), soutiennent conjointement que le gouvernement ne devrait pas légiférer au sujet de la liberté académique, au risque d'encadrer ce que les professeur(e)s peuvent enseigner ou non. Par conséquent, le CQSU et l'AFPC – Québec demandent que l'intervention du gouvernement se limite strictement à mettre en place un environnement d'apprentissage sain et équitable pour tous (CQSU – AFPC – Québec 2021, 5). Pour ce qui est de l'utilisation des mots péjoratifs, ces derniers rejoignent sensiblement la position de l'UEQ, c'est-à-dire qu'idéalement, les enseignant(e)s devraient se demander si leur emploi est nécessaire et que dans le doute, il serait préférable d'avertir la classe afin de préparer l'audience (CQSU – AFPC – Québec 2021, 4).

Néanmoins, le CQSU rappelle que les syndicats ont pour fonction « d'assurer le respect des droits de leurs membres, ce qui inclut le droit d'être traité équitablement, de ne subir aucune mesure disciplinaire injustifiée, de ne subir aucun harcèlement et de pouvoir s'exprimer librement en respectant autrui, sans se sentir opprimé (CQSU – AFPC – Québec 2021, 5) ». Le CQSU et l'AFPC – Québec ont fait huit recommandations à la commission, parmi lesquelles nous trouvons :

« que chaque institution ait des directives claires et distinctes sur la liberté académique, sur la façon dont elle s'applique et sur la façon de l'utiliser dans le respect ; que les institutions universitaires reconnaissent que la liberté académique ne s'applique pas

uniquement au corps professoral, mais à l'ensemble de ses membres, peu importe le statut d'emploi ou d'étudiant ; que des directives gouvernementales soient émises pour que cesse la discrimination fondée sur le statut d'emploi, exercée par plusieurs universités, lorsqu'une controverse survient en matière de liberté académique ; que les institutions universitaires mettent en place une politique claire et distincte sur la liberté académique et qu'elles reconnaissent l'importance de la liberté académique dans un contexte d'enseignement, de recherche ou d'intervention publique (CQSU – AFPC – Québec 2021, 6) ».

C'est en décembre 2021 que la commission scientifique et technique indépendante a déposé son rapport *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté université*. D'abord, la commission affirme que :

« L'université contemporaine est ainsi devenue le principal lieu consacré à la production de nouvelles connaissances validées par les communautés scientifiques, à leur enseignement et à leur diffusion dans la société et, bien sûr, à la formation de chercheuses et de chercheurs appelés à prendre la relève et à assurer ainsi la pérennité du système de recherche. La mission d'enseignement, de recherche et de création exige que l'université soit un lieu de libre discussion, d'argumentation et d'exercice de l'esprit critique (Cloutier et al., 2021, 5) ».

Deux conditions sont fondamentales pour que l'université puisse accomplir pleinement sa mission : l'autonomie et la liberté universitaire. Or, la commission a relevé un flou et une ambiguïté entourant ces deux concepts, laissant place à l'interprétation de tout un chacun. Cela peut expliquer justement les différents phénomènes observés au Québec dans les dernières années concernant l'omission volontaire de certains mots sensibles, du retrait de livres jugés rétrogrades ou encore la désinvitation de conférencier(ère)s. Par conséquent, les membres de la commission souhaitaient fournir une définition claire, un cadre précis et consensuel afin de combler les zones grises de l'application de la liberté académique, tout en considérant le contexte social qui est plus soucieux de la diversité (Cloutier et al., 2021, 1). Dans un premier temps, la commission définit la liberté académique comme suit :

« La liberté universitaire comprend le droit, en dehors de toute contrainte doctrinale, à : la liberté d'enseignement et de discussion ; la liberté de recherche, de création et de publication ; la liberté d'exprimer son opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel travaille le bénéficiaire de cette liberté, de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques. La liberté universitaire doit être exercée en conformité avec les normes d'éthique et de rigueur scientifique » (Cloutier et al., 2021, vi).

Afin d'assurer la mission de l'université ainsi que l'application de la liberté académique, la commission a fait au gouvernement cinq grandes recommandations. La première consiste à ce que le gouvernement adopte une loi sur la liberté universitaire qui devrait définir la mission de l'université, consacrer l'autonomie universitaire et la liberté universitaire, définir la liberté universitaire, définir ses bénéficiaires et préciser quelles sont les obligations auxquelles un bénéficiaire de la liberté universitaire est tenu. La deuxième recommandation est que cette même loi prévoit que chaque établissement d'enseignement supérieur se dote d'un comité sur la liberté universitaire dont le mandat est de s'assurer de son application, en plus de traiter des litiges qui y sont liés. Troisièmement, la commission propose que les universités adoptent une politique sur la liberté universitaire distincte des autres politiques au sein de l'établissement. Quatrièmement, les universités devraient rendre compte annuellement de la mise en œuvre de cette politique auprès du ou de la ministre responsable. Finalement, la loi adoptée exigerait que le ou la ministre de l'Enseignement supérieur produise annuellement un état des lieux (Cloutier et al., 2021, V).

Finalement, la commission a émis cinq avis supplémentaires. D'abord, celle-ci s'oppose à ce que la salle de classe soit considérée comme un espace protégé puisqu'elle doit être un endroit de confrontation d'idées et de remises en question. Néanmoins, elle

s'ouvre à l'idée que les établissements fournissent d'autres endroits sécuritaires aux étudiant(e)s qui voudraient discuter sans craindre d'être blessés. Également, la commission stipule que les avertissements préventifs sont facultatifs et qu'ils relèvent du choix du professeur(e). De plus, les universités devraient, toujours selon la commission, mettre à jour les règlements concernant les médias numériques afin de prévenir la cyberintimidation auprès des membres de la communauté universitaire. Quatrièmement, la commission suggère que les universités défendent les bénéficiaires de la liberté académique contre toute pression qui aurait pour objectif de la limiter et finalement, la haute direction devrait exercer une réserve vis-à-vis ses prises de position à propos d'enjeux sociaux débattus (Cloutier et al., 2021, V).

La Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire, initialement le projet de loi 32, a été déposée le 6 avril et est entrée en vigueur le 7 juin 2022. Celle-ci applique essentiellement les recommandations de la commission. Par exemple, elle oblige les universités à se doter d'une politique qui porte exclusivement sur la liberté académique et à former un conseil dont le mandat est d'assurer sa mise en œuvre, d'examiner les plaintes et de formuler des recommandations relatives à aux libertés universitaires. Également, les universités devront annuellement rendre compte au ministre de l'Enseignement supérieur de la mise en œuvre de leur politique. Le ou la ministre en question devra aussi remettre un rapport au gouvernement sur l'application de la loi (Québec. Assemblée nationale 2022).

1.3 Sensibilisation aux enjeux de la diversité dans les universités

Dans ce travail, l'enjeu qui nous intéresse concerne un renouveau culturel et social de la vie universitaire qui tire ses sources d'une plus grande sensibilisation aux enjeux qui

touchent la diversité. Nous débuterons cette section avec un aperçu du climat néfaste que peut représenter l'institution universitaire pour des étudiant(e)s issus de groupes marginalisés, mais également pourquoi nous observons une vague de solidarité, voire d'appui militant, auprès de ces derniers. Nous poursuivrons avec les nouvelles pratiques qui découlent de cette sensibilisation pour conclure avec les défis que ces pratiques posent aux libertés universitaires classiques.

Avant toute chose, la littérature scientifique nous propose d'abord que les nouvelles générations d'étudiant(e)s sont beaucoup plus soucieuses des rapports sociaux inégaux et du même coup, très animées par un désir de justice sociale (Reece 2021 ; Brown, Cox et Horowitz 2019 ; Bonham et Janeway 2006 ; Barnhardt et Reyes 2016 ; Chong 2006, 49-50). D'où vient ce désir de justice ? Premièrement, les auteurs avancent que cette sensibilité résulte notamment d'une socialisation entamée dans leurs jeunes années d'étude alors qu'ils et elles étaient exposés à des campagnes dans leur école comme la « semaine de la tolérance » ou encore à des publicités pour lutter contre l'intimidation. Par conséquent, les étudiant(e)s se sont familiarisés très jeunes aux conséquences réelles et potentielles de l'exclusion. Deuxièmement, les campus du XXI^e siècle n'ont jamais été aussi diversifiés, ce qui signifie que les étudiant(e)s sont plus à même de constater les réelles conséquences des gestes ou des discours haineux sur leurs camarades concernés (Chemerinsky et Gillman 2017, 10-13 ; Earnest et Pernotto, 2019). Ces constats permettent d'expliquer pourquoi les membres de la communauté étudiante se montrent plus actifs pour protéger leurs camarades marginalisés.

D'abord, des ouvrages soutiennent qu'il est impératif de réviser certaines approches puisque ceux et celles qui évoluent au sein des établissements d'enseignement supérieur

n'ont peut-être pas conscience des dommages que peuvent y subir les individus des groupes minoritaires, que ce soit en raison des propos tenus ou encore du contenu présenté en classe (Green et al., 2019 ; Monshenska 2020 ; Harper et Hurtado 2007 ; Anderson 2015 ; Palfrey 2017 ; Gordon et Johnson 2003). Shaun Harper et Sylvia Hurtado, ou encore Josalin Hunter, soutiennent que l'université, bien que diversifiée, demeure un « espace blanc », à l'intérieur duquel des normes, des comportements ou des règles éloignent les individus racisés et perpétuent les stéréotypes à leur endroit (2007, 18; 2022, 32). Par conséquent, il peut être compliqué pour des étudiants de couleur de s'adapter à l'environnement d'apprentissage qu'est l'université puisqu'ils peuvent se sentir discriminés (Hunter 2022, 32). Plus encore, les auteurs précisent que les étudiant(e)s blancs qui s'opposent aux espaces protégés comprennent mal la réalité de leurs collègues racisés, alors qu'ils ont tendance à surestimer l'appréciation de l'expérience des étudiant(e)s issus des minorités (Harper et Hurtado 2007, 17).

Par exemple, Derald W Sue s'est penché sur le phénomène des micro-agressions dans les universités, qui a été médiatisé à quelques reprises au Québec dans la dernière année (Hachey 2021 ; Mailloux 2021 ; Chan 2021). Il s'agit globalement de commentaires ou des comportements insensibles, conscients ou inconscients, qui portent atteinte à l'identité des individus et qui ont pour effet de les réduire socialement ou même de nier leurs pensées, leurs sentiments ou leurs expériences (Sue 2010, 28-37). Ces actes colorent un espace, l'université en l'occurrence, et le rendent hostile pour les personnes ciblées par ces micro-agressions. Anderson poursuit avec le phénomène de « performance » qui peut découler de ces micro-agressions et auquel peuvent être réduits les individus racisés qui, soucieux de ne pas reproduire les stéréotypes associés à leur couleur de peau, vont jusqu'à

s'habiller autrement ou dialoguer distinctement (Anderson 2015, 13). Par conséquent, l'université devient pour certains individus, un théâtre de représentation auquel ils doivent se soumettre pour accomplir leurs tâches scolaires. Par conséquent, des discours, qui pour certains sont en apparence inoffensifs et anodins, peuvent être très offensants pour d'autres et les décourager de poursuivre leurs études.

À force de répétitions, des auteurs comme Josalin Hunter parlent même de traumatismes, voire de traumatismes systémiques, qui peuvent survenir entre les murs de l'université. Ils entendent par traumatismes des expériences multidimensionnelles et subjectives qui surviennent grâce à des événements ou des situations particulières, et ce, dans un contexte de systèmes de pouvoir et d'oppression (Hunter 2022, 32). Toutes ces problématiques décrites précédemment ne peuvent être éliminées du jour au lendemain et c'est pourquoi Hunter affirme que nous devons ajuster nos pratiques en tenant compte des traumatismes, dans les salles de classe, physique ou virtuelle, mais aussi dans les couloirs de l'université ou dans le but de répondre aux besoins d'un enseignement et d'un apprentissage efficace. Il s'agit essentiellement d'être à l'écoute d'autrui afin de ne pas compliquer davantage leur parcours scolaire.

1.3.1 Les nouvelles pratiques

À la lumière de ce qui a été décrit précédemment, de nouvelles pratiques proactives sont mises de l'avant afin de combattre les dynamiques inégalitaires. Nous pouvons citer les avertissements préventifs, les codes de parole, les espaces protégés ou encore la perturbation et l'annulation d'événements jugés controversés qui ont pour but de favoriser l'inclusion et l'égalité.

Nous l'avons mentionné précédemment, les campus du XXI^e siècle n'ont jamais été aussi diversifiés, mais cela ne signifie pas pour autant que les institutions, dans leur fonctionnement et dans leurs activités, se sont adaptées. Karin Flensner et Marie Von der Lippe écrivent que le contexte historique des espaces protégés est de fournir aux groupes marginalisés, victimes de violations et de menaces, un lieu de rencontre sécuritaire où ils pouvaient partager leurs expériences. Lorsque le concept est repris dans le milieu académique, les autrices précisent qu'il s'agit d'un lieu, la salle de classe en l'occurrence, suffisamment ouverts et respectueux pour que tous les étudiant(e)s, peu importe leur profil socio-culturel, puissent s'exprimer librement sans craindre leurs camarades ou leur enseignant(e). Par ailleurs, ce lieu doit être encadré par des règlements afin de favoriser de rendre les échanges sécuritaires (Flensner et Von der Lippe 2019, 275-288).

Des auteurs et autrices tels que Coleman (2016), Young et McKibban (2014) ou encore Witherup et Verrecchia (2020) partagent cette idée de fournir aux étudiant(e)s issus de groupes marginalisés des espaces protégés afin d'améliorer leur expérience de l'université. Si les espaces protégés sont susceptibles d'améliorer le climat au sein des campus et de favoriser l'expression de tous (Coleman 2016), de tels espaces pourraient également faire avancer les changements sociaux au sein des institutions d'enseignement supérieur (Young et McKibban, 2014).

Les avertissements préventifs sont également de plus en plus prisés dans les salles de classe. Moshenska et Knox écrivent que ceux-ci étaient utilisés à l'origine pour le traitement des troubles de stress post-traumatiques ou des problèmes similaires qui étaient déclenchés par des stimulateurs odorants ou auditifs, susceptibles de provoquer des attaques de panique (Moshenska 2020, 169 ; Knox 2017, 22-36). Aujourd'hui, ce genre

d'avertissement se fait à propos du contenu potentiellement sensible qui sera abordé dans les salles de classe. Moshenska écrit que chaque trimestre, n'importe quel(le) enseignant(e) peut avoir dans sa classe des étudiant(e)s qui ont des expériences personnelles avec la guerre, le racisme, les violences sexuelles, etc., et nous ne saurions exiger d'être impassibles face à ce type de contenu. Les mots et les images ne sont pas neutres, écrit Moshenska, et sont tout à fait susceptibles de causer des préjudices réels. L'objectif derrière les avertissements préventifs est de donner une opportunité égale à tous, de fournir suffisamment d'informations à l'auditoire afin de permettre à tout un chacun de se préparer de la manière qu'il juge la plus appropriée (Moshenska 2020, 173).

Ulrich Baer poursuit dans la même lignée en affirmant que la liberté d'expression n'est pas la liberté de dire n'importe quoi. Selon l'auteur, la liberté d'expression est ancrée dans les droits inaliénables de la liberté humaine et de l'égalité (Baer 2019, 78). En effet, cette liberté met sur un pied d'égalité les individus et garantit à quiconque, indépendamment de sa classe sociale, de son sexe ou de son ethnicité, la possibilité de s'exprimer sur un sujet particulier. Par conséquent, la liberté d'expression est tout à fait appropriée et justifiée dans une salle de classe, lors d'une conférence ou dans un débat lorsqu'il s'agit par exemple de réfuter les arguments d'autrui parce qu'ils sont faibles, faux ou mal formulés. Or, elle ne saurait être justifiée lorsqu'elle exclut quelqu'un ou qu'elle déshumanise puisqu'elle rompt avec son fondement d'égalité. Tout comme Baer, Teixeira da Silva avance que c'est problématique de prétendre que les opinions polaires ou radicales, mais légitimes d'un point de vue intellectuel sont équivalentes aux discours de haine puisque ces derniers n'ont pas à être discutés (Teixeira da Silva 2021, 1-2 ; Baer 2019, 86). De ce fait, inviter un(e) conférencier(ère) qui par ses propos exclut

catégoriquement certains humains de la considération des droits de l'homme altère l'objectif fondamentalement égalitaire de la liberté d'expression dans la mesure où les individus concernés se retrouvent dans la situation inacceptable d'être réduits au silence ou de devoir prouver leur humanité (Baer 2019, 86). Cela s'applique également aux codes de parole, qui n'ont pour objectif que de réglementer le comportement des gens comme le pratique n'importe quel lieu de travail (Baer 2019, 6-7).

Et c'est généralement ce souci d'égalité, qui se traduit à travers une considération revisitée des gens qui évoluent au sein des établissements d'enseignement supérieur, que certains opposants vont qualifier de « politiquement correct », et qui n'est en fait, selon l'auteur, qu'un raccourci pour ridiculiser ceux qui la défendent. Baer conclut en affirmant que les méthodes évoquées précédemment n'ont pour but que d'offrir à tous les étudiants les mêmes opportunités d'apprentissage et non la censure universitaire (Baer 2019, 6-7). Néanmoins, il est important de se pencher sur l'illusion que certains semblent proposer, selon laquelle les universités d'antan n'avaient aucune règle en matière d'expression ou encore que les règles d'autrefois fonctionnent parfaitement pour tout le monde (Baer 2019, 6-7).

Carolyn Rouse poursuit ce raisonnement alors qu'elle soutient que ce serait se fourvoyer que de défendre une liberté d'expression absolue à l'université dans la mesure où aucune institution, qu'il s'agisse des tribunaux, des parlements ou des médias, ne valorise un absolutisme, chacune étant immanquablement contrôlée par des normes ou des règles qui régissent les comportements (Marchello 2017, 4). En effet, la libre parole, écrit Stanley Fish, se déroule toujours dans un contexte de valeurs concurrentes, c'est pourquoi

elle ne saurait être non soumise à des contraintes idéologiques, non exclusive et illimitée (Fish 1994, 100-101).

Cette valeur concurrente, à laquelle fait référence Fish, et qui est indissociable du désir de justice sociale, pourrait être la sécurité émotionnelle des étudiant(e)s. Cette sécurité, selon Jessica Harless, concerne l'état affectif et les réponses psychologiques (Harless 2018, 331). Une atteinte à la sécurité émotionnelle, qu'il s'agisse d'un état de peur, de menace, d'anxiété, d'offense ou de malaise, crée une expérience négative chez les individus (Harless 2018, 331). Ce concept s'applique notamment aux étudiants qui sont membres de groupes marginalisés et qui, par la force des stéréotypes et des violences historiques, font l'expérience de violations émotionnelles. Par conséquent, exiger cette sécurité émotionnelle garantit à quiconque d'être exempt d'inquiétude quant à la possibilité d'être choqué ou humilié par autrui, c'est la certitude que tous seront traités équitablement et avec respect (Harless 2018, 332).

1.3.2 Enjeux et défis vis-à-vis les conceptions classiques des libertés universitaires

Là où nous remarquons une divergence de point de vue dans la littérature scientifique, c'est lorsqu'il s'agit de la nécessité et du réel apport de ces méthodes, mais également les conséquences, acceptables ou non, qu'elles ont sur les libertés universitaires. Un autre pan de la littérature scientifique s'inquiète de cette tournure. Greg Lukianoff écrit que ce désir de justice sociale s'accompagne d'une atmosphère de sécurité, qui ne se limite plus au physique, mais qui touche davantage le confort, voire le réconfort et qu'il devient ardu pour les enseignant(e)s d'évaluer si leur contenu blesse certaines personnes ou s'il rend inconfortable (2016, 59). Par ailleurs, Bollinger et Flintoff remarquent également que les pratiques comme les avertissements préventifs étendent leur champ d'application de

plus en plus largement, touchant des sujets tels que le racisme, le sexisme, l'hétérosexisme, le capacitisme, bref des sujets qui dépassent largement l'utilité initiale qui concernait les troubles de stress-posttraumatique (Lukianoff 2016, 62 ; Bollinger et Flintoff 2016, 27).

Plusieurs auteurs(rice)s constatent que la dimension émotionnelle au cœur des discussions sur les transformations des libertés universitaires complexifie le débat. D'abord, Haidt et Lukianoff écrivent que les émotions ressenties ou le raisonnement émotionnel qui en découle sont faillibles, c'est-à-dire que notre perception de la réalité peut être biaisée par nos sentiments subjectifs (2015, 10). Or, Lukiannoff soutient que ceux qui défendent coûte que coûte les libertés universitaires telles que nous les connaissons seraient décrits comme des monstres froids, aveugles aux sentiments d'autrui (Lukiannoff 2016, 64). Également, Jack Halberstam estime que les tenants des « avertissements préventifs » réduisent les étudiant(e)s à des individus instables ou endommagés, susceptibles à tout moment d'être en proie à une crise (2017, 537).

Les universitaires, écrit Joana Williams, ont légitimé l'idée que les mots et les images ont forcément des conséquences néfastes plutôt que de valoriser l'esprit critique vis-à-vis les différents phénomènes sociaux, en particulier les plus difficiles (2016, 47-48). Le concept de liberté d'expression revêt aujourd'hui le poids de l'opresseur, celui qui par ses paroles insulte, discrimine, rabaisse. Ainsi, la liberté d'expression est devenue un obstacle à l'égalité plutôt qu'un outil de la libération politique. En effet, parce que les inégalités sociales sont le fait de normes racistes et patriarcales construites par le discours, certain(e)s en sont venus à la conclusion que le débat ne devrait pas être un moyen de développement des connaissances, mais plutôt une pratique édulcorée de sa rigueur dans un souci d'inclusion (Williams 2016, 53).

Robert Shibley poursuit dans le même ordre d'idée, en précisant que de telles propositions sont d'abord nuisibles afin que les étudiants apprennent à faire face à leurs propres malaises émotionnels. Mais plus encore, les nouvelles réglementations de la parole au sein de l'université sont presque uniquement basées sur la sécurité des étudiants, laissant de côté le rôle de marché des idées et de forum de discussion ouvert (Shibley 2016, 375). L'université doit jouer ce rôle de forum où toutes les idées doivent être entendues et débattues, bien que certain(e)s soient mal à l'aise ou offensés. Or, discuter de sujets difficiles permet d'affiner l'esprit critique, de consolider l'argumentaire et d'améliorer les compétences des étudiant(e)s (Gray 2015, 381 ; Ceci et Williams 2018, 313). Cela permet également de contrer les biais cognitifs auxquels il est possible de succomber.

Pour ce qui est de la sécurité émotionnelle, Ceci et Williams suggèrent que tous les actes de langage sont susceptibles d'offenser certains groupes, que l'on parle de l'avortement, de mariage homosexuel, d'immigrants, ou de privilèges blancs. De cette façon, plutôt que d'interdire ou de réguler les discours au sein de l'université, le meilleur moyen de garantir l'avancement est de permettre aux opinions impopulaires d'être exprimées (Ceci et Williams 2018, 311). Cet argument repose sur les propos de John Stuart Mill qui estimait qu'exposer son propre point de vue à des opinions divergentes nous permettait de remettre en doute nos croyances profondément ancrées et de renouveler notre position à partir de nouvelles preuves (Ceci et Williams 2018, 313).

Pour Ceci et Williams, l'expérience universitaire n'est pas conçue pour conforter ceux et celles qui fréquentent l'institution. Les auteurs évoquent notamment les idées d'autrefois qui étaient perçues comme choquantes ou malaisantes comme les droits des homosexuels qui, si elles avaient été tuées pour ne pas provoquer d'inconfort, n'auraient

jamais pu éclore. Nous ne devrions jamais présumer la justesse de nos opinions ni l'invalidité d'une autre au point de ne pas la faire entendre. Sur le marché des idées écrivent Ceci et Williams, il n'est pas toujours évident de savoir quelle idée ou position deviendra la plus convaincante et c'est pour cette raison qu'un environnement ouvert le plus possible au discours est le plus approprié à les distinguer. Pour ce qui est des discours de haine, la solution pour les auteurs n'est pas de les interdire, mais plutôt d'encourager un plus grand nombre de discours, ce qui sera susceptible d'exprimer un plus grand nombre d'arguments contraires (Ceci et Williams 2018, 314-315).

Il y a également la notion d'interprétation qui est importante à considérer, selon Eamonn Callan. L'auteur soutient que faire taire des étudiant(e)s qui tiennent en classe des généralisations ou renforcent des stéréotypes à l'endroit de groupes sociaux est expéditif. L'interdiction d'aborder certains sujets nuit à la franchise intellectuelle nécessaire à la civilité éducative que devrait favoriser l'université (Callan 2011, 17-18). Bien entendu, Callan reconnaît que la méfiance de certains individus est justifiée, mais n'est néanmoins pas un gage d'exactitude. Cette attitude peut créer un climat de suspicion et de méfiance interprétative où quiconque prend la parole est susceptible d'être accusé s'il ou elle tient des propos controversés malgré une bonne volonté. Or, combattre l'injustice avec une attitude intransigeante mène à un excès de prudence et manque la cible de l'université (Callan 2011, 18). Au sein des établissements d'enseignement supérieur, dans le scénario où les étudiant(e)s ont, de bonne foi, un désir d'apprendre, l'approche la plus appropriée face à des propos controversés ou offensants devrait être de considérer la question comme une invitation à mieux enseigner, à parfaire et préciser les explications afin de rétablir la vérité sur le sujet abordé (Callan 2011, 18).

Pierre Trudel quant à lui adopte une approche juridique du débat de la liberté d'expression dans les universités. Les établissements d'enseignement supérieur, par leur fonction critique, sont un lieu d'expression dont les limites sont à définir clairement. Au Canada, puisqu'il existe déjà des lois qui limitent certains types de discours, le défi de l'université est de déterminer quelles sont les règles qui s'imposent au-delà des lois générales (Trudel 2021, 6). Les règles entourant la liberté d'expression, écrit Trudel, doivent reposer sur des fondements rationnels afin qu'elle puisse être balisée le plus précisément (Trudel 2021, 14). À l'inverse, s'appuyer sur un sentiment d'inconfort pour justifier la censure d'un propos est, toujours d'un point de vue juridique, trop flou estime Trudel. En effet, il est souvent difficile de définir la causalité entre un discours et un préjudice afin de limiter un discours, mais se positionner en victime (Trudel 2021, 15). Effectivement, « le droit actuel ne reconnaît pas que le propos simplement ressenti comme « perturbateur » est en lui-même susceptible d'être puni » (Trudel 2021, 15). Par conséquent, Trudel estime que les universités se fourvoieraient si elles mettaient en place des mécanismes qui limiteraient les discours sans règles claires et non implicites. En bref, en dehors des lois établies, Pierre Trudel affirme qu'il n'y a pas d'indications claires, voire légitimes, pour justifier l'exclusion de certains discours (Trudel 2021, 16).

Pour ce qui est des codes de parole, des espaces protégés et des avertissements préventifs, Myron Jackson soutient que c'est le résultat d'une approche pédagogique fermée qui accoutume les étudiant(e)s à l'acquiescement passif vis-à-vis l'exacerbation des tendances conflictuelles entre les identités. Or, l'enseignement supérieur selon Jackson devrait former des citoyens actifs et préparés pour affronter les tumultes du monde réel (Jackson 2021, 247). En effet, la critique à l'endroit de groupes identitaires est acceptable

si l'individu qui la formule fait partie de ce groupe, autrement, il s'agira d'une attaque (Jackson 2021, 252). L'approche ouverte nécessite un examen et une discussion franche sur ce qui est à garder ou à rejeter pour que l'on puisse par la suite adopter les meilleures idées. Adopter ce que les autres ont bâti, écrit Jackson, c'est les admettre en tant qu'individu (2021, 256).

Jessica Harless soutient qu'il est nécessaire d'avoir un minimum de protection accordé aux étudiant(e)s. L'apprentissage a ses défis et ses contacts avec la nouveauté ont un potentiel de déranger (Harless 2018, 335). Néanmoins, pour relever le défi, les élèves ne doivent pas douter de leur propre sécurité dans les salles de classe. Il doit y avoir un minimum de protection lorsqu'ils s'engagent à assister aux cours (Harless 2018, 335). Ainsi, l'université devrait garantir un minimum, mais qui ne protège pas totalement du défi et tout le monde et tout le temps (Turcotte-Summers 2016, 92).

1.3.3 Les associations étudiantes

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, la revue littérature scientifique nous a permis de constater l'absence d'une partie prenante importante dans le débat entourant les libertés universitaires : les associations étudiantes. Alors que des études se sont intéressées aux acteurs attachés à l'administration ou à la haute direction (Byleffrey et McClellan 2019 ; Lukiannoff 2012), au militantisme des étudiant(e)s (Chemerinsky et Gillman 2017), aux étudiant(e)s issus de groupes minoritaires qui peuvent en souffrir (Harper et Hurtado 2007 ; Sue 2010 ; Baer 2019) ou encore aux enseignant(e)s (Noll 1994 ; Williams 2016). Or, les associations étudiantes, dans le cadre de leur rôle, sont en contact avec tous ces acteurs lorsqu'il s'agit d'organiser des activités scolaires, de prendre des

décisions politiques sur des enjeux intra et extra universitaires et de mobiliser les étudiant(e)s.

Plus encore, nous remarquons un décalage entre ce qui est présenté dans la revue de la littérature et les médias. En effet, lorsque nous consultons des articles de journaux sur des controverses portant sur les libertés universitaires, les associations étudiantes, de sciences humaines ou sociales plus particulièrement, sont très souvent impliquées de près ou de loin et ce, un partout en Occident (Reichman 2017 ; Linke 2020 ; National Post 2013 ; Whelan 2017 ; Slater 2018). Nous constatons également l'absence de la variable urbaine dans les études existantes, c'est-à-dire la distinction entre les phénomènes provenant des grandes villes par rapport aux régions éloignées. Par exemple, au Québec, si nous consultons des articles de journaux, quelques associations montréalaises ont fait les manchettes à propos de boycotts de conférences jugées inacceptables, ou encore à cause de dénonciations à l'endroit d'enseignant(e)s qui tenaient des propos sensibles dans leur classe. Tous ces phénomènes se sont produits à Montréal (Nadeau 2017 ; Facal 2021 ; Fortin 2018 ; Leduc 2020).

C'est pourquoi, dans l'objectif de combler une lacune dans la littérature scientifique, nous nous intéresserons aux positions et discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités québécoises. Nous intégrerons également la notion d'urbanité dans notre analyse. De plus amples informations seront fournies dans le chapitre 3 consacré à la méthodologie.

1.4 Désaccords épistémologiques

L'exploration de la littérature nous a guidé vers une autre problématique plus philosophique cette fois, à savoir un désaccord épistémologique. Comme nous le verrons, cette opposition touche directement l'enjeu de la reconfiguration des libertés universitaires, mais s'accorde également avec l'idéal de justice sociale décrite précédemment. Nous jugeons pertinent de fournir un aperçu de ce débat dans la littérature puisqu'il servira de fondement à notre cadre d'analyse dans le prochain chapitre.

D'abord, tel que mentionné à la section 1.2, les libertés universitaires, que nous pourrions qualifier de « traditionnelles », reposent notamment sur une conception épistémologique moderniste de la connaissance et de la Vérité, développée au siècle des Lumières (Tierney 2001, 355 ; Nguyen 2010, 90). De ce fait, l'université, institution d'enseignement et de création de savoirs, adapte forcément ses pratiques et régit ses normes et règles en fonction surtout des prémisses modernistes. Or, William G. Tierney (2001, 355) et David Rabban (1998, 1378) remarquent que dès la fin des années 1980, plusieurs événements controversés, qui remettaient en question les libertés universitaires dites traditionnelles, s'accompagnaient de nouvelles prémisses épistémologiques qui entraient en rupture avec le modernisme.

Plusieurs ouvrages que nous avons consultés suggèrent que le postmodernisme serait le courant au cœur de ces changements (Baillargeon 2018 ; Williams 2016 ; Lasson 2018 ; Hicks 2002 ; Schutz 2000). Le postmodernisme, en plus d'être un mouvement artistique du XX^e siècle, est un courant philosophique vaste qui s'est développé en France dans les années 1960-1970 et qui rejette de nombreux aspects du modernisme des Lumières

(Cahoone, 2003). Mais son rejet est tel que David Rabban se pose la question suivante : dans la mesure où la liberté académique et la liberté d'expression reposent sur le courant moderne, les libertés universitaires, telles que nous les connaissons, peuvent-elles survivre sans leur support épistémologique historique (1998, 1378) ? Nous présenterons ci-dessous les grandes lignes des deux courants.

1.4.1 Connaissance et « Vérité »

Le premier désaccord épistémologique entre les tenants du modernisme et du postmodernisme se fonde sur la conception de la connaissance et de la Vérité. Pour le modernisme, la production de connaissances se fonde sur la capacité des chercheurs et chercheuses universitaires à développer des savoirs objectifs à partir de méthodes d'enquête neutres (Tierney 2011, 355 ; Thiessen 1999, 7). Pour ce faire, les universitaires doivent faire appel à la raison et à l'objectivité, deux outils fondamentaux qui permettent de découvrir des vérités, des lois ou des connaissances qui ont le potentiel d'être généralisées puisque les connaissances de qualité sont perçues comme universelles (Tierney 2001, 355). La science moderniste prétend progresser, accumuler les savoirs et se perfectionner vers une véritable connaissance de l'univers afin d'offrir ultimement des niveaux de vie plus élevés (Bloland 1995, 550 ; Cooper et Burrell 1988, 92 ; Burbules 2009, 530). Conséquemment, les convictions personnelles, les actes de partisaneries, l'influence d'intérêts institutionnels, privés ou gouvernementaux sont synonymes de nuisances pour la science (Tierney 2001, 355).

Ce point épistémologique est l'objet d'un des correctifs centraux proposés par le postmodernisme : la connaissance et la vérité sont des propositions situées qui résultent de

la perception subjective construite notamment par la culture. Par conséquent, elles ne peuvent ni prétendre à l'universalité ni à l'objectivité (Thiessen 1998, 61 ; Weinstein 1995, 378 ; Kahraman 2015, 3993). C'est ce que Jean-François Lyotard, dans son ouvrage *La condition postmoderne*, définissait comme la fin des métarécits, tant pour l'émancipation du sujet rationnel que celui de l'universalité (Lyotard 1979).

L'aspiration postmoderne n'est pas de nier l'existence d'un monde extérieur objectif, mais de considérer que les connaissances qui en sont extraites sont sujettes à la création et au changement (Best et Kellner 1997). Par ailleurs, la science des derniers siècles, qui œuvre à titre de référence, a été menée à quelques exceptions près par des hommes blancs occidentaux. Ce serait notamment pour cette raison que des questions importantes pour les femmes, les personnes de couleurs ou celles issues de la communauté LGBTQ ont généralement été ignorées. Deux constats s'imposent : d'abord, il est impossible pour le postmodernisme qu'un(e) intellectuel(le) soit en mesure de mettre de côté tous ses biais. Au contraire, ses intérêts et sa perspective définissent sa manière de penser la connaissance, la réalité et les problèmes auxquels il fait face (Reichenbach 1999, 237). Deuxièmement, la science ne peut que fournir des connaissances partielles du monde lorsqu'elle n'est menée que par une catégorie d'individus.

1.4.2 Pouvoir et persuasion

Pour le modernisme, nous l'avons déjà abordé, un(e) scientifique objectif doit absolument être libre de mener ses activités comme il l'entend afin de traduire le mieux possible la réalité. Par conséquent, l'autonomie et l'indépendance sont des fondamentaux de la recherche universitaire (Tierney 2001, 357). Plus encore, si le gouvernement ou des

intérêts privés peuvent suggérer des sujets d'étude, les professeur(e)s ont la possibilité, sans entrave, de concevoir leurs études, de déterminer la méthode de recherche et de présenter leurs résultats comme ils l'entendent (Thierney 2001, 357). Cette conception du travail scientifique est encore aujourd'hui un des remparts de la liberté académique défendue par de nombreux universitaires. En fait, le seul point de vue pertinent pour un(e) chercheur(euse) est celui de collègues spécialisés dans le domaine. Qu'il s'agisse de confrères ou consœurs chinois, français ou marocains, l'objectivité des intellectuels(le)s brise les frontières géographiques afin d'assurer, comme l'écrit Alfonso Borrero Cabal, la gestion collective de la connaissance universelle (1993, 22). Il n'y a donc pas de rapport de pouvoir dans la création de connaissance, mais plutôt de persuasion.

Si, pour le postmodernisme, les connaissances sont le fait de perceptions subjectives, il est logique de déceler une relation de pouvoir alors que certains discours l'emportent sur d'autres pour être la référence. Plus encore, il n'existe pas de chercheur(e)s désintéressé(e)s, tous et toutes agissent, consciemment ou non, à partir de motivations intrinsèques qui teintent inmanquablement leurs travaux. Il ne s'agit plus de récits universels, tel que le modernisme le propose, mais une pluralité de voix travaillant sur un même sujet et débattant pour la légitimité de leur réalité sociale (Tierney 2001, 362 ; Reichenbach 1999, 237). Bien évidemment, l'histoire des sciences est peuplée de discours qui ont été relégués dans les marges du fait de leur impuissance (Beyer et Listen 1992, 376). Les objets, la nature et les Autres peuvent être mieux compris de multiples manières. De telles façons de savoir sont souvent assimilées à un mode dominant sur la base de relations de pouvoir qui sont affectées par la race, le sexe, la classe, l'orientation sexuelle, etc. (Beyer et Listen 1992, 380).

1.4.3 L'université

Du point de vue moderniste, Tierney écrit que le grand défi de l'université du 20^e siècle a été de créer un climat pour accomplir sa mission de formation, de création et d'arbitrage du savoir scientifique de manière à ce que les intellectuels(le)s puissent effectuer leur travail de production de connaissances objectives sans l'ingérence d'intérêts idéologiques ou politiques (Tierney 2001, 357-358). Quant à l'enseignement, le ou la professeur(e), également rationnel(le) et neutre dans son travail, transmet les connaissances aux étudiant(e)s afin d'assurer la continuité de leurs évolutions (Kahraman 2015, 3994).

Du point de vue postmoderne, l'université est un lieu où des versions contestées de la « Vérité » s'affrontent, mais où l'objectif n'est pas pour autant qu'une version de ces vérités soit placée en tant que référence (Tierney 2001, 360). L'université, site de production de connaissances sujet aux influences diverses, est un endroit essentiel pour analyser, mais aussi pour déconstruire puisque le savoir contribue à organiser les croyances, les actions et les attentes (Tierney 2001, 362).

L'université peut devenir alors un lieu où les groupes dominés d'une société peuvent prendre la parole et s'émanciper puisqu'il n'est plus question de grands récits ou de récits de « base », mais de récits partiels qui, par leur accumulation, améliorent l'état du savoir. L'impossibilité de prétendre à l'universalisme entraîne la valorisation d'un enseignement plus large et qui accorde une importance à « l'autre », l'opprimé (Beyer et Listen 1992, 379-380). En effet, nous devrions, selon le postmodernisme, écouter le savoir de ceux qui sont exclus parce que leur expérience est forcément différente de celle du groupe dominant. Comme l'éducation postmoderne met l'accent sur l'affirmation des

individus et de leurs différences, cela rend les établissements d'enseignement non pas uniquement des lieux de formation et d'apprentissage, mais de subjectivisme pour les individus (Maher 2001, 142 ; Kahraman 2015, 3994). L'université devrait favoriser un arc-en-ciel de chercheurs, de professeurs, de textes enseignés afin de faire en sorte qu'aucune voix sérieuse ne soit exclue de la conversation universitaire et que nous puissions modifier la façon dont nous appréhendons le monde (Beyer et Listen 1992, 379-380 ; Gey 1996, 234). Par conséquent, nous voyons en quoi le courant postmoderne entre en adéquation avec l'idéal de justice sociale élaboré précédemment.

CHAPITRE 2 : LE CADRE D'ANALYSE

Tel qu'introduit dans la revue de la littérature, les récentes polémiques concernant la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités québécoises sont marquées par un désaccord épistémologique entre le modernisme, aujourd'hui largement repris par le courant libéral, et le postmodernisme. Il s'avère que ces courants de pensée, riche en historicité, ont une variété de déclinaisons. Par conséquent, dans un souci de précision, nous avons élaboré une grille d'analyse fondée sur les propos d'un représentant de chacun de ces deux courants dans l'intention d'identifier avec lequel les associations étudiantes universitaires partagent le plus de proximité à travers leurs positions et leurs discours.

Notre premier auteur est Stanley Fish, un éminent théoricien littéraire américain, à qui nous devons notamment le concept de « communauté interprétative » et avec lequel il renverse une panoplie d'hypothèses conventionnelles, dont l'objectivité de l'interprétation. Il est, de par ses travaux, considéré comme un représentant du postmodernisme (Olson et Worsham 2006 ; Wood 2014). Son livre *There's No Such Thing as Free Speech ... and it's a good thing too*, rédigé en 1994, aborde plusieurs problématiques qui animent les universités américaines dans les années 1990. Il est question de liberté d'expression, des discours haineux, de rectitude ou de discrimination positive, tous des thèmes qui ont encore une pertinence et une actualité singulière au sein des campus. En 2014, il a publié le livre *Versions of Academic Freedom : From Professionalism to Revolution*, qui s'intéresse cette fois-ci plus spécifiquement aux différentes conceptions de la liberté académique. Grâce à une littérature généreuse qui touche de près et de loin aux différents enjeux qui concerne

la liberté d'expression et académique en contexte universitaire, il nous a semblé judicieux de sélectionner Fish comme référence intellectuelle du postmodernisme.

Comme figure libérale, nous nous référerons à Stephen Hicks, philosophe et professeur à l'Université de Rockford en Illinois aux États-Unis. Sur le sujet de la liberté d'expression, nous lui devons notamment un article intitulé *The Postmodern Critique of Liberal Education*, ainsi qu'une conférence nommée *Free Speech & Postmodernism*. Hicks s'est également intéressé plus en profondeur au postmodernisme dans son livre *Explaining Postmodernism : Skepticism and Socialism from Rousseau to Foucault*. L'intérêt de cet auteur réside notamment dans ses propos lors de sa conférence, au cours de laquelle il s'attaque directement à plusieurs thèses de Stanley Fish. À cet effet, nous aurons la possibilité de faire dialoguer les deux auteurs et de repérer des dissensions sur plusieurs thèmes communs qui impliquent la liberté d'expression et académique.

Notre grille d'analyse se divise en six thèmes : l'épistémologie, la définition de la liberté d'expression, la liberté d'expression et académique sur les campus, la distinction entre la parole et les actions (accompagnées du cas des discours haineux), la rectitude politique et finalement la discrimination positive. Pour chacun, nous détaillerons les positions libérales et postmodernes. Dans un souci de clarté et de concision, nous avons synthétisé notre grille d'analyse dans le tableau 2.1 ci-dessous et dans lequel nous résumons les idées phares des deux courants pour chacun des thèmes abordés.

2.1 Tableau synthèse des positions libérales et postmodernes

	Stephen Hicks (Libéralisme)	Stanley Fish (Postmodernisme)
2.1 Épistémologie	<ul style="list-style-type: none"> - Puisque nous vivons dans la réalité, il y va de la survie de l'humain de la comprendre et de l'expliquer ; - La raison permet aux individus de créer des connaissances objectives ; - Pour y arriver, les individus ont besoin de liberté et d'un « marché des idées ». 	<ul style="list-style-type: none"> - L'individu ne peut acquérir des vérités transcendantes et objectives ; - Les connaissances sont forcément influencées par différentes variables, par une perspective située ; - L'expression ne peut être neutre, elle est toujours motivée puisque autrement, l'acte de parler n'aurait aucun sens.
2.2 La liberté d'expression, c'est quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté d'expression comme outil épistémologique ; - Liberté d'expression comme relation d'échange ; - Liberté d'expression comme outil de décentralisation du pouvoir. 	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté d'expression n'existe pas vraiment, elle est plutôt un terme pour concentrer notre attention sur une forme d'interaction humaine ; - La liberté d'expression ne peut être "pure" puisqu'elle se déroule toujours dans un contexte de valeurs concurrentes. - La liberté d'expression est un prix politique.
2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté d'expression doit primer, il faut enseigner la civilité en classe plutôt que la restreindre ; - La liberté académique garantit aux enseignant(e)s la liberté d'enseignement, de recherche, d'opinion, d'activité sans être soumis à la censure institutionnelle, ni à la discrimination de la part de l'État ou de toute autre source. 	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté d'expression ne doit pas être absolue, l'université est un lieu de travail comme un autre, où ceux qui y travaillent ont des tâches, des obligations et des responsabilités à respecter ; - La liberté académique n'est rien de plus que la liberté nécessaire pour que les enseignant(e)s puissent enseigner convenablement mais également mener des

		recherches qui étendent le cercle des connaissances.
2.4 La distinction paroles/actions et le cas des discours haineux	<ul style="list-style-type: none"> - Nous devons distinguer les paroles et les actions haineuses. Pour le premier, nous avons le pouvoir intellectuel de faire fi des insultes infondées. Toutefois, nous ne pouvons contrôler la douleur d'une attaque physique. - Nous devons enseigner à discréditer les discours haineux et favoriser d'autres discours pour les combattre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nous n'avons pas à distinguer la parole des actions, les deux ont le potentiel de causer des blessures graves. Nous ne pouvons réduire les mots strictement au domaine cognitif ; - Plus de discours n'ont pas pour effet de faire disparaître les douleurs et l'humiliation résultantes des discours haineux.
2.5 La rectitude politique	<ul style="list-style-type: none"> - La rectitude politique est : « une façon acceptable de s'exprimer qui éviterait l'utilisation de termes injurieux dans les débats publics, notamment contre les minorités, qu'elles soient ethniques, religieuses ou sexuelles, idéologiques, etc » ; - Elle est incarnée par la gauche. 	<ul style="list-style-type: none"> - La rectitude politique est incarnée par la droite. - La rectitude politique est une indignation réactionnaire qui vise à protéger les acquis de ceux qui l'emploient.
2.6 La discrimination positive	<ul style="list-style-type: none"> - S'oppose à la discrimination positive ; - Nous ne devrions pas traiter les individus comme des membres d'un groupe ou d'une communauté. Le passé est un héritage mais il n'est pas pour autant un effet causal puisque tout un chacun a la possibilité de choisir ses influences ; - Les individus, pour s'émanciper, ont besoin de liberté dans leur apprentissage afin devenir rationnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - La discrimination est un problème de faits historiques pratiquée par les puissants aux dépens des impuissants ; - Les objectifs d'équité et de réparation passent par une intervention proactive, elle-même discriminatoire.

2.1 Épistémologie

Les ouvrages de Stephen Hicks et Stanley Fish ont mis en lumière l'importance de l'épistémologie dans la compréhension des assises du discours et la place qu'il devrait occuper entre les murs des universités. Dans le cas présent, si le courant libéral promeut et croit en l'objectivité, le postmodernisme la nie, s'approchant plutôt d'une compréhension plus subjective et déconstructionniste.

Hicks

Critique du postmodernisme présent sur les campus, Hicks estime que la réponse appropriée à ce courant est de préconiser l'objectivité dans l'épistémologie. Puisque nous vivons dans la réalité, il y va de la survie de l'humain de la comprendre et de l'expliquer (2019, 12). Pour l'auteur libéral, la raison est une fonction universelle de l'individu et elle rend possible la connaissance de la réalité objective (Hicks 2002, 1). Toutefois estime-t-il, certains tenants du postmodernisme, par le biais de perturbations de conférences, de boycotts ou d'intransigeantes dénonciations, peuvent favoriser une atmosphère sociale de peur qui nuit à la capacité de penser la réalité convenablement (Hicks 2002, 12). Par conséquent, Hicks considère que l'individu raisonné, que l'on parle des étudiant(e)s, chercheur(se)s, chargé(e)s de cours ou professeur(e)s dans les universités, a besoin avant toute chose de liberté et d'autonomie individuelles. On fait référence ici à une pleine liberté de penser, de critiquer, de débattre (Hicks 2002, 1). De ce fait, la liberté d'expression incarne un outil fondamental pour la recherche, tout en considérant que l'acquisition de

connaissances profite à tous les autres membres de la société, dans la mesure où celles-ci ont une valeur objective et universelle (Hicks 2002, 1).

Ces prescriptions épistémologiques des libéraux permettent de mettre en place un « marché des idées », où on mettrait sur la table toutes les connaissances de sources et d'approches diverses afin qu'elles soient passées au peigne fin dans le but d'établir raisonnablement lesquelles d'entre elles répondent aux critères de scientificité. Dans ce processus, la raison invite toutes les positions à être évaluées, sans distinction ni favoritisme. La liberté d'expression incarne la pierre angulaire de ce marché des idées.

Fish

À l'inverse de Hicks, Stanley Fish remet vigoureusement en question la possibilité pour l'humain d'acquérir des vérités transcendantes et objectives (1994, 218-219). Effectivement, les moyens tels que la raison pour aborder la réalité objective ne seraient qu'un artifice puisqu'ils sont inmanquablement influencés par le temps, les circonstances, la classe sociale dans laquelle nous évoluons, l'ethnicité ou le sexe par exemple (Fish 1994, 7). L'auteur écrit : « None of us is ever that “originary” position, unattached to any normative assumptions and waiting for external guidance; rather, we are always and already embedded in one or more practices whose norms, rules, and aspirations we have internalized (Fish 1994, 10) ». À partir de ce constat, Fish soutient que ce qui peut sembler raisonnable pour moi, peut ne pas l'être pour autrui puisque ça peut entrer en contradiction avec les principes qui fondent à la fois sa perception et son jugement (1994, 9). Par conséquent, le postmodernisme considère qu'il n'y a que des vérités limitées puisque pour obtenir des connaissances objectives comme le prétend l'approche libérale d'Hicks, il faudrait occuper la place d'une entité divine (1994, 8). Ce paradigme s'applique bien

évidemment dans les classes des universitaires. Que ce soit les thèmes, les faits ou les lectures présentés, enseignants et étudiants ne peuvent échapper à leur perspective située, l'objectivité n'étant rien d'autre qu'un ensemble d'habitudes de pensée.

Dans le même ordre d'idée, le concept de « marché des idées » relié à la liberté d'expression, que nous avons évoqué précédemment, ne peut être abordé indépendamment des contraintes politiques et idéologiques, car l'acte de parler souligne Fish, résonne dans la compréhension de fond des actions et leurs conséquences éventuelles (Fish 1994, 115-116). Autrement, parler n'aurait aucun sens. Nous l'avons vu, du point de vue libéral, le marché des idées a pour mandat de régler la lutte, sans égard au contenu et guidée sans direction idéologique, d'agendas contradictoires. Néanmoins, Fish écrit :

« In fact, however, the marketplace has to be set up – its form does not exist in nature – and since the way in which it is to be set up will often be a matter of dispute. Decisions about the very shape of the marketplace will involve just the ideological considerations it is meant to hold at bay (1994, 16-17) ».

Par conséquent, ce « marché des idées », cher aux libéraux, ne peut qu'être lui aussi teinté de tendances et de biais subjectifs.

2.2 La liberté d'expression, c'est quoi ?

La définition de la liberté d'expression, comme thème, nous apparaît comme fondamentale dans un tel travail d'analyse. Bien entendu, nous voulons savoir à quoi font référence les associations étudiantes lorsqu'elles abordent le concept de liberté d'expression et les enjeux qui l'accompagnent. Les libéraux voient la liberté d'expression comme émancipatrice tandis que les postmodernes l'abordent plutôt comme un coût politique. Nous aborderons la définition de la liberté académique dans la prochaine section.

Hicks

Pour ce qui est de la définition de la liberté d'expression et de sa fonction, Stephen Hicks en distingue trois, mais qui convergent et se complètent. Dans un premier temps, comme nous l'avons déjà évoqué, la liberté d'expression est, d'un point de vue épistémique, un outil fondamental de la recherche de la connaissance. Hicks écrit :

« every human has this capacity and we all live in the same world, so through a process of discovery, debate, discussion, and publication, we can come to agreement upon a set of universal truths about the way the world works, including moral and political truths about human values and rights (Hicks 2019, 75) ».

D'un point de vue social, Hicks estime que la liberté d'expression est une relation d'échange :

« in social relationships we exchange knowledge values, friendship and love values, and economic trade values [...] If we are going to learn from each other and if we are going to be able to teach others, then we need to be able to engage in certain kinds of social processes: debate, criticism, lecturing, asking stupid questions, and so on (Hicks 2002, 12) ».

L'auteur précise que la poursuite de cette compréhension des valeurs et des savoirs s'opère notamment dans des institutions spécialisées telles que l'université et qu'en leur sein, la découverte de la vérité, notamment favorisée par la liberté d'expression, nécessite une certaine protection (Hicks 2002, 12). Plus encore, la tolérance des différents types d'interactions sociales constitue un principe social élémentaire et nécessaire. L'approche libérale considère qu'il y a un coût à la préservation d'une telle dynamique : nos opinions et nos sentiments seront sans doute meurtris à certaines occasions (Hicks 2002, 12).

Troisièmement, Stephen Hicks estime que d'un point de vue strictement politique, voire légal dans le cas suivant, les pensées et les discours ne violent pas les droits de quiconque, même s'ils sont faux ou offensants, puisqu'il n'existe pas de droit de ne pas

être offensé. Autrement, si on se réfère plus spécifiquement à la démocratie, Hicks affirme que la liberté d'expression est un outil de décentralisation du pouvoir, non seulement pour déterminer qui exercera le pouvoir, mais également pour le critiquer (2002, 12). Par ailleurs, l'acte démocratique se fonde dans la discussion du peuple afin d'en venir à une décision. Dans un souci de choix éclairé, il est essentiel de multiplier et favoriser les discussions et débats entre individus.

Nous pouvons dégager de ces trois fonctions que la liberté d'expression, selon Hicks, incarne un moyen développer des connaissances par le biais de la recherche, ou encore par la rencontre avec autrui. C'est en outre un moyen de s'arroger le pouvoir politique.

Fish

Pour Stanley Fish, la liberté d'expression n'existe pas vraiment, elle est plutôt un terme utile pour concentrer notre attention sur une forme particulière d'interaction humaine (1994, 115-116). En effet, la parole libre, non soumise à des contraintes idéologiques, non exclusive et non limitée tout simplement n'existe pas ; cette dernière se déroule toujours dans un contexte de valeurs concurrentes (Fish 1994, 100-101). Sachant cela, rien ne suppose qu'elle ne devrait jamais être interférée.

Pour l'auteur postmoderne, la liberté d'expression n'est pas une valeur indépendante ou encore un moyen comme le stipule Hicks, mais plutôt un prix politique (Fish 1994, 100-101). Comme citoyens, nous devons trouver un compromis entre une myriade de principes ou de valeurs antagonistes pour ensuite déterminer leur poids que l'on juge raisonnable, tel que le respect égal entre individus ou encore la dignité humaine.

À la lumière de ces propos, Fish estime qu'il est fondamental de se demander si la liberté d'expression favorise ou plutôt mine les valeurs que nous considérons comme fondamentales (1994, 129). Par conséquent, les réponses auxquelles nous arrivons varieront selon le contexte et le lieu. Par exemple, la liberté d'expression au sein de l'armée est plus limitée au profit d'autres principes tels que la hiérarchie et l'autorité. Nous pourrions aussi donner l'exemple des partis politiques au sein desquels la liberté d'expression peut être réduite au nom de la discipline de parti afin de favoriser la cohérence et le poids décisionnel. L'institution universitaire ne fait pas exception pour Fish et il est à nous de déterminer quelle valeur accordons-nous à la liberté d'expression et quel coût sommes-nous prêts à assumer suite à la délibération. Ainsi, la liberté d'expression pour Fish n'a pas une valeur absolue ou n'est pas à défendre à tout prix puisque presque tous les lieux dans lesquels nous interagissons sont régis par une dynamique de valeurs sous-jacentes, et la parole en fait partie (1994, 129).

2.3 Liberté d'expression et liberté académique sur les campus

Le thème suivant concentre sans doute l'essentiel de l'intérêt de cette recherche, le cœur de toute la polémique qui a animé le milieu universitaire dans les derniers mois. À la lumière des arguments évoqués à la section précédente, le point de vue libéral ici défend bec et ongles la liberté d'expression et académique sur les campus, deux valeurs éminemment importantes dans les universités. Bien sûr, le postmodernisme ne s'oppose pas à la liberté d'expression et académique dans les universités, mais il adopte néanmoins une position plus nuancée.

Hicks

En ce qui a trait à la liberté d'expression au sein des universités, l'auteur libéral privilégie nettement cette dernière aux restrictions des discours qui se font au profit d'autres valeurs comme le fait valoir Fish. Il estime que les restrictions au détriment de la liberté d'expression nuisent au processus d'éducation, mais propose néanmoins une alternative pour prévenir les conséquences. Selon lui, nous devrions enseigner la civilité dans les classes afin de montrer aux élèves comment gérer les questions controversées (2002, 14). Effectivement, l'enseignant(e) devrait parcourir et récapituler l'ensemble des règles de base en prenant soin de préciser que la classe ne pourra pas avancer, lorsque vient le temps de traiter de sujets épineux, si les étudiant(e)s recourent aux algarades, aux menaces ou aux insultes. Plus encore, si un(e) étudiant(e) insiste et profère des propos intolérables, le professeur(e) possède le pouvoir de le renvoyer, non en fonction d'un désaccord idéologique, mais selon l'idée que ce dernier fait obstacle aux processus d'éducation (Hicks 2002, 14).

L'argumentaire de Hicks touche même le fondement des institutions universitaires.

Durant sa conférence, il reprend les propos de l'historien Comer Vann Woodward :

« [T]he purpose of the university is not to make its members feel secure, content, or good about themselves, but to provide a forum for the new, the provocative, the disturbing, the unorthodox, even the shocking—all of which can be profoundly offensive to many, inside as well as outside its walls... . I do not think the university is or should attempt to be a political or a philanthropic, or a paternalistic or a therapeutic institution. It is not a club or a fellowship to promote harmony and civility, important as those values are. It is a place where the unthinkable can be thought, the unmentionable can be discussed, and the unchallengeable can be challenged. That means, in the words of Justice Holmes, 'not free thought for those who agree with us but freedom for the thought we hate. » (Woodward cité dans Hicks, 2002).

Nous devons préciser que Stephen Hicks, dans ses écrits, ne propose nulle part de définition claire de la liberté académique. Pour combler cette lacune, nous avons repris celle proposée par la Consultation publique sur l'université québécoise du futur, menée en 2020. Nous avons pris garde à trouver une définition qui rejoint la pensée libérale de Hicks. Elle va comme suit :

L'exercice des libertés académiques doit être garanti aux enseignants de l'enseignement supérieur, ce qui englobe la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement leur opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives. Tous les enseignants de l'enseignement supérieur devraient pouvoir exercer leurs fonctions sans subir aucune discrimination d'aucune sorte ni avoir à craindre de mesures restrictives ou répressives de la part de l'État ou de toute autre source (Mesli, Poirier, Portugais et Tétreault 2020, 15).

Pour appuyer notre choix, nous avons repris des notions incontournables de la liberté académique selon des auteurs libéraux. Robert M Hutchins, qui s'inspire directement de John Stuart Mills, affirme que les arguments pour la liberté académique sont les mêmes que la liberté d'expression. L'humain, écrit Hutchins, est un animal qui apprend et pour qu'une société évolue, celle-ci doit accorder la liberté de travailler et de discuter sur toutes les doctrines (1955, 72). Par conséquent, cela exige la possibilité d'une liberté d'expression « complète » mais également une liberté académique qui assure aux chercheur(euse)s la possibilité d'aborder tous les sujets, y compris ceux qui pourraient choquer ou qui iraient à l'encontre d'intérêts particuliers, qu'ils soient économiques ou politiques (Hutchins 1955, 72). Finalement, Hutchins considère que la liberté académique confère aux enseignant(e)s ou aux chercheur(euse)s le droit de déterminer quels sujets doivent être étudiés, ainsi que la méthode de recherche ou de présentation qui accompagne cette démarche (Hutchins 1955, 74).

Plus concrètement, Robert Mark Simpson fournit cette définition de la liberté académique :

« the name we give to the set of rights “through which professional academics may dictate, within reasonable limits, the terms of their work”, including the right to “determine the fundamental content of research and publication” and to “make important decisions about the content and terms of teaching » (2020, 3).

La liberté académique, écrit Simpson, isole les universitaires contre l’ingérence des acteurs gouvernementaux, des administrateurs intrusifs ou encore des groupes de pression externes (Simpson 2020, 3). Cette liberté est aussi le résultat d’une institutionnalisation dans la mesure où les chercheur(euse)s ont des contrats qui rendent plus difficile pour les universitaires, en comparaison avec d’autres professionnels, d’être disciplinés ou licenciés si leur patron réprovoque leur méthode (Simpson 2020, 3). Finalement, l’auteur écrit à propos de la liberté d’expression et académique dans les universités : « They require special protection for (certain forms of) communicative conduct, and they oppose (certain forms of) content-based suppression of speech » (Simpson 2020, 3).

De ces derniers éléments soulevés, nous constatons clairement que la vision libérale accorde à la liberté d’expression une place privilégiée et fondamentale dans les universités. Nous comprenons également, implicitement dans cette section, mais plus explicitement dans la section destinée à l’épistémologie, que liberté d’expression et liberté académique vont de pair. La liberté de parole sert, voire s’enchevêtre parfois à la liberté académique puisque découvrir et développer de nouvelles connaissances exigerait que les chercheur(es) abordent et discutent de toutes les avenues et propositions, aussi controversées soient-elles. Si nous inversons cette logique, comment conclure de la validité d’une nouvelle connaissance si elle n’a pas fait l’objet de toutes les vérifications ou

discussions, en raison de certaines balises restrictives mises en place afin de ne pas choquer certains membres de la communauté universitaire ?

Fish

La position de Fish sur la liberté d'expression au sein des universités est plus nuancée que celle de son homologue libéral. Celui-ci considère qu'il y a différents niveaux de discours appropriés entre les murs des universités puisque l'institution n'est pas uniquement une arène de liberté d'expression, mais bien un lieu de travail où ceux qui y travaillent ont des tâches assignées, des obligations contractuelles, des responsabilités administratives et pédagogiques (Fish 1994, 129). Promouvoir exclusivement la liberté d'expression estime Fish, n'est pas le rôle de l'université, sans quoi le rôle des examens, des départements ou des cours deviendrait caduc. Bien entendu, professeurs et étudiants ont le droit de s'exprimer, mais dans un cadre pertinent et pédagogique prévu par les différents acteurs impliqués.

Par ailleurs, l'auteur postmoderne estime que si un campus est un lieu de travail comme un autre, il serait approprié, voire de mise, que l'administration universitaire soit en mesure de prendre acte juridiquement des activités, y compris verbales, qui contribuent à instaurer un lieu insupportable pour certains membres de la communauté (Fish 1994, 129).

Dans son livre *Versions of Academic Freedom: From Professionalism to Revolution*, Stanley Fish adopte une position restreinte de la liberté académique. Selon lui, la liberté académique ne devrait être rien de plus que la liberté nécessaire pour que les enseignants puissent accomplir un ensemble spécifique de tâches professionnelles, comme

par exemple, transmettre des connaissances et des compétences aux élèves, mais également mener des recherches qui étendent le cercle de connaissances existantes (Pederson 2015, 554). La recherche, mais également l'enseignement, pour Fish sont des activités qui reposent sur des pratiques bien définies et ne nécessitent pas de transgresser quoi que ce soit. De cette façon, la liberté d'expression selon la pensée postmoderne de Fish offre aux professeur(e)s la liberté d'effectuer leur travail sans pour autant leur accorder de droits et de protections particulières pour le discours, les recherches ou les conduites outre celles accordées à tous les citoyens (Pederson 2015, 555).

2.4 La distinction paroles/actions et le cas des discours haineux

Pendant l'affaire Lieutenant-Duval, un des arguments avancés pour dénoncer la chargée de cours était que certains mots peuvent avoir des conséquences graves sur les individus concernés. La parole peut être aussi violente que les gestes et ils ne peuvent être dissociés ; c'est la position qu'adopte le postmodernisme. Le point de vue libéral, s'il ne nie pas la douleur provoquée par les mots, estime néanmoins qu'on doit séparer les paroles des actions puisque nous avons le pouvoir de diminuer les impacts des premières. Afin d'appuyer le propos, nous aborderons le cas des discours haineux.

Hicks

Le point de vue libéral, contrairement au postmodernisme, distingue les paroles et les actions. Si nous abordons la question d'une perspective strictement physique, Hicks reconnaît que la parole résulte de l'activité d'un ensemble d'organes vocaux et se manifeste par des ondes qui se propagent dans l'air jusqu'à son auditeur. Il n'y a donc pas, comme le conclut l'auteur, de base métaphysique pour faire une distinction entre discours et actions,

puisque la parole est une action (Hicks 2002, 13). Ainsi, la seule distinction pertinente ajoute Hicks, est la différence entre les actions qui nuisent aux autres et celles qui ne nuisent pas.

Là où l'auteur libéral diffère de son homologue postmoderne, c'est par rapport la distinction fondamentale qu'il y a entre la douleur d'ondes sonores à travers notre corps et la douleur dont on peut souffrir après avoir reçu un coup de bâton de baseball dans le ventre. Si les deux sont physiques comme Hicks l'a déjà affirmé, nous ne pouvons cependant pas contrôler les conséquences infligées après avoir reçu d'un coup de bâton. La douleur physique ne résulte pas de la volonté de l'individu. À l'inverse, nous avons la capacité d'interpréter et d'évaluer le contenu intellectuel issu des ondes sonores qui sont parvenues jusqu'à nous et de déterminer s'il nous blesse ou non (Hicks 2002, 13).

Le cas des discours haineux s'ancre dans le même raisonnement. Les discours de haine estime Stephen Hicks, sont douloureux uniquement si l'on accepte et donnons du sens aux termes employés. Or, nous ne devrions justement pas enseigner à accepter et considérer ces discours :

« "He called you a racist name. That victimizes you". That lesson says, first, that you should judge your skin color to be significant to your identity and, secondly, that other people's opinions about your skin color should be significant to you. Only if you accept both of those premises are you going to feel victimized someone's saying something about your skin color (Hicks 2002, 12) ».

Ce que nous devrions enseigner écrit Hicks, c'est que la couleur de la peau, pour l'identité de tout un chacun, n'a pas d'importance. Plus encore, nous devrions enseigner que les opinions « stupides » sur ce type de sujet ne sont que le reflet de « leur propre stupidité », pas une réflexion sur vous (Hicks 2002, 12). L'auteur se prend en exemple : «

If someone calls me a goddamned white person, my reaction should be that the person who says that is an idiot for thinking that my whiteness has anything to do with whether I am goddamned or not (Hicks 2002, 12) ». Par conséquent, pour contrecarrer les discours haineux, du point de vue libéral, il faut instaurer et inculquer un autre discours susceptible de remettre en question leur validité.

Fish

La position postmoderne estime que la parole et les discours ont le potentiel de causer des blessures graves, et pas uniquement superficielles. Certains discours, contrairement à ce qu'on pourrait penser, ne sont pas purement expressifs et inoffensifs, mais sont susceptibles d'entraîner des conséquences chez le citoyen moyen, voire être à l'origine d'une perturbation de la paix (Fish 1994, 108-109). Pour Fish, les discours et les mots, contrairement à ce qu'affirme Hicks, ne peuvent être réduits au domaine purement cognitif de simple idée, ou simples propositions (1994, 108-109).

Tel que mentionné, l'argument libéral pour neutraliser les discours repose sur la promotion et l'enseignement d'autres types de discours qui discréditent le racisme. Pour Stanley Fish, cette position n'aurait de sens que si les effets de ces discours pouvaient être annulés par un discours supplémentaire ou alternatif, ou encore s'ils pouvaient faire disparaître les douleurs et l'humiliation résultantes des qualificatifs injurieux (Fish 1994, 109). Malheureusement, ce n'est pas le cas. De ce fait, les discours nuisibles devraient être répondus par des règlements et non par plus de discours (Fish 1994, 109).

Quant au cas des discours haineux, Fish poursuit en précisant que l'hostilité d'un groupe découle des torts qu'il est capable d'infliger, en vertu de son pouvoir de priver les

autres citoyens, que ce soit de leur droit vote, de l'accès à des établissements, par exemple de soin de santé ou scolaire, ou encore, de leur assigner des places particulières dans un autobus (1994, 61). Plus encore, appeler une personne noire avec le mot débutant par N et un individu blanc « putain de blanc », n'a pas du tout la même signification ni la même portée historique et sociale. La différence réside dans le fait que dans la société occidentale actuelle, les Caucasiens sont considérés par plusieurs comme la norme et les valeurs normatives sont socialement comprises comme un héritage d'une histoire anglo-saxonne blanche (Fish 1994, 75-76). Par conséquent, puisque la compréhension commune a été façonnée par les blancs, il n'existe aucun mot ou étiquette dans notre société qui soit communément comprise comme véhiculant la haine à leur encontre. C'est pourquoi, insiste Fish, que les injures lancées à l'endroit des communautés traditionnellement marginalisées n'ont pas la même portée que les attaques dirigées vers les blancs (1994, 75-76).

Pour finir, en réponse à l'argument libéral que le coût associé à une grande liberté d'expression est que nous serons parfois choqués, Stanley Fish rétorque en précisant que la délibération dans une société est forcément influencée par les notions courantes dans la culture. Ainsi, cela a pour effet de reproduire les inégalités entre les différents groupes sociaux et de menacer la paix (Fish 1994, 117-118).

2.5 La rectitude politique

Le thème de la rectitude politique nous semble pertinent puisque l'université, du moins ce qui est proposé dans une panoplie de médias (Dubreuil 2020, Hachey 2021, Lorange 2021, Bock-Côté 2021), serait gangrenée en son sein. Stephen Hicks et Stanley Fish estiment tous deux qu'il y a bien de la rectitude politique dans les universités.

Toutefois, le premier jette la faute sur la gauche et l'extrême gauche tandis que le second accuse plutôt la droite néoconservatrice.

Hicks

Si Stephen Hicks ne définit pas le concept de rectitude politique, sa vision s'apparente à celle proposée par Georges Farid, qu'il décrit comme « une façon acceptable de s'exprimer qui éviterait l'utilisation de termes injurieux dans les débats publics, notamment contre les minorités, qu'elles soient ethniques, religieuses ou sexuelles, idéologiques, etc. » (Farid 2009, 88). L'intention serait de corriger les préjugés de langage et de culture. Hicks dénonce ce qu'il nomme les « codes de parole », symptômes de la rectitude politique et qui a pour effet de limiter la parole afin de ne pas offenser les membres de communautés marginalisées. Il dénonce notamment le cas des universités du Michigan et du Wisconsin, qui ont toutes deux adoptées des positions qui stipulaient qu'il était formellement interdit de prononcer des commentaires racistes ou discriminatoires, des épithètes ou d'avoir des comportements expressifs manifestement injurieux à l'endroit d'autres personnes. Encore, il est défendu de rabaisser quelqu'un en fonction de sa couleur de peau, son sexe, sa religion, ses croyances, son handicap, son orientation sexuelle, son origine, son âge, etc. (Hicks 2002, 2). Les conséquences de ces « codes de parole » résident dans le fait que l'arène de discussion que devrait incarner l'université est extrêmement balisée, restrictive et peut-être même hostile, d'autant plus que Hicks prône une liberté d'expression qui permet, voire exige la discussion de tous les enjeux, y compris les plus difficiles (2002, 2).

Pour Stephen Hicks, l'origine de cette rectitude vient de la gauche, qui après avoir subi une série de déceptions en Occident, n'a jamais été en mesure d'implanter des partis

socialistes significatifs. Par conséquent, Hicks explique que lorsqu'un mouvement intellectuel échoue à s'imposer, ce dernier risque d'avoir recours à des tactiques de plus en plus désespérées (2002, 3). Les « codes de parole » cibleraient donc le discours de leurs opposants politiques et philosophiques.

Fish

L'auteur postmoderne, tout comme l'auteur libéral, repère une rectitude politique qui s'est installée au sein des universités. Toutefois, sa source serait la droite néoconservatrice qui s'oppose aux transformations amenées par l'apparition de nouvelles méthodologies ou de nouvelles approches dites déconstructionniste, telles que le féminisme et l'intersectionnalité par exemple.

« Political correctness is supposedly the property of left-leaning academics who have conspired to subvert standards by imposing ideological requirements on the content of courses and by penalizing those who prefer to teach traditional materials by traditional method. If you read the popular press, you get the impression that the effects of this conspiracy are far-reaching and that those engaged in it are organized in almost paramilitary fashion (Fish 1994, 96) ».

Or, Fish rappelle que la majorité des départements et des disciplines enseignent encore aujourd'hui du contenu dit traditionnel tandis que les approches nouvelles sont reléguées au second plan (Fish 1994, 96). Plus encore, la majorité des enseignants demeure des hommes blancs. Donc, c'est faire erreur que de déclarer que la rectitude politique appartient à la gauche puisque ceux qui l'incarneraient sont en minorité. L'auteur postmoderne y voit davantage une indignation réactionnaire qui vise à protéger les acquis plutôt que l'imposition d'un agenda politique d'une soi-disant extrême gauche (Fish 1994, 96).

Plus encore, Fish souligne que cette confrontation entre la gauche et la droite relève en réalité d'une accusation qui n'a de réel sens que si cette dernière s'oppose à une alternative supérieure. Lorsque les néoconservateurs accusent la gauche de rectitude politique, ces derniers conçoivent que leur conception du bien et du mal, du faux et du vrai est teintée par des intérêts biaisés ou de la partisanerie. À l'inverse, la position de ceux qui encensent les approches traditionnelles ne procéderait d'aucun angle particulier, d'aucune motivation, mais strictement du point de vue de la vérité (Fish 1994, 78-79). Comme nous l'avons présenté, plus particulièrement dans le thème de l'épistémologie, cette prétention est erronée selon le postmodernisme. C'est pourquoi Fish va parler davantage du « fidèlement correct », c'est-à-dire être fidèle et honnête vis-à-vis les convictions qui nous animent, et correct du point de vue des perspectives dans lesquelles nous vivons (Fish 1994, 78-79).

2.6 La discrimination positive

Le thème de la discrimination positive nous semble tout à fait pertinent dans le cadre de ce travail puisqu'elle aborde les modalités et la dynamique des discours au sein des universités. En parallèle avec le thème de l'épistémologie, elle nous permet également de nous demander comment penser le processus d'embauche de professeur(e)s.

Hicks

La perspective libérale reconnaît que certaines inégalités sont issues du racisme ou du sexisme. Le point de vue postmoderne voit la discrimination positive comme un principe de réparation, d'égalité, une justice que doivent reconnaître les blancs pour les horreurs qu'ils ont fait subir aux noirs. Or, Stephen Hicks s'explique mal cette logique pour

les générations actuelles dans la mesure où un blanc qui n'a jamais possédé d'esclaves devrait compenser un noir qui n'a jamais été esclave (Hicks 2002, 4). Évidemment, Stanley Fish pourrait répondre que, bien que l'esclavage soit terminé, ses conséquences continuent de peser alors que certaines pratiques ou normes, héritées de cette dynamique inégalitaire, continuent de nuire aux membres de la communauté noire. Cela se traduit notamment par une disparité des richesses, des emplois et des opportunités.

Toutefois, Hicks considère que nous ne devrions pas traiter les individus comme les membres d'un groupe ou d'une communauté, mais comme des individus. Ce dernier précise que les événements passés représentent certes un héritage pour les descendants de ceux qui ont souffert, mais ce ne sont pas strictement des effets causaux, mais plutôt des influences que chaque personne a le pouvoir d'accepter ou de rejeter (Hicks 2002, 4). Par conséquent, l'auteur libéral estime que les personnes noires n'ont pas nécessairement besoin d'aide, mais de plus de liberté et de possibilités afin d'améliorer leur situation puisqu'elles ne sont pas uniquement le résultat de l'environnement (Hicks 2002, 4). Effectivement, les individus sont exposés à de multiples exemples de modèles qu'ils soient parents, enseignants, sportifs, politiciens, etc. Il faut donc favoriser la liberté et les possibilités de s'améliorer affirme Hicks (2002, 5).

Sachant cela, Hicks identifie la manière de combattre les injustices des postmodernistes, qui supposeraient que nous devons égaliser les citoyens afin que tous aient les mêmes chances. Ce dernier présente trois approches :

- 1- On peut essayer d'égaliser en empêchant les plus forts d'utiliser un atout ou une compétence qu'il possède ;
- 2- Nous pouvons donner aux plus faibles un avantage qu'il n'a pas mérité ;
- 3- Combinaison des deux (Hicks 2002, 7).

Dans le cadre de la liberté d'expression par exemple, ces approches pourraient s'appliquer à la parole et aux discours dans la mesure où certaines personnes (généralement les hommes blancs) parlent plus que d'autres ou ont un discours plus efficace, qui résonne plus. Dans cette situation, pour égaliser les discours, ce serait de limiter le discours des parties les plus fortes ou de donner plus d'opportunités de parole aux parties les plus faibles. Ou nous pouvons également faire les deux.

La vision libérale de Hicks, pour remédier aux inégalités, ne se fonde pas dans la redistribution ou dans la discrimination positive, mais s'ancre plutôt dans l'apprentissage des individus à être rationnels. Premièrement, il est impératif d'apprendre aux individus, de tous groupes confondus, à développer leurs compétences, leurs talents et à être ambitieux afin qu'ils puissent s'épanouir dans le monde (Hicks 2002, 7). Deuxièmement, nous devons enseigner aux membres des communautés marginalisées que le racisme et le sexisme sont des « conceptions stupides » et que les jugements qui doivent être considérés sont ceux concernant l'intelligence, la personnalité et les aptitudes (Hicks 2002, 7).

Fish

Stanley Fish estime que le degré d'injustice ou de discrimination ne peut être éliminé, voire diminué puisque cela demanderait que nous vivions à l'extérieur de la myriade de perspectives qui donnent à tout un chacun une vision du monde parsemée d'aspirations, d'objectifs et d'obligations (Fish 1994, 75). Pour cette raison, l'auteur postmoderne va défendre l'idée de combattre la discrimination par la discrimination, notamment par les trois options mentionnées et décriées par Hicks. En effet, la discrimination n'est pas, selon Fish, un problème de logique, mais un problème de faits

historiques dans la mesure où celle-ci est pratiquée par les puissants aux dépens de ceux qui sont impuissants (Fish 1994, 75-76). L'objectif d'équité et de réparation doit passer par une intervention proactive, qui nécessairement est elle-même discriminatoire. Le choix affirme l'auteur, ne se situe pas entre la discrimination ou non, mais entre différentes variétés de discrimination. Finalement, Fish affirme que ne rien faire, être neutre, perpétue inévitablement la discrimination (Fish 1994, 77).

Pour faire un parallèle avec le thème de l'épistémologie et la liberté d'expression, Fish reconnaît que certaines personnes, y compris lui-même en tant qu'homme blanc qui possède ses propres biais, ne sont peut-être pas les mieux placées pour discuter de sujets particuliers puisque, comme nous l'avons mentionné précédemment, tous les individus ne peuvent échapper à leur perspective située et que la délibération en société est influencée par les notions courantes de la culture (Fish 1994, 117-118). Par conséquent, il est raisonnable de penser que Fish serait sans doute d'accord avec l'idée qu'une femme est probablement mieux placée pour enseigner un cours sur le féminisme qu'un homme, puisque sa perspective et son expérience subjective lui permettent de mieux comprendre les enjeux auxquels les femmes en général font face au quotidien.

2.7 Conclusion du chapitre

En résumé, nous avons fondé notre cadre d'analyse à partir de deux représentants des courants libéraux et postmoderne, représentés respectivement par Stephen Hicks et Stanley Fish. Notre grille est composée de six dimensions : l'épistémologie, la définition de la liberté d'expression, le rôle de la liberté d'expression et de la liberté académique au sein des universités, la distinction entre les conséquences des paroles et des actions,

accompagné du cas des discours haineux, la rectitude politique ainsi que la discrimination positive. Cette grille d'analyse nous permettra d'étudier les propos des onze associations étudiantes qui ont été recueillis grâce à des entretiens semi-dirigés. De plus amples informations sur la méthodologie employée pour notre recherche seront fournies dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se consacre à la méthodologie employée pour notre soutenir recherche. Nous aborderons la délimitation de la recherche, la sélection des participant(e)s, le choix de la méthode ainsi que le déroulement des entretiens et l'analyse subséquente. Toutes les étapes présentées dans ce chapitre ont été approuvées par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal. Le certificat d'éthique qui atteste la qualité de notre démarche est présenté à l'annexe A.

3.1 Délimitation de la recherche

Les unités d'analyse au cœur de notre recherche sont les associations étudiantes qui évoluent dans le réseau universitaire québécois. Nous nous intéresserons uniquement aux associations issues des facultés de sciences humaines et sociales. Par ailleurs, nous avons identifié dans la revue de la littérature quelques épisodes controversés et médiatisés au sujet de la liberté d'expression et de la liberté académique au sein d'universités montréalaises. Par conséquent, nous avons porté une attention particulière à l'existence probable d'une distinction entre les discours et les positions des associations évoluant à Montréal et celles qui se situent à l'extérieur de la métropole.

3.2 Sélection des participant(e)s

Le processus de recrutement des participant(e)s a débuté par l'élaboration d'une liste de l'ensemble des associations étudiantes éligibles au projet de recherche. À partir des adresses institutionnelles de ces dernières, disponibles sur les sites internet des universités, nous avons envoyé un message de sollicitation dans lequel nous précisions que nous

recherchions un(e) membre de l'exécutif qui accepterait d'être le ou la porte-parole de leur association. L'ensemble des communications en ce qui a trait à la préparation des entretiens s'est déroulé par courriel. Un formulaire d'information et de consentement, disponible à l'annexe B a été remis aux participant(e)s avant le début des entretiens

3.3 Le choix de la méthode

Afin de recueillir les positions et les discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et la liberté académique au sein des campus universitaires québécois, nous avons privilégié une méthode de recherche qualitative, soit les entretiens semi-dirigés.

Blanchet et Gotman écrivent à ce sujet que :

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent (2014, 24) ».

Stéphanie Gaudet et Dominique Robert ajoutent que les entretiens donnent également accès à des dynamiques et des processus (2018, 95). Aussi, il peut être intéressant de voir la façon dont le participant organise sa pensée et son histoire au fil de l'entretien (Gaudet et Robert 2018, 95).

Parmi les types d'entretien, nous avons privilégié celui semi-dirigé, d'abord pour tracer clairement les frontières qui nous intéressaient vis-à-vis ce sujet large et complexe, en plus d'assurer une certaine cohérence pour la comparaison entre les données (Gaudet et Robert 2018, 101). Par ailleurs, un des avantages de l'entrevue semi-dirigée est d'accorder une flexibilité et une liberté que l'entretien dirigé ne possède pas. Elle nous permet de relancer les participants sur certains points afin de recueillir des informations complémentaires (Combessie 2007, 25). Il peut s'agir de nuances ou d'anecdotes parfois

insoupçonnées, bref tout type d'information susceptible d'améliorer la validité des données recueillies. Également, en plus de nous permettre de récolter des données concrètes telles que des positions officielles adoptées par les associations étudiantes, l'entretien semi-dirigé nous permet d'obtenir des témoignages sur des conversations qui se sont déroulées derrière les portes closes, sur les préoccupations des différent(e)s associations étudiantes, sur la dynamique qui y régnait, etc.

Pour ce qui est des entretiens individuels, combien de sujets doivent être interviewés ? Difficile à dire, écrit Boutin, puisque cela dépend évidemment de la recherche, mais le nombre se situe généralement en 10 et 15 (2018, 38). L'essentiel, selon l'auteur, est de se fier au point de saturation, c'est-à-dire le point où les entretiens n'apportent plus de nouvelles informations, ce qui tend à signifier que le chercheur, avec les entretiens qu'il a réalisés, possède une représentativité acceptable (Boutin 2018, 38 ; Sauvayre 2013, 97). Nous avons interviewé onze représentant(e)s d'associations étudiantes, dont cinq de Montréal et six ailleurs au Québec.

3.4 Entretiens et analyse

Nous avons mené les entretiens à partir d'une grille de questions disponible à l'annexe C, elle-même construite en fonction des thèmes abordés par les deux auteurs dans notre grille d'analyse exposée au chapitre 2. Nous avons débuté l'entretien par quelques questions de présentation afin de connaître le rôle que jouait le ou la participante au sein de son association mais également comment son association se positionnait, le cas échéant, vis-à-vis des événements médiatisés tel que l'affaire Lieutenant-Duval. Par la suite, nous avons abordé les concepts de la liberté d'expression et de la liberté académique afin d'en

connaître davantage sur la définition et le rôle que leurs accordent les associations étudiantes. À travers différentes situations comme l'énonciation ou l'enseignement des mots et de sujets sensibles, l'annulation et la perturbation de conférences ou encore, les « espaces protégés », nous avons cherché à connaître quelles étaient les limites de ces libertés, toujours selon les associations étudiantes. Finalement, nous avons abordé d'autres phénomènes reliés de près aux enjeux des libertés universitaires tels que l'autocensure chez le corps enseignant, l'impact des paroles et des gestes haineux, la rectitude politique, l'influence de la position socio-culturelle des enseignant(e)s dans leur salle de classe ainsi que la conciliation entre l'inclusion et les libertés universitaires.

D'une durée moyenne d'environ 65 minutes, chacun des entretiens a été réalisé via la plateforme Zoom et enregistrés à l'aide d'un appareil indépendant de l'ordinateur, avec le consentement de la personne interviewée. Il va sans dire que la situation sanitaire exceptionnelle dans laquelle nous sommes plongés exigeait que nous prenions toutes les précautions afin de mener à terme le processus sans mettre en danger la santé des participant(e)s. Cela dit, Holt (2010) ainsi que Chevalier et Meyer (2018, 16) soutiennent que ce type de plateforme, de plus en plus utilisé chez les chercheur(euse)s, représente un avantage indéniable quant à l'économie de ressources, tant pour le chercheur que pour les participant(e)s. Plus encore, Anaïs Theviot, qui a écrit sur les méthodes en ligne, affirme qu'un autre avantage des entrevues par Zoom est que l'enquêté, bien qu'il ait été informé de l'enregistrement par un appareil extérieur, « oublie facilement ce paramètre et peut ainsi s'exprimer a priori plus librement » (2021, 16).

Toutes les entrevues ont été retranscrites manuellement, pour un total d'environ 110 pages, afin de pouvoir analyser le plus efficacement possible les propos des

représentant(e)s des associations étudiantes. Dans un souci de confidentialité, chacun des représentant(e)s s'est vu attribué un code lié à son association et à sa situation géographique. Par conséquent, les associations étudiantes de Montréal ont les codes M1 à M5, et les associations hors de Montréal, HM1 à HM6.

Pour procéder à l'analyse, nous nous sommes référés à la grille du chapitre 2, basée sur les positions de Stephen Hicks, représentant du libéralisme, et de Stanley Fish, représentant du postmodernisme. Nous avons associé les propos des associations étudiantes, pour chacune des questions posées durant l'entretien, à un des deux courants afin d'identifier avec lequel elles partagent le plus d'affinités. Le décompte final nous permet ainsi d'évaluer si les positions et les discours des associations vis-à-vis les libertés universités se rapprochent davantage du libéralisme ou du postmodernisme.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre sera consacré à l'analyse des données recueillies lors des entretiens menés avec onze représentant(e)s d'associations étudiantes québécoises. Celui-ci est divisé en trois grandes sections : la liberté d'expression et la liberté académique au sein des campus ; la rectitude politique ; et l'épistémologie et la discrimination positive.

La première section, qui est substantiellement la plus importante, couvre le noyau de l'enjeu entre les rapports sociaux et / ou culturels au sein des universités et les libertés universitaires. Les deux autres sections font office de satellites à la première, c'est-à-dire que nous y aborderons la rectitude politique, la compatibilité entre l'inclusion et les libertés universitaires, l'épistémologie et la discrimination positive, tous des thèmes qui permettront de compléter et appuyer notre analyse. Chacune des sous-sections est suivie d'une analyse, dans laquelle nous identifions à quel courant, libéral ou postmoderne, les associations étudiantes se rapprochent le plus. Nous terminerons ce chapitre par une conclusion générale ainsi que par un segment plus critique des résultats vis-à-vis ceux des sondages menés par la *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire* auprès de la communauté étudiante et le corps enseignant.

4.1 : La liberté d'expression et la liberté académique au sein des campus

Cette première section est consacrée à six grands sujets. Les trois premiers se consacreront sur le rôle de la liberté d'expression et de la liberté académique, leurs positions sur la protection que les universités devraient leur accorder et leurs perceptions des limites de ces libertés. Ensuite, nous demanderons aux associations étudiantes si

l'institution universitaire devrait, selon elles, devenir un « espace protégé ». Nous poursuivrons ensuite sur le phénomène des perturbations et des annulations de conférences. Nous chercherons à savoir si les associations étudiantes sont d'accord avec ce type de pratique. Finalement, nous demanderons aux associations si elles sont inquiètes vis-à-vis l'autocensure au sein de corps professoral.

4.1.1 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus, à quoi ça sert ?

Comme première question soumise à l'entrevue, nous avons demandé aux associations étudiantes quelle était leur conception du rôle de la liberté d'expression et de la liberté académique à l'université. Si l'usage de ces libertés est souvent compris dans le vocable de « libertés universitaires », les associations nous ont bien précisé qu'il s'agissait de deux concepts bien distincts.

En ce qui a trait à la liberté académique, les associations étudiantes sont unanimes et catégoriques à son sujet : la liberté académique est nécessaire à toute production de connaissances, elle est indispensable à la science qui permet à une société d'aspirer à la construction d'un régime de vérité. Plus spécifiquement, elle contribue à l'avancement de notre société notamment par le biais de recherches menées sur des enjeux politiques ou sociaux qui nous permettent de saisir l'ensemble des composantes à considérer afin de prendre les bonnes décisions. Par conséquent, au-delà de son rôle dans l'enseignement qui réside dans le libre choix des enseignant(e)s des avenues empruntées dans leurs cours, la liberté académique comme source de production de connaissances est chère aux associations étudiantes. Cela exige, en référence à un des enjeux contemporains soulevé dans la revue de la littérature, que les universités et les chercheur(euse)s se libèrent des

influences extérieures qui ont le pouvoir de brimer leur indépendance, voire altérer la validité de certaines découvertes. Comme l'explique l'association HM1, « il ne faut pas avoir la contrainte de travailler avec une paire d'yeux à côté de nous et qui nous indique les orientations que nous devrions prendre ». Si on tue l'idée dans l'œuf ajoute-t-elle, parce qu'un(e) chercheur(euse) s'attend à ce que des résultats ne correspondent pas aux attentes ou encore offusquent certaines personnes, c'est la société dans son ensemble qui perd. Ainsi, la liberté académique pour les associations étudiantes est synonyme d'indépendance.

En ce qui concerne la liberté d'expression, nous avons constaté que les associations étudiantes entretiennent un rapport que nous qualifierions d'ambigu et de complexe. En fait, les associations se sont montrées beaucoup plus expressives afin de préciser ce qu'elle n'était pas. À l'unanimité, elles se sont entendues pour dire que la liberté d'expression n'est ni la liberté de dire n'importe quoi, ni la liberté de blesser des gens par des propos.

À la lumière des différentes polémiques survenues au Québec et au Canada, les associations M3, M4 et HM5 ont constaté que la liberté d'expression, telle que défendue par de nombreux acteurs, est instrumentalisée pour justifier l'utilisation de mots ou de discours haineux qui ont pour effet de blesser certain(e)s étudiant(e)s. Par conséquent, ces associations estiment que cela a pour effet de perpétuer, voire renforcer des dynamiques d'oppressions existantes. La liberté d'expression, dans ce contexte, n'appartient qu'à une poignée de dominants. Néanmoins les associations M4 et M5 ont précisé que dans un monde utopique, la liberté d'expression servirait à tous ceux et celles qui veulent exploiter leurs possibilités d'élargir leur savoir personnel et de s'élever dans le monde de la connaissance. Elle devrait être également un outil d'émancipation pour certaines personnes qui vivent des oppressions dans la société.

D'autres associations, telles que M2 et M3, font directement référence aux lois existantes au Québec et au Canada en matière de liberté d'expression afin de nous fournir une définition et ses limites. Le fait est que les interactions sociales entre les murs de nos universités sont elles aussi sujettes au cadre légal et non à un code exceptionnel propre à l'institution.

Seule l'association HM2 a adopté une posture plus libérale, alors qu'elle voit un lien inévitable entre liberté d'expression et liberté académique, pour autant que la première est la continuité logique de la seconde :

« Pour nous en fait, c'est le développement de l'esprit critique en premier. On devrait pouvoir nous présenter quelque matériel que ce soit, avec le contexte nécessaire et qui permet une pleine compréhension des faits établis. Mais pour que chaque étudiante, chaque étudiant puisse développer sa propre opinion et si c'est présenté à la lumière de tout ce qu'on sait sur la plupart des enjeux contemporains que ce soit des questions identitaires, peu importe, avec la formation qui nous est donnée, on devrait être capable de discerner une œuvre, des anachronismes, qui ne se font plus vraiment en 2021. Même chose quand on fait la distinction entre l'auteur versus l'œuvre. Toutes ces questions-là, je ne pense pas qu'on devrait empêcher la présentation de quelque chose par contre le contexte et les informations pertinentes à la compréhension doivent être là aussi. Par exemple, on prend l'œuvre de Pierre Vallière, je ne connais personne dans notre association qui se serait indigné qu'on présente cette œuvre-là en classe parce qu'à la base, on ne nous la présente pas pour des mots malheureux qui sont là-dedans, mais pour l'ensemble puis la compréhension que ça nous donne de phénomènes plus grands, dans ce cas-ci la société québécoise. Pour ce qui est de notre association à nous, il y a un consensus pour dire que tout devrait être présenté, mais vraiment avec le contexte qui permet d'en débattre, mais de critiquer aussi ».

Analyse

Pour ce qui est de la liberté académique, nous pouvons voir de prime à bord un rapprochement entre la position des associations étudiantes et l'approche libérale de Stephen Hicks, dans la mesure où elles estiment que l'apport de cette liberté, qui profite à

tous les membres de la société, nécessite l'indépendance des enseignant(e)s de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire qu'ils « devraient pouvoir exercer leurs fonctions sans subir aucune discrimination d'aucune sorte ni avoir à craindre de mesures restrictives ou répressives de la part de l'État ou de toute autre source » (Mesli et al., 2020, 15).

Pour ce qui est de la liberté d'expression, quelques associations ont affirmé que la liberté d'expression devrait servir à ceux qui veulent exploiter leurs possibilités d'élargir leur savoir et de s'élever, en plus d'être un outil d'émancipation pour se libérer des oppressions sociales. Ces propos concordent avec la fonction d'outil épistémologique qu'incarnerait la liberté d'expression selon Hicks pour l'acquisition de connaissance, mais aussi, dans une certaine mesure, un outil social qui par le partage réciproque de connaissances, pourrait favoriser l'élimination des oppressions. Puis finalement, l'association HM2, qui a été la plus libérale dans sa réponse, conçoit la liberté d'expression comme Hicks, c'est-à-dire inséparable de la liberté académique, presque à son service même, c'est-à-dire qu'il est essentiel que l'enseignant(e) aborde tous les sujets, y compris les plus difficiles, afin que s'ensuive une discussion qui favorisera l'esprit critique des étudiant(e)s. Cela signifie poser des questions, discuter, débattre et critiquer.

Malgré ces constats, il est difficile d'être catégorique dans notre analyse puisque plusieurs propos des associations étudiantes coïncident également avec l'approche postmoderne de Stanley Fish. Pour ce qui est de la liberté académique, si Fish ne mentionne pas la condition d'indépendance, il affirme néanmoins que la liberté académique ne devrait être rien de plus que la liberté nécessaire pour que les enseignant(e)s puisse mener des recherches qui étendent le cercle de connaissances existantes (Pederson 2015, 554). Fish poursuit en affirmant que la recherche et l'enseignement sont des activités qui reposent sur

des pratiques définies qui ne nécessitent pas de transgression. Il est difficile ici de saisir pleinement ce qu'entend Fish par « transgression », mais cela concerne vraisemblablement la méthodologie plutôt que le contenu étudié. Sans lui prêter des propos qui ne sont pas les siens, nous pouvons tout de même conclure que Fish prévoit malgré tout que les chercheur(euse)s disposent des moyens nécessaires pour mener à bien leur mission d'élargir les connaissances, qui est après tout le principal intérêt que les associations ont soulevé en faveur de la liberté académique.

Sa conception de la liberté d'expression suit la même logique, alors que la vision postmoderne de Fish « offre aux professeur(e)s la liberté de faire leur travail sans pour autant leur accorder de droits et de protections particulières pour le discours, recherches ou conduites outre celles accordées à tous les citoyens (Pederson 2015, 555) ». Cela rejoint directement la position des associations étudiantes M2 et M3 qui réfèrent aux lois canadiennes pour encadrer la liberté d'expression dans les universités.

Plus encore, Fish conçoit la liberté d'expression comme un prix politique qui résulte d'un compromis entre des valeurs concurrentes. L'essentiel pour l'auteur est de se demander si la liberté d'expression favorise ou mine d'autres valeurs que nous considérons fondamentales (1994, 129). Cette conception touche les associations M3, M4 et HM5 qui dénoncent l'instrumentalisation de la liberté d'expression qui a, selon elles, pour effet, nous l'avons vu, de renforcer des dynamiques d'oppression qui nuisent à des valeurs telles que la sécurité, le respect d'autrui ou encore la tolérance. Par ailleurs, nous devons rappeler que la vision émancipatrice et épistémique de la liberté d'expression soutenue par ces associations relevait davantage de son idéalisation que de son impact réel et concret.

Finalement, la position de Fish englobe les onze associations étudiantes en ce sens qu'elles ont toutes spécifié que la liberté d'expression n'est pas la liberté de blesser des gens.

En guise de conclusion partielle, considérant que les associations étudiantes, dans leurs propos, touchent les éléments d'apport intellectuel au monde de la connaissance, mais aussi et surtout l'importance de l'indépendance des chercheur(euse)s, il semble plus propice de positionner l'ensemble des associations étudiantes comme légèrement plus libérales que postmodernes, dans la mesure où la première vision est plus explicite sur ces notions. Toutefois, il est beaucoup plus aisé de conclure que les associations étudiantes adhèrent davantage à la vision postmoderne de Stanley Fish en ce qui a trait à la liberté d'expression.

4.1.2 Liberté d'expression et liberté académique : les protéger à tout prix ?

Dans le souci d'étoffer les données que nous avons recueillies à la section précédente, nous avons questionné les associations afin de savoir si la liberté d'expression et la liberté académique devaient être protégées à tout prix dans les universités. Le constat est clair : si ces libertés jouent un rôle important dans l'enceinte universitaire, elles ne doivent pas être protégées à tout prix, surtout pas au détriment d'autres valeurs. Dans chacune des entrevues menées, les associations ont mis l'accent sur des valeurs à promouvoir telles que le respect, le vivre-ensemble, l'inclusion, mais surtout, l'empathie.

Au fil des controverses et des débats qui en ont découlés, il était sous-entendu qu'il y avait une atteinte à l'intouchable, à des acquis sacrés qui ne sauraient être remis en question. Or, l'association M1 relève qu'historiquement, la liberté d'expression et la liberté académique se sont vues accorder une importance fondamentale qui les a placées au

sommet des valeurs défendues dans l'université « moderne ». Cela a pu favoriser parfois des approches pédagogiques dénuées de sensibilité, destinées à un auditoire que l'on présumait monolithique et purement rationnel. Ce que les associations étudiantes proposent, c'est que l'approche pédagogique évolue au rythme du temps et des contextes sociaux contemporains et cela peut impliquer de redessiner la hiérarchie des valeurs afin de placer sur un pied d'égalité les libertés universitaires et les valeurs d'inclusion.

C'est notamment pour cette raison que les onze associations étudiantes ont affirmé qu'elles n'étaient pas prêtes à défendre à tout prix la liberté d'expression et la liberté académique, puisque cela pourrait signifier de permettre l'inacceptable. À cet égard, l'association HM2 dit :

« On serait totalement du genre à défendre la liberté académique que ce soit de nos professeurs, des chercheurs, des associations étudiantes, mais il n'y a pas de jusqu'au-boutisme, dans le sens que si quelque chose avait fondamentalement démontré un manque de respect ou un manque de compréhension de réalités sociales qui sont indéniables parce que nous en sciences sociales, c'est ça qui nous intéresse. On n'irait pas défendre l'indéfendable au nom de la liberté d'expression, mais c'est encore une fois dans la responsabilité et l'approche ».

Pour poursuivre, les associations M4 et HM5 ont explicitement affirmé que dans le débat actuel, ces libertés occupent une place trop haute, car si elles profitent surtout aux enseignant(e)s, aux chargé(e)s de cours ou aux chercheur(euse)s, elles peuvent nuire aux étudiant(e)s qui désirent une approche plus appropriée en fonction de leur réalité, que ce soit des étudiants issus d'un groupe marginalisé, des étudiants-parents ou encore des étudiant(e)s en situation d'handicap. Traditionnellement, explique l'association M4, c'est surtout à l'étudiant(e) de trouver une solution ou de s'accommoder puisque l'enseignant(e)

possède le droit à la liberté académique. Ces associations considèrent que cela engendre une relation inégale entre individus alors qu'il y a lieu d'espérer un rapport égalitaire.

Pour finir, puisque rien n'est absolu, cette remise en question a quelque chose de sain pour les associations M1, M2 M4, HM1, HM3 et HM5. Bien évidemment, la société a le droit de s'intéresser, comme l'explique l'association HM3, à ce qui se passe dans les universités. Mais ceux qui sont le plus à même de discuter des limites sont sans doute ceux qui y évoluent. Par conséquent, il serait du devoir des enseignant(e)s, chargé(e)s de cours, chercheur(euse)s et étudiant(e)s d'établir les limites afin que puissent se côtoyer les valeurs évoquées précédemment.

Analyse

Cette section tend à montrer les affinités de toutes les associations étudiantes avec la vision postmoderne de Stanley Fish. En effet, l'auteur stipule qu'il n'existe pas de parole dépouillée de contraintes idéologiques, non exclusive et illimitée, alors que celles-ci se retrouvent toujours en concurrence avec d'autres valeurs. Par conséquent, rien ne suppose que la valeur incarnée par les libertés universitaires ne devrait jamais être interférée (Fish 1994, 100-101). De ce fait, lorsque les associations étudiantes affirment qu'elles ne « défendraient pas l'indéfendable au nom de la liberté d'expression » cela sous-entend qu'elles accordent une importance aux valeurs de respect ou de tolérance comme nous l'avons mentionné. Ainsi, nous pouvons conclure que les associations étudiantes, tout comme Stanley Fish, ne considèrent pas la liberté d'expression et la liberté académique comme des valeurs au-dessus des autres valeurs.

4.1.3 Sujets et mots : Quels sont les interdits ?

4.1.3.1 Paroles et actions haineuses, des conséquences à distinguer ?

Avant toute chose, il est pertinent de se demander comment les associations étudiantes perçoivent les conséquences potentielles de la parole. Par conséquent, nous les avons questionnées à savoir s'il faut séparer la parole des actions. En d'autres termes, nous voulions savoir si des propos haineux par exemple peuvent provoquer des conséquences aussi graves que des actions violentes. Cela permet de préciser le rapport des associations étudiantes vis-à-vis les coûts liés à certains discours et comment cela peut avoir un impact sur la liberté d'expression et académique à l'université.

Neuf associations étudiantes, cinq de Montréal, M1, M2, M3, M4 et M5, et quatre hors de Montréal, HM3, HM4, HM5 et HM6, ont soutenu qu'on ne pouvait pas séparer la parole des actions, surtout lorsqu'elle est injurieuse. Elles conçoivent que la parole a la force d'incarner de la violence symbolique et qu'elle devrait être comprise comme une violence qui s'inscrit dans un large spectre qui est partagé à l'autre extrémité par des actions violentes telles qu'une agression par exemple. Si l'action physique peut provoquer des maux dans l'immédiat, les mots peuvent provoquer des conséquences psychologiques, mais également sociales, politique et structurelles potentiellement plus graves encore et à long terme.

Comme l'explique l'association M1 : « L'idée derrière ça est de se demander si on peut tout dire innocemment sans que ça ait un impact sur les gens. Je pense que ce serait un peu naïf de croire ça et les discours ont définitivement un impact et il faut être vigilant ». Il n'y a pas de hiérarchie entre les deux puisque l'un peut servir l'autre. L'association M3 fait le parallèle avec le principe de la culture du viol, c'est-à-dire que plus on normalise

un discours à l'endroit d'un groupe de personnes, moins c'est choquant lorsqu'il leur arrive quelque chose et moins on sera tenté de réagir. Par conséquent, tenir des propos racistes envers les gens d'une communauté marginalisée, même si ce sont « juste des mots », cela pourrait amener à l'indifférence lorsqu'ils sont victimes d'actions haineuses justement puisque nous avons assimilé les discours.

L'association HM2 s'est montrée légèrement plus nuancée dans la mesure où elle a relevé la difficulté de cartographier toutes les distinctions de violence, surtout celle des paroles. Pour ce qui est des actions haineuses, il y a un cadre légal qui établit des balises claires tandis que les propos injurieux sont beaucoup plus difficiles à paramétrer. Un même discours peut être perçu comme haineux ou acceptable selon un individu ou un autre et c'est une des raisons pour laquelle s'y attaquer peut être ardu. Néanmoins, l'association a soutenu que certains discours sont clairement offensants et ont la capacité d'ostraciser les personnes visées.

Finalement, l'association étudiante HM1, a adopté une posture différente alors qu'elle considère que les conséquences d'un discours offensant ont plus de chances d'être réparées qu'un acte violent. Le représentant de l'association donne l'exemple suivant : donner un coup de poing sur le nez de quelqu'un a des conséquences physiques qui sont irréversibles dans l'immédiat ; la personne va avoir mal même si on s'excuse ou si on reconnaît qu'on avait tort. À l'inverse des propos injurieux sont susceptibles de causer moins de dégâts si on constate que nos idées initiales étaient non fondées et qu'on s'est trompé. L'association étudiante a elle aussi relevé l'exemple des États-Unis, cette fois sur la relation entre les blancs et la communauté afro-américaine. Certes, de nombreuses personnes peuvent tenir des propos haineux à leur égard, mais il y a une joute verbale où

des militant(e)s antiracistes, des intellectuel(le)s, des politicien(ne)s, etc, qui tiennent un autre discours et tentent de renverser le premier. L'association étudiante voit dans ce cas une possibilité, peut-être utopique précise-t-elle, d'arriver éventuellement à une réconciliation et à l'acceptation. Toutefois, lorsqu'il y a eu le meurtre de George Floyd par un policier blanc en mai 2020, les communications ont disparu et c'est la violence qui a semblé prendre le dessus. Ainsi, la violence de certains discours peut évidemment porter à conséquence, mais est plus susceptible d'être réparée contrairement à la violence physique.

Analyse

S'il est difficile d'accorder l'association HM2 à l'une des deux approches, l'association HM1 est la seule qui s'est rapprochée clairement de la vision libérale de Stephen Hicks sur ce sujet. Tout comme l'auteur, l'association HM1 conçoit parfaitement que les mots peuvent blesser, mais les possibilités de réparation sont plus grandes puisqu'elles relèvent de la volonté des individus.

Néanmoins, la très vaste majorité des associations a adopté une vision qui s'approche davantage du postmodernisme de Stanley Fish. En effet, l'auteur stipule que les discours, au même titre que les actions violentes, ont la capacité de provoquer des blessures graves et pas uniquement superficielles sur les individus. Nous revenons une fois de plus à la conception de la liberté d'expression comme un « coût politique ». De ce fait, il est nécessaire, comme l'ont proposé les associations, d'aborder les discours et les actions à travers un même spectre plutôt qu'une échelle hiérarchique. De plus, l'exemple de l'association M3 sur la normalisation des discours haineux rejoint un autre point de Fish, qui veut que les discours aient la force de perturber la paix sociale (Fish 1994, 108-109).

4.1.3.2 *Les interdits*

Cette section touche directement le cœur de cette recherche dans la mesure où c'est principalement cette question qui a nourri les différentes polémiques liées à la liberté d'expression et académique dans les universités. « On ne peut plus rien dire » : voilà une formule qui s'est extraite de ce débat dans les derniers mois et qu'on utilise parfois à la blague et parfois avec grand sérieux. Nous avons voulu savoir ce qu'en pensaient les associations et nous leur avons demandé s'il y avait des sujets ou des mots interdits à l'université.

Dans un premier temps, sur les onze associations étudiantes interviewées, toutes s'entendent pour dire qu'à l'université, il n'y a aucun sujet tabou, qu'absolument tout peut et doit être abordé. Il n'y a pas de sujets interdits. À la lumière des entrevues que nous avons réalisées, la question qui préoccupe les associations n'est pas « qu'est-ce qui peut être dit ? », mais plutôt « comment doit-on dire les choses ? ». Tous les représentant(e)s des associations ont mentionné l'importance de tenir compte de la sensibilité des étudiant(e)s. Comme l'a exprimé le représentant de l'association M1, il doit y avoir une distinction entre liberté d'expression ou liberté académique et le climat d'apprentissage :

« Un professeur qui souhaite enseigner l'histoire de l'esclavage peut tout à fait le faire et ça c'est de l'ordre de la liberté académique, le fait de pouvoir choisir ses sujets et ça doit être protégé à tout prix. Mais la manière dont c'est présenté et les mots qui sont utilisés c'est de l'ordre du climat de la classe et pas nécessairement de la liberté académique. Je ne vois pas ça comme une restriction le fait de mettre des mesures en place pour favoriser l'intégrité dans une classe ».

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'empathie et la sensibilité ne faisaient pas partie des approches pédagogiques traditionnelles. Or, pour traiter de sujets difficiles, il faut adopter une approche convenable. Contrairement à ce qui a été présenté dans la sphère publique, toutes les associations affirment que l'on peut discuter de tout et

huit d'entre elles ont insisté sur la nécessité de discuter des sujets les plus difficiles, nommant au passage des thèmes comme l'esclavagisme, le racisme ou encore les violences sexuelles. Autrement, comme l'ont évoqué les associations M4 et HM1, éviter d'aborder ces enjeux aura des conséquences bien plus dommageables sur l'évolution de la société.

En ce qui a trait aux mots, les associations étudiantes divergent sur le sujet. Sans surprise, c'est le mot commençant par N qui a été l'exemple le plus cité. Si l'on se penche sur cet exemple uniquement, les associations M3 et HM3 nous ont dit être ouvertes à ce qu'un(e) professeur(e) puisse prononcer ce mot, tandis que les associations M1, M5, HM4 et HM5 ont été catégorique qu'on ne pouvait pas le dire. De leur côté, les associations M2 et M4 ont plutôt affirmé que, si elles n'étaient pas favorables à l'idée, ce n'était pas à elles de décider, mais bien aux gens de la communauté noire. Enfin, pour ce qui est des associations HM1, HM2, et HM6, ces dernières ne se sont pas prononcés sur l'utilisation de ce mot, mais ont tout de même précisé l'importance de le contextualiser si jamais les enseignant(e)s devaient prononcer un mot chargé socialement. Évidemment, les associations sont conscientes qu'il est difficile de dresser une liste exhaustive et qui ferait l'unanimité de mots proscrits.

Malgré les désaccords, les associations étudiantes s'entendent néanmoins sur l'approche de l'avertissement préventif, que l'on pourrait traduire par un avertissement qu'un mot, qu'un sujet ou du contenu par exemple pourrait potentiellement déclencher un traumatisme psychologique ou encore rendre mal à l'aise certaines personnes dans la classe. Cela permet à l'auditoire d'être préparé à ce qui sera abordé et à ceux qui ne seraient pas disposés de quitter la classe. Six associations étudiantes, dont quatre hors de Montréal,

ont proposé cette alternative simple, mais qui démontre que l'enseignant(e) est à l'écoute des sensibilités d'autrui.

Bien entendu, cette vision ne fait pas l'affaire de tout le monde, alors que certains pourraient y voir une nouvelle preuve du déclin de la liberté d'expression et de la liberté académique. Or, l'association HM3 souligne que même dans les universités, il y a des normes de discours et que celles-ci peuvent être sujettes à des changements lorsque nécessaire. Néanmoins, ce n'est pas nouveau, comme on peut le prétendre, qu'il y a des controverses entourant ces normes de discours. Nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs associations étudiantes voient ces remises en question comme quelque chose d'éminemment sain. Par exemple, pour l'association HM5, il est tout à fait convenable que des étudiants demandent à un professeur de modifier un plan de cours ou encore d'ajuster certains propos tenus. Au bout du compte, explique le représentant de cette association, les enseignant(e)s sont assez compétent(e)s pour s'adapter et atteindre les mêmes objectifs pédagogiques prévus.

Analyse

À la lumière de ces propos, force est de constater que la position des associations étudiantes chevauche les approches libérale et postmoderne. Si elles estiment, tout comme Stephen Hicks, que tous les sujets peuvent, mais surtout doivent être abordés, elles nuancent néanmoins leur position en affirmant que ce ne doit pas être par n'importe quel moyen. Le sujet choquant ne doit pas devenir blessant pour ainsi dire et les mots utilisés devraient faire l'objet d'une plus grande contextualisation ou être simplement évités lorsque sensibles dépendamment de la position des associations étudiantes. Cela pourrait faire référence aux « codes de parole » dénoncés par Stephen Hicks qui ont pour effet de

restreindre l'étendue des possibilités de discussion. Malgré tout, cette volonté de discuter sur les enjeux les plus tendus nous ramène à la vision de Hicks qui postule que pour contrecarrer les discours haineux, il faut justement instaurer et inculquer un autre discours susceptible de remettre en question leur validité (Hicks 2002, 12).

Néanmoins, ce souci de respecter l'ensemble des étudiant(e)s dans les salles de classe s'ancre également dans la vision de Stanley Fish qui voit le campus comme un lieu de travail comme tous les autres et où l'administration et le corps enseignant se doivent de garantir un lieu qui ne soit pas insupportable pour certains membres de la communauté (Fish 1994, 129). Tel que mentionné précédemment dans la section 4.1.2, le travail des enseignant(e)s repose sur des pratiques bien définies et qui ne nécessite pas de transgresser quoi que ce soit (Pederson 2015, 555). Les discours et les mots, pour l'auteur postmoderne, ne peuvent être réduits au domaine purement cognitif de simple idée ou simples propositions, ils peuvent entraîner des conséquences chez les individus (Fish 1994, 108-109). C'est pourquoi Fish estime que contrairement à ce que préconise la vision libérale, les discours nuisibles devraient être répondus par des règlements et non par plus de discours (Fish 1994, 109).

Si on observe les tendances entre les associations, nous observons que quatre associations montréalaises (M1, M2, M4 et M5) sont plus enclines à préférer que certains mots soient proscrits, comme le mot débutant en N par exemple. Seules les associations HM4 et HM5 ont partagé cette position. À l'inverse, quatre associations hors de Montréal (HM1, HM2, HM3 et HM6) ont affirmé qu'après un processus de contextualisation, il était acceptable de prononcer les mots les plus sensibles. L'association M3 est également de cet avis. Par conséquent, même si l'ensemble des associations étudiantes convergent dans leurs

propos, les associations étudiantes montréalaises, à l'exception de M3, semblent adhérer à la vision postmoderne, tandis que les associations hors de Montréal, à l'exception de HM4 et HM5, se rapprochent légèrement plus de la vision libérale.

4.1.3.3 Les contenus haineux ou racistes, les exceptions ?

Plus tard dans l'entrevue, nous avons demandé aux associations étudiantes dans quel contexte du contenu haineux ou raciste pouvait être toléré dans une salle de classe. Si dans la section précédente il était essentiellement question des sujets et des mots comme source potentielle d'hostilité dans une salle de cours, il est question davantage ici de contenu en terme plus général, comme un texte historique controversé, d'images ou de vidéos.

Les associations étudiantes se sont montrées une fois de plus divisées, alors que les associations M2, M3, HM5 et HM6 ont affirmé qu'il serait difficile de tolérer qu'un tel contenu soit présenté. Même entre elles, les positions divergent. Si l'association HM6 soutient que la ligne peut être mince entre du contenu qui est haineux et qui ne l'est pas, elle soutient que dans aucun contexte un tel contenu ne pourrait être toléré. L'association HM5 poursuit dans le même ordre d'idée, proposant simplement que les professeurs remplacent le contenu haineux ou raciste par du contenu plus nuancé et accessible qui permet d'atteindre les mêmes objectifs pédagogiques. Quant aux associations M2 et M3, elles sont légèrement plus nuancées, mais affirment tout de même que la présentation de contenu haineux serait difficilement tolérable. L'association M3 suggère néanmoins qu'il y ait un dialogue entre l'enseignant(e) et les étudiant(e)s afin de s'assurer de réduire les risques de mauvaises réactions.

Pour les sept autres associations, la présentation d'un tel contenu est légitime, mais demeure sensible et il est important de faire montre de prudence. Bien évidemment, la présentation de contenu haineux ou raciste, comme le soutient l'association M1, doit être justifiée et pertinente dans le cadre du cours. Néanmoins, l'enjeu demeure, selon les associations HM1 et HM2, de déterminer ce qu'est du contenu haineux. L'enjeu réside bien entendu dans l'interprétation de tout un chacun, alors que l'un(e) peut y voir du caractère haineux tandis qu'un(e) autre non. Toutefois, ces associations soutiennent que si c'est pour l'aborder avec un angle critique, il est légitime de présenter ce contenu. Après tout, souligne l'association HM2, « ce n'est pas d'endosser quelque chose que de le présenter ».

Cette remarque nous permet de relever une distinction intéressante proposée par les associations M1, M4, M5, HM3 et HM4. Elles soutiennent que si le contenu haineux est l'objet d'étude, il est justifié de le présenter. Toutefois, du contenu haineux ou raciste, dans son essence, n'a pas de valeur scientifique en soi et par conséquent, il ne saurait être toléré s'il devient un discours rhétorique promu par un(e) enseignant(e) ou un(e) étudiant(e) puisqu'il ne s'agit plus d'un partage de connaissances.

Analyse

Sans refaire l'analyse de la section précédente, nous réitérons qu'il y a une tendance globale chez les associations étudiantes à ne pas sous-estimer l'impact des discours et des mots, qu'ils ne peuvent pas être réduits à de simples propositions. Les associations M2 et HM5 sont en continuité avec la section précédente, alors qu'elles s'opposaient à ce que certains mots sensibles soient prononcés. Les associations M3 et HM6, qui dans la section précédente étaient ouvertes à ce que les enseignant(e)s puissent prononcer des mots

chargés, se montrent dans cette section plus prudentes en condamnant les contenus haineux.

Toutefois, plusieurs associations se sont positionnées dans le même ordre d'idée que Stephen Hicks. Par exemple, les associations étudiantes HM1 et HM2 rejoignent une remarque de Stephen Hicks au sujet des discours haineux, c'est-à-dire que tout un chacun a la capacité d'interpréter et d'évaluer le contenu intellectuel des notions présentées pour ensuite juger s'il nous blesse (Hicks 2002, 13). C'est pourquoi l'auteur libéral estime qu'on ne devrait pas enseigner à accepter et à accorder une importance empirique à ce type de propos, mais de plutôt favoriser un autre discours qui serait critique afin de délégitimer les différents contenus ou propos haineux. Sachant cela, pour reprendre les propos des associations M1, M4, M5, HM3 et HM4, si le contenu est l'objet du cours, il pourrait être toléré, mais seulement si l'enseignant(e) a fait les avertissements nécessaires. Par conséquent, l'enseignement de ce type de contenu, même s'il peut être difficile pour certain(e)s, a néanmoins une valeur académique, d'abord pour établir les réalités historique et sociale, mais également pour être observé avec un œil critique. Par ailleurs, Hicks souligne qu'un enseignant(e) devrait avoir le droit d'intervenir si un(e) étudiant(e) profère des propos intolérables ou s'il s'agit, pour reprendre les propos des associations, d'un discours rhétorique qui ne réside plus dans un partage de connaissances. Par conséquent, à l'exception des associations M2, M3, HM5 et HM6, une majorité d'associations étudiantes, sans distinction géographique, semble adhérer à la vision libérale de Stephen Hicks.

4.1.4 L'université, nouvel espace protégé ?

Si les onze associations étudiantes consultées n'ont pas adopté de position officielle sur le sujet, pas moins de sept d'entre elles, dont cinq de Montréal ont démontré une sympathie vis-à-vis l'idée que l'université devrait représenter un espace protégé où les étudiants peuvent être à l'abri de certains mots, propos ou contexte susceptible de les blesser ou choquer. Les associations M1 et M5 ont tenu des positions similaires, expliquant que le climat est fondamental pour l'apprentissage. En effet, celles-ci appuient l'idée qu'un environnement irrespectueux rend l'espace hostile à l'apprentissage et aux échanges. Plus encore, ce contexte académique peut pousser certain(e)s étudiant(e)s à abandonner leurs études puisqu'ils n'ont plus l'impression de s'émanciper. Les conséquences, selon l'association M1, sont évidemment importantes pour ces personnes, mais également pour l'ensemble de l'université et de la société :

« Je pense que c'est la base en fait que les gens qui vont assister à un cours à l'université ne se sentent pas agressés dans le fait d'essayer d'apprendre, et ça a des conséquences extrêmement larges comme je l'ai mentionné plus tôt. À partir du moment où on refuse d'entendre des gens qui se sentent violentés par le climat dans les salles de classe, on se prive de chercheurs et de chercheuses, on se prive de gens qui pourraient produire de la connaissance et faire avancer notre société ou l'université ».

Les associations M2 et M4 ont partagé des points de vue similaires à l'égard de cette institutionnalisation du vivre ensemble au sein de l'université. L'association M2 affirme que l'université, comme institution, peut engendrer certaines violences institutionnelles dans la mesure où les règles en son sein n'ont pas été élaborées en prenant en considération les enjeux d'oppressions systémiques. L'association M4 abonde dans le même sens en affirmant que lorsque nous sommes à l'université, les étudiant(e)s provenant

des communautés marginalisées ont le droit d'essayer de vivre le moins possible de barrières institutionnelles et systémiques afin d'avoir un cheminement académique qui ne se traduit pas par l'extension des oppressions. Si l'association M2 estime que l'idée d'espace protégé pourrait représenter une solution adaptée pour les codes de conduite au sein des universités, l'association M4 propose que ce soit une solution à court terme, car il faut surtout s'attaquer aux systèmes d'oppression bien présents au sein de notre société en général. Si l'université n'est pas globalement un espace protégé pour le moment, la représentante de M4 souligne qu'il y a différents collectifs qui se sont formés dans son université et ils réunissent des étudiant(e)s qui partagent des réalités similaires en termes de race ou de sexe par exemple. Idéalement, l'association M4 considère que l'université devrait davantage représenter un groupe de partage, de solidarité et d'entraide.

Finalement, l'association montréalaise M3 nous a confié qu'il était difficile que les étudiants s'attendent à ne jamais être bouleversés ou choqués durant leur parcours académique. Néanmoins, l'association considère que les étudiant(e)s ont entièrement raison de s'attendre à ne pas être visé par de propos haineux ou des insultes. Par conséquent, le fait de respecter les règles de base de tout être humain devrait être le minimum à protéger et de ce fait, on se rapproche d'un espace protégé.

Deux associations hors Montréal ont également partagé leur appui en regard à l'idée de l'université comme espace protégé. L'association HM3 a affirmé que ce devait être une responsabilité partagée. Par exemple, dans le cadre d'un cours en étude féministe qui traiterait de violences sexuelles, la professeure pourrait avoir la responsabilité d'avertir des étudiants que le sujet abordé pourrait être difficile pour certaines personnes. L'administration devrait également encourager son corps professoral à faire des

avertissements avant certains cours dont le sujet pourrait heurter certaines personnes. Finalement, les étudiants devraient eux aussi avoir la responsabilité de valider ce qui rend les étudiants à l'aise et qui favorise une participation significative aux cours. De ce fait, ce serait de la responsabilité de toutes les parties prenantes de favoriser l'émancipation d'un espace protégé au sein de l'université. L'association HM5 rejoint sensiblement la position de l'association M4, c'est-à-dire que l'université en son sein devrait être un espace protégé dans lequel il faudrait se montrer plus sensible aux différents individus, mais cela devrait s'appliquer plus largement dans la société en général. Ce serait donc un idéal social pour cette association.

Pour les autres associations hors Montréal, si ces derniers sont empathiques aux difficultés que peuvent subir certain(e)s étudiant(e)s, celles-ci ont affirmé que ce n'était pas le mandat de l'université d'incarner un espace protégé. Les associations HM1 et HM2 ont plutôt adopté l'idée que ce serait plutôt le rôle des associations étudiantes ou encore d'associations parascolaires d'incarner un espace protégé. Lors de notre entrevue, le représentant de l'association HM2 a exprimé le fait que « de dire que l'université dans son ensemble serait ou pourrait même aspirer à être un « safe space », ce serait contradictoire avec l'idée d'un lieu de partage des connaissances et un lieu de débats parce que le débat fait que tu ne peux pas être complètement protégé de l'adversité ». Pour compléter son idée, l'association HM2 poursuit en affirmant que ce pourrait même être contre-productif si on empêchait certaines interventions ou débats potentiellement profitables à un grand nombre au nom du « safe space » pour protéger l'intégrité et l'état d'esprit de certaines personnes.

Finally, the association HM6 shares the idea that students can expect not to be attacked in class. However, the idea of a protected space that would extend to the entire university would be more of an utopia, since the reaction of each person in response to sharp or sensitive remarks will not be identical. It would therefore be very difficult to try to accommodate everyone. Thus, the university should establish basic respect norms while favoring the opening of minds of those who frequent the university.

Analyse

The liberal Hicks position conceives that it is not in the university's mandate to be a protected space since that is not the institution's goal of making students feel safe and comfortable (Woodward in Hicks 2002, 15). On the contrary, the university must be able to accept and deal with provocative and disturbing content. Only the student association HM2 has shown a more liberal stance when it expressed that « saying that the university as a whole would or could even aspire to be a « safe space », would be contradictory to the idea of a place of knowledge sharing and debate because the debate itself means you cannot be completely protected from adversity ». Moreover, she considers that preventing certain interventions or conferences that might hurt some individuals in the name of a « safe space » would be counter-productive for a majority who might possibly benefit from it. One finds here the liberal notion that supports the importance of freedom of expression as an epistemic and social tool and that consequently requires that our opinions or feelings be sometimes hurt (Hicks 2002, 12). The associations HM1,

HM4 et HM6, malgré quelques divergences techniques mineures, adhèrent globalement à la conception libérale.

Autrement, les associations étudiantes montréalaises, ainsi que HM3 et HM5, rejoignent l'approche postmoderne. Les violences systémiques ou institutionnelles instaurées par des normes et des règlements ont la capacité, selon ces associations, de nuire au parcours académique de certain(e)s étudiant(e)s en raison de leur identité ou de leur situation socioculturelle. Plus encore, nous avons soulevé précédemment que les mots et les discours, selon Fish, ont la force de blesser. Pour ces raisons, plusieurs associations se sont dites inquiètes que ces étudiant(e)s, victimes d'un climat d'apprentissage difficile, aillent même jusqu'à abandonner leur cours ou leur programme. Cela peut nous référer à la notion de l'hostilité de Fish, qui s'incarne par les torts qu'un groupe est capable d'infliger en vertu de son pouvoir de priver les autres (1994, 61). Ainsi, des méthodes d'enseignement, des discours ou des mots hostiles ont la capacité d'exclure des individus issus la plupart du temps de communautés marginalisées. Comme l'exprime l'association M4, « on demande d'avoir un cheminement académique qui ne se traduit pas par l'extension des oppressions ». Finalement, l'auteur postmoderne soutient qu'un campus est un lieu de travail comme un autre qui ne devrait pas, par les pratiques internes, contribuer à instaurer un lieu insupportable pour certains membres de la communauté (Fish 1994, 129).

À la lumière de cette interprétation, nous observons dans cette section une nouvelle rupture entre les associations étudiantes montréalaises et celles à l'extérieur de la métropole. À l'exception de HM3 et HM5, les associations hors Montréal sont plus

libérales que leurs homologues montréalais, qui eux s'approchent davantage du postmodernisme.

4.1.5 L'annulation et la perturbation de conférences

Bien sûr, la vie universitaire ne concerne pas uniquement ce qui se produit dans les salles de classe, elle concerne également les activités académiques parallèles qui sont organisées telles que les conférences. Un des exemples probants qui s'ancre dans le débat de la liberté d'expression et de la liberté académique à l'université est probablement celui des manifestations violentes survenues en 2017 à l'Université de Californie à Berkeley pour empêcher le controversé journaliste d'extrême droite Milo Yiannopoulos de prononcer un discours pour un groupe d'étudiants conservateurs (Radio-Canada 2017). Si rien de comparable s'est produit au Québec, il y a eu différents cas d'annulation ou de perturbation de conférences, notamment dans des universités montréalaises. Nous pourrions citer les cas de Jean Charest à l'Université McGill en 2019, de Mathieu Bock-Côté à l'UQAM en 2017 ou encore de Rhéa Jean en 2016 à l'UQAM également (Radio-Canada 2016 ; Bock-Côté 2017 ; Levasseur 2016). Pour comprendre le phénomène, nous avons demandé aux associations étudiantes dans quel contexte elle serait en faveur d'annuler ou de perturber des conférences avec lesquelles elles seraient en désaccord.

Les associations étudiantes montréalaises se sont montrées beaucoup plus enclines à annuler ou à perturber des conférences avec lesquelles elles seraient en désaccord. L'association M1 a justifié sa position en affirmant que l'utilité des conférences au sein des universités c'est de traiter d'enjeux importants à partir de différentes perspectives. L'essentiel est de conserver le caractère universitaire et une valeur académique. Or, les

associations M1, M4 et M5 ont toutes les trois affirmé que si Mathieu Bock-Côté, chroniqueur au Journal de Montréal, était invité à une conférence à l'université, celles-ci militeraient pour faire annuler ou perturber la conférence. Pour elles, les propos du chroniqueur ne relèvent pas de la science, mais plutôt de la propagande haineuse qui n'a pas sa place dans des institutions de savoirs.

Si l'association M3 n'a pas mentionné le nom de Mathieu Bock-Côté, elle a néanmoins affirmé qu'il était très plausible qu'une grande partie des membres iraient perturber une conférence de Donald Trump par exemple. Lorsque nous leur avons demandé si elles voyaient dans cette approche une forme de censure, elles ont plutôt affirmé que c'était de l'ordre de la liberté d'expression. L'association M4 par exemple, a précisé que la liberté d'expression implique également la possibilité d'être critiqué. Il y a différentes façons de critiquer y compris la perturbation de conférences afin de confronter le ou la conférencière sur les propos qu'il ou elle tient. Dans le cas de l'association M5 par exemple, cette dernière considère que lorsqu'un(e) conférencier(ère) adopte un discours intolérant et qui participe à certaines oppressions, il est du devoir de l'association, d'un point de vue strictement militant, d'intervenir et de perturber la conférence.

À l'extérieur de l'île de Montréal, seule l'association HM4 pourrait sensiblement rejoindre les associations M1, M3, M4 et M5. Si son représentant nous a confirmé que ce genre de situation n'est jamais survenu dans son université, son association, qui possède un budget significatif pour l'organisation de conférences, pourrait se garder un certain pouvoir de décision lorsque viendrait le temps de sélectionner un(e) invité(e) pour une conférence.

Néanmoins, cinq associations étudiantes hors de Montréal, et l'association montréalaise M2, nous ont confié qu'elles n'entreprendraient pas ce genre de démarches si un(e) conférencier(ère) polémique faisait une conférence à leur université. Le représentant de l'association M2 a précisé que si le propos d'une conférence était très choquant, peut-être qu'elle dénoncerait l'évènement uniquement, mais elle a assuré que c'était hypothétique. Toutefois, l'association a révélé que l'absence de militantisme en son sein faisait en sorte qu'il était très improbable que certains des membres fassent du piquetage devant la salle où se tiendrait la conférence.

Dans le cas des associations HM1 et HM3, les représentants privilégient plutôt l'idée de ne pas aller à la conférence si nous ne voulons pas avoir accès aux idées qui y seront véhiculées. L'association HM1 précise que d'annuler une conférence pour faire faire un discours n'a pas vraiment de valeur parce qu'on n'a pas les discussions nécessaires. Également, les représentants des associations HM1 et HM6, à l'inverse des associations qui seraient en faveur d'annuler ou de perturber, a fait valoir qu'il vaudrait mieux assurer une diversité de point de vue lors d'une conférence. Si elle a elle aussi évoqué le nom de Mathieu Bock-Côté comme conférencier potentiel, elle a soutenu qu'il serait préférable d'inviter également des conférenciers(ères) opposés à ses opinions afin d'offrir à l'auditoire un contrepoids. Contrairement à l'association M1, l'association HM6 a affirmé que du moment qu'un individu a une certaine notoriété par rapport à son travail, il est tout à fait légitime de l'inviter à faire une conférence.

Analyse

Les associations étudiantes hors de Montréal adhèrent davantage à la vision libérale de Hicks dans la mesure où elles voient un gain pédagogique à laisser un(e)

conférencier(ière) controversé(e) s'exprimer. Par ailleurs, une des options envisagées serait d'inviter d'autres personnes, qui ne partagent pas le point de vue, afin de faire un contrepoids et que tous puissent avoir accès à des perspectives différentes sur un enjeu précis. À l'inverse des associations étudiantes montréalaises, les associations hors de la métropole estiment plutôt que des discours supplémentaires sont en mesure de décrédibiliser des propos haineux.

Nous voyons une opposition en ce qui a trait l'impact du discours et sur la manière de remédier aux effets potentiellement néfastes. D'une part, les associations montréalaises semblent adhérer davantage à la conception postmoderne de Stanley Fish, qui affirme que les discours ont le potentiel de causer des blessures graves chez les individus, voire de perturber la paix à un certain point (Fish 1994, 108-109). Nous l'avons mentionné précédemment, mais la liberté d'expression a un coût et elle se déroule toujours dans un contexte de valeurs concurrentes. Par conséquent, nous comprenons que le prix à payer, pour permettre des propos haineux selon les associations étudiantes, est trop élevé au détriment du respect de tout un chacun. Plus encore, le postmodernisme refuse l'idée libérale qu'il est possible de combattre le racisme par exemple, en inculquant d'autres formes de discours qui le discréditent. Or, cela ne fonctionne pas pour Fish puisque cette position n'aurait de sens que si les effets de ces discours pouvaient être annulés ou encore faire disparaître les douleurs par l'ajout de nouveaux discours alternatifs (Fish 1994, 109).

4.1.6 L'autocensure chez le corps professoral, une inquiétude ?

Jusqu'à présent, nous avons mis l'accent sur l'impact de la liberté d'expression et de la liberté académique sur les étudiant(e)s. Dans cette section, nous nous demandons si

ces remises en question ont des conséquences chez les enseignant(e)s, telles que l'autocensure chez ces derniers qui, désireux de ne pas faire les manchettes pour de mauvaises raisons, pourraient volontairement mettre de côté certains textes ou éviter certains sujets susceptibles de faire réagir. Seule l'association HM1, parmi les onze, s'est dite légèrement inquiète d'un risque d'autocensure chez les enseignant(e)s. Autrement, les associations étudiantes se montrent assez confiantes que leurs enseignant(e)s n'iraient pas jusque-là.

Au-delà de l'étiquette péjorative qui lui est attribuée, s'il y avait autocensure, cela aurait dans certains cas quelque chose de bon estimant les associations M2 et HM5, simplement parce que des propos, qui étaient jugés normaux ou tolérés il y a 30 ans, peuvent être de mauvais goût aujourd'hui. Ces associations font référence notamment à des remarques misogynes ou des blagues de « mononcle » déplacées que certains étudiants membres leur ont rapportées, alors qu'ils s'attendent à ce que ce genre de propos ne pénètrent pas dans les salles de cours. C'est donc, comme l'explique l'association M2, « une autocensure effectivement, mais qui aurait lieu d'être, on ne peut pas dire n'importe quoi pour rien, tout doit être justifié [...] En fait, la non-autocensure ce serait étrange parce qu'ils (les enseignant(e)s) seraient dans leur même « pattern qu'avant ». Toutefois, si c'était le cas que des professeur(e)s passent outre, de pleine de conscience, certains enjeux dans le souci d'éviter toute polémique, des associations telles que M4 ou M5 y verrait une forme de malhonnêteté, de fermeture intellectuelle ou tout simplement une incompréhension du débat. Encore une fois, en guise de rappel, la question qui préoccupe les associations étudiantes n'est pas « qu'est-ce qui peut être dit ? », mais plutôt « comment doit-on le dire ? ». Il ne s'agit donc pas de suspendre un sujet, mais plutôt de renouveler sa présentation.

Néanmoins, la tendance qui se dégage des associations étudiantes, avec une forte majorité, est que l'autocensure chez les enseignant(e)s n'est pas à craindre dans les universités en ce moment. Or, il y a bel et bien un changement qui s'est opéré remarquablement, alors qu'il y a de toute évidence une attention renouvelée de la part du corps professoral. La plupart d'entre elles disent même que le corps enseignant se montre très ouvert et réceptif vis-à-vis ces récents changements. L'association M1 expliquait que :

« De mon côté, je n'ai jamais senti qu'un professeur se sentait limité par rapport à ce qu'il pouvait enseigner dans sa classe, en fait c'est plutôt l'inverse qui s'est produit, ce sont des professeurs qui nous ont approchés afin de savoir si le climat de leur enseignement était correct et comment ils pourraient s'améliorer. Ça démontre pas nécessairement de la peur, mais plus une ouverture et un calme dans les relations qu'on entretient avec eux ».

Néanmoins, l'association HM6 fait la remarque que la ligne entre l'autocensure et la remise en question de son enseignement peut être mince, alors que les professeur(e)s peuvent se retrouver dans la situation complexe où d'une part ils et elles veulent s'ouvrir aux sensibilités d'autrui mais d'autre part, craignent également d'être pris en défaut. Par exemple, l'association HM3 nous a révélé une formule, entendue par des étudiant(e)s membres, de professeurs qui se justifiaient à l'avance de propos susceptibles de choquer : « l'auteur parce que je l'ai lu et parce que je suis un universitaire qui respecte le texte par sa valeur académique me donne le droit d'utiliser le même vocabulaire que lui. Je ne peux pas le citer sans utiliser son propre vocabulaire parce que sinon, je le trahis ». Autre cas, l'association HM2 a expliqué que les professeurs savent qu'un pas de travers peut coûter cher dans une salle de classe, encore plus aujourd'hui puisque personne n'est à l'abri d'être enregistré à son insu et que les propos peuvent être facilement sortis de leur contexte. Par conséquent, plusieurs d'entre eux vont dédramatiser sous le couvert de l'humour en disant par exemple « n'allez pas répéter que j'ai dit ça ». Ainsi, nous pouvons percevoir une

approche humoristique de la situation chez les professeurs, avec peut-être une petite appréhension en arrière-pensée. Cependant, à la lumière de ces propos, les associations M4 et HM5 clarifient cette situation en précisant qu'il est impératif pour les étudiants de faire preuve de tolérance à l'égard des professeurs, car il est tout à fait normal de commettre des erreurs et qu'ils sont aussi là pour apprendre. La meilleure manière d'arriver à bien présenter les choses poursuit l'association M4, est d'établir un dialogue entre le professeur(e) et l'étudiant(e), dans lequel tous les deux pourront apprendre.

Analyse

Rappelons que Stephen Hicks soutient que certains défenseurs du postmodernisme, par le biais de contestations ou encore des « codes de paroles », peuvent entraîner une atmosphère sociale de peur qui serait susceptible de compromettre l'exercice de la pensée (Hicks 2002, 12). Pourtant, les associations étudiantes, de par leur proximité avec le corps professoral et leur département respectif, n'ont pas le sentiment que les enseignant(e)s s'autocensurent par crainte de représailles. Au contraire, certaines associations comme nous l'avons rapporté, voient une ouverture et une curiosité de la part de leurs professeur(e)s, qui relèveraient de cette attention renouvelée et qui, soucieux d'améliorer leurs méthodes, demandent des conseils auprès des étudiant(e)s. Sachant cela, cette notion d'« attention renouvelée » engendre également une prudence nouvelle et une approche circonspecte chez les enseignant(e)s qui doivent se montrer plus avisés. Si certaines associations voient d'un bon œil que certain(e)s professeur(e)s s'autocensurent, c'est-à-dire qu'ils ne tiennent plus les mêmes propos qu'il y a quarante ans, cela relève davantage du jugement.

Sachant cela, la position des associations étudiantes se rapproche une fois de plus de la vision postmoderne de Stanley Fish. Dans un article du *New York Times* publié en 2008, l'auteur soutient que les dénonciations de la censure sont rarement appropriées dans la mesure où le mot est généralement mal compris. Selon Fish, il ne s'agit pas tellement de censure ou d'autocensure plutôt que de jugement :

« We go through life adjusting our behavior to the protocols and imperatives of different situations, and often the adjustments involve deciding to refrain from saying something. It's calculation, judgment call. It might be wise or unwise, prudent or overly cautious, but it has nothing to do with freedom of expression (Fish 2008) ».

Par conséquent, cette « attention renouvelée » soulevée par les associations relève davantage d'une adaptation à de nouveaux contextes sociaux qui exigeraient une approche renouvelée de l'instruction et des normes de discours. Pour qu'il y ait censure estime Fish, il faudrait dire à un(e) professeur(e) qu'il ou elle ne pourra jamais parler, écrire ou mener des recherches sur un sujet en particulier. Toutefois, nous avons vu précédemment que les associations étudiantes ont toutes affirmé que tous les sujets pouvaient être présentés, à condition que l'approche soit respectueuse. Ainsi, parler de racisme sans prononcer le mot commençant par N ou en contextualisant sa signification n'est pas tellement, pour le postmodernisme, une question de liberté d'expression, il s'agit avant tout de jugement.

Conclusion de section

À la lumière des résultats de cette première section, nous constatons dans un premier temps que les associations étudiantes québécoises ont présenté une unanimité dans leurs positions qui s'approchaient plus souvent du postmodernisme que du libéralisme. Il s'agit ici de la conception de la liberté d'expression à la section 4.1, de la protection de

valeurs autres que la liberté d'expression et académique à la section 4.2, de la distinction entre la parole et l'action à la section 4.3.2, puis finalement la perception de l'autocensure chez les enseignant(e)s à la section 4.6. À l'inverse, les associations étudiantes se sont montrées globalement plus libérales quant à la conception et l'importance de la liberté académique à la section 4.1, ainsi qu'à l'ouverture, bien que prudente, vis-à-vis la présentation de contenus haineux dans les salles de classe, sujet que nous avons abordé à la section 4.3.3.

Toutefois, nous avons identifié quelques ruptures entre les associations étudiantes montréalaises et celles du reste du Québec. D'abord, à la section 4.3.2, où nous avons demandé aux associations si certains mots chargés historiquement ou socialement devaient être proscrits, les associations ont répondu par l'affirmative, se rapprochant ainsi du postmodernisme de Fish, contrairement aux associations hors de Montréal, qui à condition d'une contextualisation n'avaient pas d'objection à ce que tous les mots soient prononcés, partageaient davantage la vision libérale. Les résultats sont les mêmes pour les sections 4.4, qui portait sur la possibilité de l'université de devenir un espace protégé, et 4.5, de la possibilité de perturber ou d'annuler des conférences.

Si nous faisons fi des réponses marginales et que nous généralisons les réponses des associations à partir du critère géographique, nous constatons que les associations montréalaises ont adopté une position libérale à deux reprises et une position postmoderne à sept reprises. Pour les associations étudiantes hors de la métropole, celles-ci ont adopté une position libérale à cinq reprises et une position postmoderne à quatre reprises. Par conséquent, il nous est possible de conclure que les associations étudiantes de l'île de Montréal ont une tendance claire à adhérer à la vision postmoderne de Stanley Fish en ce

qui a trait aux différents enjeux de la liberté d'expression et académique. À l'inverse, les associations étudiantes hors Montréal sont plus nuancées puisqu'elles sont légèrement plus libérales que leurs comparses estudiantines.

4.2 : La rectitude politique

Deux thèmes seront abordés dans cette section : la rectitude politique et la compatibilité entre l'inclusion et les libertés universitaires. Nous chercherons à savoir si les associations étudiantes estiment qu'il y a de la rectitude politique dans les universités et si oui, qui l'incarnerait. Également, pour relancer ce sujet à partir d'une position de Stephen Hicks, nous demanderons aux associations si elles considèrent que les libertés universitaires peuvent être pleinement atteintes tout en favorisant l'inclusion de tous.

4.2.1 *La rectitude politique sur les campus : la gauche et la droite au banc des accusés*

Les débats tendus ont pour effet parfois de faire bifurquer les discussions polies et raisonnables vers des élans plus émotifs qui relèvent peut-être plus de la médisance que de l'argumentation. Le cas de la liberté d'expression et la liberté académique ne fait pas exception et vient avec son lot d'accusations, chaque camp accusant l'autre d'être responsable de cette polémique, accolant au passage les étiquettes péjoratives à ses adversaires. Sans doute, le reproche de recourir à la rectitude politique est la plus incriminante d'entre toutes, du moins le plus évocateur dans la conscience collective. Quoiqu'il en soit, de nombreux chroniqueur(euse)s, journalistes, enseignant(e)s, voire des élu(e)s de l'Assemblée nationale ont rapporté que l'université québécoise était aux prises avec une dérive du politiquement correct (Dubreuil 2020, Hachey 2021, Lorange 2021, Bock-Côté 2021). Nous avons par conséquent demandé aux associations étudiantes

comment elles percevaient cette affirmation, si leur expérience sur le terrain leur permettait d'en tirer des conclusions similaires et si tel était le cas, qui l'incarne entre la gauche ou la droite ? Dans le cas des réponses par la négative, nous les avons questionnés afin de savoir d'où vient cette accusation.

Parmi les onze associations étudiantes, cinq d'entre elles, soit M1, M2, M3, HM3 et HM4, ont contesté la présence de la rectitude politique au sein des universités québécoises. Toutes ont identifié la droite comme la source de ces accusations. L'association M1 explique que :

« c'est un débat qui a été instrumentalisé et médiatisé par des acteurs de la droite politique, qui se cherche un épouvantail à attaquer, mais je ne pense pas que ça existe dans les universités. La manière dont je t'ai décrit la relation qu'on a avec les profs, il n'y a pas de climat de peur, il n'y a pas de gens qui ont peur de dire des mots, il n'y a pas cette dynamique au sein de l'université actuellement. Je vois ça comme un faux débat qui provient de chroniqueur de droite, au Québec, en France ou aux États-Unis ».

En fait, les associations M2, M3 et HM3 ne nient pas que certaines personnes, pour faire valoir leur supériorité morale dans leur argumentaire, peuvent user de rectitude politique. Mais elles parlent ici de quelques individus isolés, non d'un camp idéologique qui étendrait sa volonté sur l'entièreté d'un campus. Toujours est-il que ces cinq associations juge que le « problème » de la rectitude politique dans les universités est le produit d'une surmédiatisation, « c'est devenu une bête qui a dépassé ce que bien des commentateurs ont voulu en faire » comme l'a exprimé HM3.

Justement, l'association HM3 explique ce phénomène par un manque de nuances de journalistes ou commentateurs qui font des amalgames et simplifient à outrance des luttes menées par la gauche militante. L'association précise que plusieurs enjeux défendus

sont à la fois codépendants et autonomes. Par exemple, l'enjeu concernant l'utilisation du mot commençant en N dans une salle de classe est codépendante à la valeur générale de l'inclusivité, mais ne peut être réduit à cela uniquement. La droite, qui se montre réfractaire à ces changements dans les universités, utiliserait donc l'épouvantail qu'est la rectitude politique pour réduire ces aspirations sociales à une menace à la liberté d'expression et la liberté académique, compressant du même coup la « gauche » en un bloc monolithique d'opinion et d'action. De cette façon, la rectitude politique serait une stratégie politique pour ceux qui l'utilisent, mais une faute argumentative selon ceux qui en sont accusés.

En revanche, six associations étudiantes partagent les observations des grands médias, alors qu'elles observent également de la rectitude politique dans les universités. Trois parmi elles, M2, M3 et HM3 ont désigné la droite comme à l'origine de cette rectitude. Deux d'entre elles lors des entrevues nous ont référé en guise de réponse à la lettre ouverte *La liberté universitaire contre la dérive autoritaire*, publiée dans le journal *Le Devoir* le 5 mars 2021. Dans ce texte, deux étudiantes en sociologie de l'Université de Montréal dénoncent la droite conservatrice, qui accuse les « wokes » de détruire l'essence démocratique des universités par le biais de la censure (Berg et Morais 2021). Or, les deux signataires récusent cette affirmation en précisant que ces militants auxquels fait référence la droite, et qui par ailleurs sont réduits en un seul groupe comme le faisait référence l'association HM3, ne sont pas à l'origine d'aucune des accusations portées contre eux puisqu'ils font partie, à différents niveaux, de groupes dominés qui ne possèdent ni tribune ni influence sur les institutions de pouvoir. Comme l'affirment les deux étudiantes, « la voix des minoritaires critique, bien sûr, mais ne censure pas [...] être critiquée, pour les dominants, c'est aussi sentir l'éventualité, réelle comme supposée, d'une perte de pouvoir

– une éventualité à laquelle ils résistent (Berg et Morais 2021) ». Cela dit, les autrices du texte reconnaissent la *cancel culture* comme une stratégie politique discursive, qui comporte différentes échelles d'intensité et qui est loin d'être adoptée par tous les militants, alors qu'elle est utilisée généralement par des individus sans réelle capacité d'être entendu (Berg et Morais 2021).

En complément, l'association M4 explique la position parfois réfractaire de certains universitaires vis-à-vis ces changements en raison d'une dissociation entre la bulle universitaire dans laquelle ils logent et l'évolution des mouvements sociaux qui poursuivent leur élan naturel. Un trop grand écart entre ces deux réalités, estime cette association, peut mener à ce que des enseignant(e)s, peut-être dépassé par les événements, veuillent conserver leurs privilèges, leurs positionnements sociaux et idéologiques.

Les trois dernières associations, HM1, HM2 et HM6, divergent de leurs homologues estudiantins. Si dans le passé ce fût la droite qui incarnait la rectitude politique, le représentant de l'association HM1 constate que ce serait davantage la gauche qui l'incarne. Bien que l'association s'identifie globalement à la gauche, elle constate que des individus ou des groupes qui s'y rattachent ont tendance à faire des raccourcis intellectuels dans leur argumentaire. Elle donne l'exemple de la lutte menée par la communauté noire après le mouvement *Black Lives Matter*. Si l'association comprend et appuie le mouvement, elle constate toutefois qu'il est parfois difficile de remettre en question ou critiquer certaines avenues empruntées par les militants. Effectivement, s'attaquer à une composante du mouvement revient pour certains à s'attaquer à son ensemble et du même fait, être raciste. Un autre exemple concerne la Loi sur la laïcité de l'État ou Loi 21. L'association s'est officiellement opposée à cette loi dans son cahier de position. Toutefois,

lors de discussions, certaines personnes qui étaient contre le projet de loi dans son ensemble, mais qui adhéraient à seulement quelques éléments, ont été traités de racistes.

L'association HM6 se situe à la croisée des associations précédentes. Alors qu'elle constate une légère rectitude politique, globalement inoffensive, elle affirme néanmoins que certains acteurs de gauche et de droite s'échangent parfois les manifestations de rectitude politique, sans qu'elle appartienne à un camp en particulier.

Finalement, l'association HM2 considère que ce serait davantage les administrations des universités qui useraient le plus de rectitude politique. Dans le but d'obtenir des financements et d'attirer un grand nombre d'étudiants, l'administration tente de plaire au plus grand nombre tout en évacuant les sources de conflits qui donneraient une image controversée de l'université. De ce fait, la gestion de l'administration a pour effet de se décharger de sa responsabilité d'encadrer les débats et essaie de se dégager de toutes les idéologies. En résumé, la rectitude politique servirait à l'administration pour préserver son image.

Analyse

À la lumière de ces réponses, nous constatons d'abord que les associations M1, M2, M3, HM3 et HM4, à l'inverse de Hicks et Fish, ne voient pas de rectitude politique au sein de leur université. Cela dit, si la rectitude politique s'exerce à l'extérieur des enceintes universitaires, elle proviendrait, selon les associations étudiantes, d'acteurs de droite, comme le propose Stanley Fish, et ne serait qu'une indignation réactionnaire à des luttes sociales susceptibles de transformer les dynamiques traditionnelles. Pour ce qui est des associations M4, M5 et HM5, celles-ci adhèrent au diagnostic de Fish alors qu'elles voient

que la droite néoconservatrice, possiblement dépassée par l'évolution des mouvements sociaux, se sent menacée par une minorité dominée qui, n'étant pas écoutée dans les canaux de communications traditionnels, se penche vers d'autres alternatives pour se faire entendre. Ainsi, les dominants, envers qui les critiques supposent une éventuelle perte de pouvoir, prêtent plus d'importance à cette gauche minoritaire qu'elle en a réellement, selon les associations.

Si l'association HM1 ne relève par les « codes de parole » dénoncés par Stephen Hicks, cette dernière se rapproche tout de même de la position libérale dans la mesure où certains acteurs de gauche, dans le souci de favoriser l'inclusion de tous, et plus particulièrement les individus issus des communautés marginalisées, n'acceptent aucune remise en question des orientations des mouvements sociaux antiracistes, qui serait susceptible d'offenser certains membres de cette communauté, ou de désavouer son soutien. Cette tendance de créer des amalgames se rapproche drôlement de ce que dénonçait notamment l'association HM3, mais à l'égard de la droite. Finalement, les réponses des associations HM2 et HM6 ne nous permettent pas d'établir un lien avec aucun des deux auteurs.

Nous pouvons dégager que les cinq associations montréalaises, malgré leur divergence sur la présence ou non de rectitude politique dans les universités, s'entendent pour dire que c'est néanmoins la droite qui l'incarne par son opposition ou ses accusations vis-à-vis ceux qui prône le changement. Par conséquent, les associations montréalaises semblent partager la vision postmoderne de Stanley Fish.

En ce qui a trait aux associations étudiantes hors de Montréal, ces dernières se sont montrées plus divisées dans leur réponse. Si HM5, HM3 et HM4 s'accordent à dire que c'est la droite qui use de la rectitude politique, la première affirme qu'elle provient de l'extérieur de l'université, contrairement aux deux autres. L'association HM1 a été la seule à adopter une posture proche du libéralisme de Stephen Hicks. Finalement, l'association HM6 touche les deux approches, tandis que l'association HM2 a donné une réponse qui sort du cadre de la grille d'analyse. Il est donc impossible d'attribuer une tendance aux associations étudiantes hors de l'île de Montréal, mais nous pouvons néanmoins conclure que dans cette section, la tendance générale veut qu'une majorité d'associations, soit huit sur onze, constate que la rectitude politique appartient à la droite.

4.2.2 Liberté d'expression/liberté académique et inclusion : un duo compatible ?

Pour faire suite à la section précédente, nous avons demandé si la liberté d'expression et la liberté académique sont compatibles avec l'inclusion ou si cette dernière, pour être pleinement célébrée, exige de ces libertés qu'elles soient restreintes. Cette question fait notamment référence aux propos de Stephen Hick, qui considère que l'inclusion dans les universités passe par des « codes de parole » qui ont pour effet de corriger les préjugés de langage et de culture vis-à-vis les membres des communautés marginalisées et de favoriser leur inclusion.

Sans exception, les associations étudiantes croient qu'inclusion et liberté d'expression et liberté académique vont de pair. Plus encore, sept des associations (M4, M5, HM1, HM2, HM3, HM4 et HM6) vont jusqu'à dire que si ces trois valeurs sont établies sagement, l'inclusion sert la liberté d'expression et académique, et vice-versa. En

effet, une liberté d'expression et académique saines favorise une diversité d'opinions, de discours et de vécus qui sont tous des outils indispensables pour la création de nouvelles connaissances. L'association étudiante HM4 s'appuie sur l'exemple économique suivant :

« Quand la Banque du Canada baisse les taux d'intérêt, ça peut stimuler les investissements, mais si demain le Congo met son taux d'intérêt à zéro, ça ne marche pas, ce n'est pas un problème de création monétaire l'investissement au Congo. Donc quand tu augmentes la diversité d'opinions, tu apportes beaucoup plus à comprendre les théories et à les généraliser ».

Dans le même ordre d'idée, l'association HM2, soutient qu'une vraie liberté d'expression et académique favorise l'inclusion, elle-même susceptible d'accroître la qualité d'un débat. Elle poursuit en disant que « c'est un peu le rôle de l'université, de partager des réalités sociales et politiques. Si on partage ces réalités-là, on peut de un, prendre conscience de certains phénomènes, mais aussi appeler à l'action et améliorer les choses ».

À l'inverse, des propos injurieux à l'endroit de certaines personnes, même si on revendique le droit à la liberté d'expression, n'ont pour effet que d'exclure les victimes des discussions. Par exemple, l'association M4 explique qu'un(e) enseignant(e), qui grâce à sa liberté académique, choisit une approche pédagogique intransigeante qui n'accommode pas les étudiants, qu'il soit question du contenu ou des propos, nuit évidemment à l'inclusion. Or, les conséquences de cette approche pourraient être que certaines personnes issues des communautés marginalisées, inconfortables dans ce climat décident de se taire, voire abandonner le cours, ce qui aura comme résultat de créer une discussion limitée. Ainsi, une liberté d'expression et une liberté académique non inclusives mènent inévitablement, selon les dires des associations étudiantes, à l'homogénéisation des

discours et du savoir. C'est d'ailleurs le cas pour les savoirs enseignés en ce moment, alors que les associations M1, M4 et M5 déplorent que l'enseignement se concentre encore aujourd'hui autour d'auteurs blancs et occidentaux tandis que des cours abordant des perspectives alternatives demeurent largement minoritaires.

L'association M5 poursuit en nous référant à l'article *La liberté universitaire contre la dérive autoritaire* publié dans Le Devoir et se désole de la posture adoptée par certains professeur(e)s réfractaires qui, brandissant la bannière de l'objectivité, dénigrent parfois d'autres formes de savoir qui pourraient favoriser l'inclusion :

« Selon le discours en vogue ces derniers temps, les universités seraient des lieux mythiques de débats cartésiens, intrinsèquement neutres, où rationalité et affect se retrouvent dichotomisés au profit de la première. Au risque de briser cette solide illusion héritée des Lumières, nous avançons que l'idée de la Raison triomphante est paternaliste et vise à faire taire ceux pour qui la politique n'est pas esthétique, mais bien intime. Pour les dominants, parler de racisme, de classisme, de sexisme, d'homophobie et de transphobie constitue un voyage dans le monde des idées, sans implication violente sur leur existence. Pour les dominés, ces sujets représentent des stigmates, de l'exclusion, des traumas, des cicatrices, des viols, des morts... mais aussi des luttes desquelles naissent amitiés et amours. Leur posture dépeinte comme irrationnelle et émotive comprend forcément une part de vécu, et leur nier toute pertinence sur cette base est profondément malhonnête et même réactionnaire — d'autant plus que ce qui anime les auteurs de tous ces discours sur les *wokes* est bien loin d'être neutre et dénué d'affect (Berg et Morais 2021) ».

C'est pour cette raison que les représentant(e)s interrogé(e)s dans le cadre de ce travail ont réitéré à plusieurs reprises que le fait d'adopter un vocabulaire et des normes de discours plus inclusives ou encore de diversifier les savoirs ne menace pas les libertés universitaires. Au contraire, l'inclusion permet d'introduire ceux et celles qui se situent historiquement et socialement dans la marge.

Analyse

Cette section est riche en précision quant aux orientations des associations étudiantes. En guise de rappel, la vision libérale de la rectitude politique réside dans « une façon acceptable de s'exprimer qui éviterait l'utilisation de termes injurieux dans les débats publics, notamment contre les minorités, qu'elles soient ethniques, religieuses ou sexuelles, idéologiques, etc » et ce, dans l'objectif de corriger les préjugés de langage et de culture (Farid 2009, 88). Stephen Hicks voit à travers ces « codes de parole » des balises trop restrictives qui empêchent une pleine discussion et de penser convenablement. Plus encore, Hicks reprend les propos de Comer Vann Woodward en affirmant que l'université n'est pas un club qui promeut la fraternité, l'harmonie et la civilité, elle est un lieu où l'impensable peut être pensé, l'innommable peut être discuté et l'incontestable peut être contesté (Woodward dans Hicks 2002, 15). À la lumière de ces propos, il est clair que les associations étudiantes entrent en rupture avec la vision libérale.

En effet, adopter une approche pédagogique inclusive, qui passe par une sensibilité accrue lorsque vient le temps d'aborder certains sujets ou de prononcer certains mots chargés socialement, n'a pour effet selon les associations que d'enrichir les discussions, de développer nos approches de penser le monde et de favoriser la production de nouvelles connaissances. Il n'y a donc pas d'incompatibilité, comme le stipule Stanley Fish. Pour l'auteur postmoderne, il faut d'abord et avant tout se questionner si la liberté d'expression nuit à l'objectif d'épanouissement qu'est supposée favoriser l'institution universitaire. Il faut considérer chaque situation comme elle se présente, considérer ce qui est en jeu et déterminer quels sont les risques et les gains des actions alternatives qui pourraient impacter l'épanouissement. Si nous nous référons aux propos des associations étudiantes

depuis le départ, nous constatons que des mots et des discours ont le potentiel de nuire à différents niveaux pour certaines personnes (Fish 1994, 111-112). Plus encore, toutes les associations se sont dites tout à fait à l'aise à ce que la pédagogie soit plus adaptée, d'abord parce que les étudiant(e)s susceptibles d'être heurtés pourront apprendre dans un environnement plus sain, mais aussi parce que cette adaptation n'engendre que très peu, voire aucun coût chez les individus qui ne sont pas concernés. Ainsi, Stanley Fish, tout comme les associations, estime qu'il y a des mots ou des propos qui sont inadéquats dans une salle de classe et les éviter permet de se rapprocher de l'objectif d'épanouissement. Il faut rappeler qu'il ne s'agit pas ici de limitation pour Fish, puisque le mot qui sous-entend la parole a une valeur initialement pure et qu'une valeur telle que l'inclusion, que l'on pourrait comprendre implicitement comme moins pure, ne saurait que la souiller,

Par ailleurs, si on s'intéresse aux propos dans l'article du Devoir, appuyés notamment par l'association M5, ces derniers rejoignent la position postmoderne de Stanley Fish. En effet, lorsque les acteurs de la droite accusent la gauche de rectitude politique, ils affirment que leur conception du bien et du mal, du faux et du vrai est teintée par des intérêts biaisés ou de la partisanerie. À l'inverse, ceux qui continuent d'utiliser les approches traditionnelles ne procéderaient d'aucun angle particulier, d'aucune motivation, mais strictement du point de vue de la vérité (Fish 1994, 78-79). Dans l'article, les autrices écrivent que pour les dominants, il est aisé de parler de sujets sensibles tels que le racisme, l'homophobie ou la transphobie puisque dans la très grande majorité du temps, ils n'en sont pas les victimes. Or, il y en a pour qui c'est une réalité quotidienne qui peut s'avérer être un véritable fardeau (Berg et Morais 2021). Cela rejoint une fois de plus l'auteur postmoderne qui affirme, comme nous l'avons mentionné notamment dans la section 4.4.1,

que les mots et les discours ne sont pas uniquement superficiels, de simples propositions, mais peuvent avoir des conséquences (Fish 1994, 108-109).

Conclusion de section

Dans un premier temps, nous constatons que la question sur la présence ou non de la rectitude politique au sein des universités a provoqué différentes réactions auprès des associations étudiantes. Cinq d'entre elles ont affirmé qu'il n'y avait pas de rectitude politique dans l'enceinte des universités, alors que six ont affirmé le contraire. Néanmoins, chacune a pu identifier quelle était son origine : toutes les associations montréalaises ont identifié la droite comme étant celle à la source de la rectitude. Les associations hors Montréal se sont montrées plus divisées : HM3, HM4 et HM5 ont identifié la droite, HM1 la gauche, HM6 la gauche et la droite, et HM2 a plutôt pointé l'administration universitaire. Par conséquent, une majorité d'associations étudiantes, soit huit sur onze, partage le constat de l'auteur postmoderne. S'il est possible d'associer les associations montréalaises à l'approche postmoderne, la répartition des réponses des associations hors de Montréal nous ne permet pas de les identifier à un courant précis.

Toutefois, la section 4.2 de ce chapitre nous permet d'affiner notre analyse puisque l'ensemble des associations étudiantes se rapproche clairement du postmodernisme. Si l'auteur libéral Stephen Hicks voit les démarches d'inclusion comme les codes de paroles, potentiellement nuisibles à la liberté d'expression, Stanley Fish affirme plutôt qu'une reconsidération du poids des mots et l'évitement des plus choquants afin de respecter tout le monde favorisent l'épanouissement de tout un chacun dans l'université. Toutes les associations étudiantes, peu importe la situation géographique, ont fait valoir que la liberté

d'expression et la liberté académique peuvent aller de pair avec l'inclusion lorsque les premières reposent sur des fondements sains.

Si nous reprenons le décompte des réponses recueillies dans le chapitre précédent, nous avons maintenant onze possibilités de réponse. Les associations montréalaises se sont positionnées clairement du côté du postmodernisme à deux reprises dans cette section. Par conséquent, nous constatons qu'elles consolident de plus en plus leur position postmoderne alors que nous répertorions désormais neuf réponses associées au postmodernisme de Stanley Fish et seulement deux réponses associées au libéralisme de Stephen Hicks. Pour ce qui est des associations étudiantes à l'extérieur de la métropole, si nous ne pouvons pas identifier leur position quant à savoir s'il y a de la rectitude politique dans les universités (et qui l'incarne, s'il y a lieu), nous pouvons néanmoins ajouter une réponse unanime en faveur du postmodernisme dans la deuxième section. Ainsi, nous constatons que cinq réponses de ces associations étudiantes concordent avec le libéralisme de Stephen Hicks et cinq réponses associées au postmodernisme de Stanley Fish.

4.3 : Épistémologie et discrimination positive

Dans cette troisième et dernière section de ce chapitre, nous aborderons d'abord l'importance de la situation socio-culturelle des enseignant(e)s. Nous chercherons à savoir si les associations étudiantes considèrent par exemple qu'un homme blanc a la légitimité d'enseigner n'importe quel sujet ou si certains devraient être réservés à des enseignant(e)s personnellement concerné(e)s. Pour poursuivre cette discussion, nous demanderons également aux associations si elles considèrent que la discrimination positive est une solution efficace pour établir une diversité de parole dans les départements d'universités.

4.3.1 L'homme blanc et le cœur du discours

Les plaintes des étudiant(e)s à l'endroit d'enseignant(e)s qui auraient tenu un discours offensant ne se fondent pas strictement dans la parole elle-même, mais également dans la position socioculturelle de celui ou celle qui l'a proféré. Prononcer le mot débutant par N peut être en soi inacceptable selon certains, mais la légitimité de le prononcer pourrait être également réservée à ceux et celles qui en sont concernés personnellement. Par extrapolation, nous pouvons penser que la gravité des mots et des discours dépend de la situation de son locuteur. À titre d'exemple, il serait tout à fait légitime de se demander si un homme peut enseigner un cours sur le féminisme, si une femme blanche peut enseigner sur l'intersectionnalité ou encore si un homme hétérosexuel peut enseigner un cours sur les études LGBTQ+. Toutes ces questions sont susceptibles d'influencer la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités. Nous avons ainsi interrogé les associations étudiantes afin de savoir si elles considèrent qu'un homme blanc peut enseigner n'importe quelle matière et si sa position socioculturelle lui permet d'être objectifs dans leur enseignement.

D'abord, l'état de fait présenté par toutes les associations étudiantes est le suivant : qu'on le veuille ou non, l'immense majorité du corps professoral universitaire est composé d'hommes blancs qui, par conséquent, enseignent probablement toutes sortes de matière. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles considèrent que l'université n'a jamais été capable d'accomplir sa mission de transmission des connaissances. En effet, toutes les associations ont en fait affirmé qu'un homme blanc pouvait enseigner n'importe quelle matière.

Toutefois, dix d'entre elles apportent la nuance suivante : est-ce préférable ? Est-ce qu'un homme blanc est la meilleure personne pour enseigner tous les sujets ?

L'aspect épistémologique devient important car il permet de clarifier et de justifier les positions des associations étudiantes. Dix des associations interviewées, à l'exception de M2 qui a préféré s'abstenir, ont affirmé qu'un individu, peu importe sa position socioculturelle et son genre, ne peut être totalement objectif dans son enseignement et dans sa recherche de la Vérité. L'association M1 a ajouté que :

« C'est une grosse question, mais ça dépend de ce qu'on entend par objectivité, mais si l'idéal d'objectivité c'est l'absence de biais total, une espèce de vue absolument neutre du monde objectif extérieur à nous, ça me semble être une lubie, c'est absurde de penser ça, c'est toujours des interprétations qu'on fait, surtout en science humaine ».

Chaque professeur(e) ou chaque chargé(e) de cours, estiment les associations, ont leur propre position culturelle, sociale, économique, sans oublier leurs intérêts personnels ou leurs préférences, bref une panoplie de variables et de biais qui ont inmanquablement une incidence sur la manière de mener une recherche, d'interpréter les résultats, d'aborder un phénomène, de construire un plan de cours, de juger quel(le) auteur(riche) est pertinent, etc.

Néanmoins, la majorité des associations étudiantes s'entendent pour dire que malgré une absence d'objectivité, les hommes blancs ont la légitimité d'enseigner toutes les matières dans la mesure où ces derniers, comme l'explique l'association HM3, sont passés à travers un processus pédagogique rigide et sérieux qui leur donne la légitimité d'enseigner la matière qu'ils veulent. Sachant cela, si nous demandions aux associations étudiantes si un homme blanc diplômé dans son domaine a la légitimité d'enseigner un

cours sur le féminisme par exemple, celles-ci répondraient qu'il a la légitimité certes, mais que ce n'est pas la meilleure personne pour l'enseigner.

Analyse

Si nous nous référons une fois de plus à l'article que nous avons abordé dans le chapitre 2, *La liberté universitaire contre la dérive autoritaire* publié dans *Le Devoir*, les deux autrices, qui rejettent catégoriquement l'idée d'objectivité et la Raison, soutiennent qu'il peut sembler aisé pour des professeurs blancs d'aborder des sujets comme le sexisme, le racisme ou la transphobie puisque leur position dominante ne leur a jamais donné l'occasion de vivre ce type de violence. Dans les faits, ces sujets ne peuvent qu'être des concepts impersonnels puisqu'ils n'impliquent rien d'autre qu'un rapport intellectuel. Inversement, les personnes dominées qui en font l'expérience peuvent y avoir développé un rapport intime avec le sujet (Berg et Morais 2021). Par conséquent, aborder un sujet difficile avec une lentille « objective » et un détachement est à la fois délicat et difficile pour un enseignant blanc, sans compter la douleur que cela peut provoquer chez certain(e)s étudiant(e)s.

Il ne fait aucun doute, dans la présente section, que les associations étudiantes adoptent la position postmoderne de Stanley Fish, qui stipule que nous ne sommes pas en mesure d'acquiescer des vérités transcendantes et objectives puisque nous sommes tous influencés par des circonstances différentes qui sont internes (Fish 1994, 7). Autrement, il faudrait observer les phénomènes sociaux à partir de la place d'une entité divine (1994, 8). Par ailleurs, afin de renchérir sur le paragraphe précédent, Fish conclut que ce qui peut sembler raisonnable et objectif pour un homme blanc, « peut ne pas l'être pour autrui

puisque ça peut entrer en contradiction avec les principes qui fondent à la fois sa perception et son jugement (1994, 9) ».

4.3.2 La discrimination positive

Cette position épistémologique a évidemment une incidence sur les modalités et la pratique de l'enseignement dans les universités. À l'heure actuelle, nous comprenons que la parole, si nous nous référons strictement à la composition du corps professoral, est essentiellement concentrée dans les mains d'une seule catégorie socioculturelle d'individus. Afin de poursuivre le raisonnement ci-dessus, nous avons demandé aux associations étudiantes si elles étaient en faveur de recourir à la discrimination positive, un thème cher aux auteurs Stephen Hicks et Stanley Fish, dans l'objectif de résoudre ou du moins d'améliorer les enjeux qui ont été soulevés précédemment.

Parmi les onze associations, huit d'entre elles, dont cinq hors de Montréal, soit M1, M4, M5, HM1, HM2, HM3, HM4 et HM5, ont affirmé qu'elles seraient en faveur de procéder à une discrimination positive pour embaucher une plus grande variété d'individus, à des postes d'enseignement ou lors de conférences. Si les associations M2, M3 et HM6 n'appuyaient pas une institutionnalisation de cette pratique, elles sont quand même d'avis que des changements doivent s'opérer dans le corps professoral. Celles-ci ont précisé qu'elles prônaient davantage la pratique informelle, c'est-à-dire être conscient de la réalité socioculturelle des individus qui postulent pour un emploi, sans pour autant en faire un critère de sélection. Malgré cette divergence, nous constatons que les associations sont animées par les mêmes motivations.

Nous pourrions d'abord résumer la position de la plupart des associations par la réponse de l'association M1, qui justifie sa position en s'appuyant surtout sur une critique du libéralisme :

« Ça provient d'une critique du libéralisme en fait, si on prend l'exemple américain, du moment qu'on regarde la fin des lois ségrégationnistes, d'un point de vue légal, tout le monde est traité de la même façon entre guillemets, tout le monde est un être humain égal aux autres. Mais il y a d'autres formes de discrimination qui ne sont pas politiques, c'est-à-dire que même si tu traites tout le monde de la même façon, il y a de la discrimination systémique qui perdure et on l'observe aux USA, c'est évident. La communauté noire est plus pauvre, moins éduquée, beaucoup plus susceptible d'être victime de violence, etc. Pour lutter contre ces dynamiques qui ne sont pas d'ordre politique, on a pas le choix de reconnaître qu'elles existent, de un, et pour reconnaître qu'elles existent on doit reconnaître que la couleur de peau a été pendant très longtemps un vecteur de discrimination pour ces personnes-là Et pour lutter contre ces discriminations, il faut s'attaquer directement à elle donc il faut faire en sorte que certaines personnes aient davantage d'opportunités, surtout pour des postes ou des fonctions de pouvoir, comme pour un poste d'enseignement à l'université. »

Dans un premier temps, il s'agit donc d'un constat d'une dynamique inégalitaire qui œuvre indépendamment de ce que prévoit la loi et plus particulièrement dans les postes de pouvoir.

Les associations M1, M4 et M5 conçoivent justement le poste d'enseignant comme une position de pouvoir, tant dans la relation avec les étudiants que le statut qui lui est conféré dans la société, dans la mesure où ceux qui l'occupent sont représentés comme membre d'une élite intellectuelle. Ce pouvoir pourrait se traduire par la capacité de dicter les objectifs pédagogiques, de déterminer les sujets phares à étudier, d'orienter les visées de la science ou encore de prendre la parole dans les médias comme figure d'autorité dans un domaine. Par conséquent, si la vaste majorité de ceux qui possèdent ces pouvoirs est composée d'hommes blancs, cela perpétue inévitablement des dynamiques inégalitaires et

c'est pour cette raison, dans un souci d'égalité, que des gens provenant de différents horizons devraient pouvoir intégrer plus facilement cette sphère de pouvoir.

Ce premier constat s'accompagne aussi avec la notion de représentativité. Les associations M2, M3, HM2, HM4, HM5 considèrent que les étudiant(e)s sont en droit de s'attendre à être représentés puisque l'université n'est pas un lieu neutre et objectif. Pour faire référence à l'article du Devoir amené par l'association M5, qui soutient que des idées ou des concepts peuvent avoir une signification intime pour certain(e)s étudiant(e)s, la logique pourrait être poursuivie dans la personne qui l'enseigne, c'est-à-dire qu'un enseignant(e) qui a une autre situation socioculturelle qu'un homme blanc pourrait avoir un écho différent auprès des étudiant(e)s. Ainsi, un cours sur le féminisme donné par homme pourrait avoir une portée différente auprès des étudiant(e)s que si c'était une femme qui le donnait. De plus, quelques représentantes à qui nous avons parlé nous ont confié que si elles assistaient personnellement à un cours sur les violences sexuelles, elles s'attendraient à ce que ce soit une femme qui l'enseigne et non un homme.

Par ailleurs, plusieurs associations étudiantes, notamment M1, M4, M5 et HM3, ont mentionné une fois de plus le problème de l'homogénéisation des savoirs, qui a été abordé dans le chapitre précédent, à la section 4.2. Quelques associations ont fait la remarque que l'homogénéité du corps professoral pourrait également provoquer un phénomène similaire quant aux types de savoirs enseignés, généralement réduits à un canon d'auteurs occidentaux. À l'inverse, les perspectives critiques, déconstructionnistes ou encore les approches développées dans d'autres régions du monde, si elles ne sont pas mises de côté, elles font parfois l'objet d'une séance d'étude dans tout un trimestre. L'association HM3 nous a partagé qu'elle voulait « diversifier le genre de contenu qui est présenté,

l'enseignement qui est donné, les perspectives qui nous sont offertes et ça, ça passe par engager des profs qui ne sont pas québécois, qui ne sont pas blancs, qui ont des sujets qui sont étrangers même à la réalité québécoise ».

À la lumière des précédents enjeux et de la position épistémique des associations étudiantes, le meilleur moyen envisagé par ces dernières afin de surmonter ces obstacles est de favoriser l'embauche des individus qui possède non seulement les connaissances sur un domaine précis, lui conférant ainsi une légitimité pédagogique, mais qui a également une expérience personnelle sur le sujet, qui dans ce cas-ci, permet de combler en partie un déficit d'objectivité. En effet, un homme qui s'identifie comme tel, et qui possède une grande connaissance des théories féministes ne pourra néanmoins jamais faire l'expérience d'être une femme au quotidien et affronter les défis sociaux et structurels auxquels font face les femmes. Il est important de souligner que les associations étudiantes sont néanmoins très conscientes que la couleur de la peau par exemple, n'est pas garante de connaissances, un homme noir n'a pas forcément une meilleure connaissance de l'histoire de l'esclavage qu'un homme blanc. Dans le même ordre d'idée, des associations comme M3 et M5 ont précisé que la discrimination positive devait absolument s'en tenir à la sélection à compétence égale sinon cela risquerait de réduire la valeur des individus strictement à leur sexe ou leur couleur de peau plutôt qu'à leur intelligence et leurs qualifications. Néanmoins, la combinaison de la connaissance et de l'expérience personnelle est fortement prisée par les associations étudiantes.

Plus encore, plusieurs associations, comme HM1, M3 ou HM4 par exemple, ont précisé qu'un homme blanc, conscient de ses biais vis-à-vis son domaine d'expertise, peut y remédier dans une certaine mesure. L'association HM1 a proposé qu'un homme blanc

puisse, dans le cadre de son cours ou d'une conférence, inviter des individus qui ont l'expérience personnelle du sujet étudié, ou mieux encore des individus qui ont à la fois les connaissances et l'expérience afin de compléter et de peaufiner le contenu qu'il a présenté.

Analyse

Qu'elles soient pour ou contre la discrimination positive, les associations étudiantes s'entendent toutes sur le fait que soit l'institution universitaire soit les individus qui y travaillent doivent être proactifs, que ce soit par des pratiques formelles ou informelles, afin de favoriser une plus grande diversité au sein des départements. Cette vision s'ancre dans la vision postmoderne de Stanley Fish, qui veut que nous combattons la discrimination par la discrimination (Fish 1994, 77). À l'inverse, ne rien faire, ou rester neutre revient à perpétuer la situation dans laquelle nous nous trouvons.

Sans refaire l'analyse de la position épistémique des associations étudiantes qui adhèrent à l'approche postmoderne, nous pouvons compléter l'analyse de ce thème en soulignant que Stanley Fish a reconnu que des individus, de par leur genre ou leur position socioculturelle, pouvaient être mieux disposés à enseigner certains sujets puisque nous ne pouvons échapper totalement à notre perspective située (Fish 1994, 117-118).

Dans un premier temps, les associations étudiantes ont une vision très différente de celle de Hicks. Rappelons-le, l'auteur libéral suggère que la solution pour remédier aux inégalités ne se fonde pas dans la discrimination positive, mais plutôt par l'octroi de plus grandes libertés et de possibilités. Les individus noirs, expliquent Hicks, ne sont pas que le résultat de l'environnement et ne sauraient être réduits à leur communauté. Ils ont en fait la capacité de faire fi de l'influence d'une conception dévalorisante héréditaire et de

réorienter plutôt leur attention vers des modèles qui ont du succès (2002, 5). Ce processus passe par l'apprentissage des individus à être rationnel et, consiste à enseigner à tous la façon dont on peut développer ses compétences et se faire valoir, et également de rompre avec les discours racistes et haineux qui envers lesquels les gens des minorités accordent trop d'attention (2002, 7). Par conséquent, l'allocation de libertés et l'apprentissage à la rationalisation ont le potentiel, selon la vision libérale, d'encourager tous types de personnes à se présenter à des entrevues d'embauche.

La conception postmoderne se porte en contradiction cette conception, Fish soulignant que la discrimination est historiquement pratiquée par les puissants aux dépens de ceux qui sont impuissants (Fish 1994, 75-76). Plus encore, l'approche libérale ne tient pas compte des discriminations systémiques qui peuvent être une continuité des normes, des pratiques ou encore des valeurs socialement importantes, mais qui ont été élaboré par les dominants, historiquement des hommes blancs. De ce fait, une personne noire, aussi déterminée, qualifiée et inspirée soit-elle, risque d'être impuissante vis-à-vis des discriminations systémiques existantes. C'est précisément ce qu'affirmait l'association MI lorsqu'elle disait qu'il existait des discriminations qui opèrent en dehors du cadre légal puisque ce dernier considère chaque individu comme étant égal. Et c'est parce que la loi est aveugle vis-à-vis les différences entre les individus, et par conséquent incapable de résoudre cette discrimination, que les associations adhèrent à l'idée qu'il faut en venir à des mesures concrètes pour diversifier les départements dans les universités.

Le point concernant la position de pouvoir, mais également celui sur l'homogénéisation des savoirs soulevé par les associations peuvent trouver un parallèle avec le concept de « marchés des idées » promu par l'approche libérale et qui voudrait

qu'on mette toutes les connaissances de sources et d'approches diverses sur la table afin de juger raisonnablement de leur validité. Or, comme l'explique Fish, puisque ce marché n'existe pas dans la nature, il doit être élaboré, ce qui fera l'objet de contestation. Par conséquent, l'auteur postmoderne écrit que les décisions sur la forme du marché impliqueront les considérations idéologiques qu'il est supposé éviter (Fish 1994, 16-17). Sachant cela, les associations étudiantes adhèrent à cette vision puisqu'elles estiment que les orientations académiques, tant dans les salles de classe que dans les chaires de recherche sont souvent établies à partir des idéaux des hommes blancs.

Pour poursuivre sur l'homogénéisation des savoirs, l'association M5 reprend le même constat de Fish, qui stipule que la discrimination est historiquement pratiquée par les puissants aux dépens des impuissants (Fish 1994, 75-76). De sorte que les dominants, qui prône l'objectivité et la raison, vont dévaloriser soit la posture de certain(e)s étudiant(e)s qui peuvent avoir un rapport intime avec un enjeu abordé, ou soit ce qu'on pourrait qualifier de savoirs « expérientiels », qui résultent de connaissances relatives aux vécus. Par conséquent, il y aurait par exemple un bon savoir sur le racisme que l'on retrouve dans les livres et les articles scientifiques, et un mauvais savoir qui provient de l'expérience d'une personne sur le sujet.

4.4 Conclusion du chapitre

Si nous comptabilisons toutes les réponses obtenues des associations étudiantes, nous observons une légère différence entre les associations étudiantes issues d'universités montréalaises et celles de l'extérieur de la métropole. Comme nous pouvons le voir dans le tableau 4.1 ci-dessous, sur un ensemble de treize indicateurs, les associations

montréalaises ont adopté un discours ou une position associée au postmodernisme à onze reprises, contre deux pour le libéralisme de Stephen Hicks. Pour les associations étudiantes du reste du Québec, celles-ci ont partagé les positions de Stanley Fish à huit reprises, contre cinq en faveur du courant libéral. Par conséquent, nous observons que les associations étudiantes hors de la métropole sont plus enclines à adopter des discours et des positions libérales que leurs homologues montréalaises. Toutefois, force est de constater que cette distinction demeure peu significative et que la tendance générale démontre que les associations étudiantes, sans distinction géographique, ont globalement des discours et des positions qui se rapprochent davantage du postmodernisme de Stanley Fish.

Tableau 4.1 récapitulatif des résultats

	Section(s) associée(s) à la grille d'analyse	Libéralisme	Postmodernisme	Autre
SECTION 1				
4.1.1 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus, à quoi ça sert ?	2.2 La liberté d'expression, c'est quoi ? 2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus			
4.1.1.1 Conception de la liberté académique		M1, M2, M3, M4, M5, HM1, HM2, HM3, HM4, HM5, HM6		

4.1.1.2 Conception de la liberté d'expression		HM2	H1, H2, H3, H4, H5, HM1, HM3, HM4, HM5, HM6	
4.1.2 La liberté d'expression et la liberté académique : les protéger à tout prix ?	2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus		M1, M2, M3, M4, M5, HM1, HM2, HM3, HM4, HM5, HM6	
4.1.3 Sujets et mots : Quels sont les interdits ?	2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus 2.4 La distinction paroles/actions			
4.1.3.1 Paroles et actions haineuses, des conséquences à distinguer ?		HM1	M1, M2, M3, M4, M5, HM3, HM4, HM5, HM6	HM2
4.1.3.2 Les interdits ?		M3, HM1, HM2, HM3, HM6	M1, M2, M4, M5, HM4, HM5	
4.1.3.3 Les contenus haineux ou racistes, les exceptions		HM1, HM2, HM3, HM4, M1, M4, M5	M2, M3, HM5, HM6	
4.1.4 L'Université, nouvel espace protégé ?	2.2 La liberté d'expression, c'est quoi ? 2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus	HM1, HM2, HM4, HM6	M1, M2, M3, M4, M5, HM3, HM4	
4.1.5 L'annulation et la perturbation de conférences	2.2 La liberté d'expression, c'est quoi ? 2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus	HM1, HM2, HM3, HM4, HM5, HM6	M1, M2, M3, M4, M5	

4.1.6 L'autocensure chez le corps professoral, une inquiétude ?	2.2 La liberté d'expression, c'est quoi ? 2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus 2.5 La rectitude politique	HM1	M1, M2, M3, M4, M5, HM2, HM3, HM4, HM5, HM6	
SECTION 2				
4.2.1 La rectitude politique sur les campus : la gauche et la droite au banc des accusés	2.5 La rectitude politique	HM1	M1, M2, M3, HM3, HM4, M4, M5, HM5	HM2, HM6
4.2.2 Liberté d'expression/académique et inclusion : un duo compatible ?	2.3 La liberté d'expression et la liberté académique sur les campus 2.5 La rectitude politique		M1, M2, M3, M4, M5, HM1, HM2, HM3, HM4, HM5, HM6	
SECTION 3				
4.3.1 L'homme blanc et le cœur du discours	2.1 Épistémologie 2.2 La liberté d'expression, c'est quoi ? 2.6 La discrimination positive		M1, M2, M3, M4, M5, HM1, HM2, HM3, HM4, HM5, HM6	
4.3.2 La discrimination positive	2.1 Épistémologie 2.6 La discrimination positive		M1, M2, M3, M4, M5, HM1, HM2, HM3, HM4, HM5, HM6	

Qu'est-ce que cela signifie ? Nous observons un rapport renouvelé des associations étudiantes vis-à-vis les libertés universitaires. Tout comme Stanley Fish, les associations étudiantes ne semblent pas appréhender ces libertés en termes d'absolu, mais plutôt comme des valeurs en concurrence avec d'autres valeurs au sein de l'université. En ce qui a trait à la liberté académique, et plus particulièrement les activités de recherche, les associations étudiantes ont fait valoir son importance pour ce qui est de la création de la connaissance et insisté sur la nécessité de son indépendance. C'est plutôt la liberté d'expression qui est soumise à une réévaluation. En effet, au fil des thèmes abordés, nous constatons que les associations étudiantes, partout à travers le Québec, chérissent des valeurs de solidarité, de respect et d'empathie que la liberté d'expression ne devrait réduire. D'ailleurs, on peut le constater à la section 4.1.2 alors que les associations, à l'unanimité, ont affirmé que les libertés universitaires ne devraient pas être protégées à tout prix. Cela suggère également que les associations étudiantes sont enclines à reconsidérer ou à revoir l'applicabilité des libertés universitaires afin d'accommoder plus amplement les étudiantes et leurs collègues issus des groupes minoritaires.

La considération de l'« Autre » dans l'université, des obstacles auxquels il peut être confronté, aux blessures qu'il peut subir dans une salle de classe, au potentiel d'émancipation qu'il voit parfois étouffé, tout cela teinte les discours et les positions des associations qui soutiennent globalement la nécessité de favoriser l'intégration, notamment par une attention plus particulière à la manière dont on dit les choses, sans pour autant tomber dans la censure. Nous voyons dans ces positions et ces discours une forme de compromis suggérée par les associations. C'est pourquoi celles-ci ont toutes exprimé la nécessité d'aborder tous les sujets, y compris les plus difficiles, mais sans nécessairement

avoir recours à des formulations choquantes. Il en va de même pour l'initiative des « avertissements préventifs » qui permet d'accommoder les personnes concernées.

Si nous adoptons une perspective plus critique vis-à-vis les positions et les discours des associations étudiantes, il est intéressant d'observer quelques contrastes significatifs avec les résultats obtenus de la *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. Tel que mentionné dans l'introduction, un des mandats de cette commission était de « produire une description des situations récentes qui ont mis en cause le concept de liberté universitaire au Québec ». Pour ce faire, celle-ci a soumis au corps professoral et à la communauté étudiante un questionnaire afin d'obtenir le point de vue de ceux et celles qui travaillent sur le terrain. Sans couvrir l'ensemble des résultats de la commission, quelques-uns d'entre eux sont néanmoins en phase avec certaines questions que nous avons posées aux associations.

La première rupture que nous observons entre les associations étudiantes et le corps professoral se trouve dans la problématique de l'autocensure chez les enseignant(e)s, que nous avons abordée à la section 4.1.6. En guise de rappel, seule une association étudiante, HMI, avait affirmé qu'elle avait une faible inquiétude tandis que les dix autres ne se sont pas montrées inquiètes du tout. Lorsque nous consultons le sondage de la commission, la réalité est tout autre. D'abord, 35% des répondant(e)s ont affirmé s'être déjà censurés en évitant d'enseigner un sujet en particulier. Dans leur même ordre d'idée, 46% des personnes interrogées ont soutenu qu'elles s'étaient déjà censurées en évitant de s'exprimer sur un sujet lié à leur activité d'enseignement. Il en va de même pour l'autocensure quant à l'utilisation de certains mots, alors que 60% ont dit s'être déjà censuré. Nous remarquons

par ailleurs une proportion plus importante de cette autocensure dans les départements de sciences humaines et sociales (Cloutier et al., 2021).

La deuxième rupture concerne cette fois le corps professoral, la communauté étudiante et les associations étudiantes montréalaises. À la section 4.1.3.2, nous avons demandé quels étaient les mots ou les sujets interdits dans les salles de classe. À l'exception d'une seule, les associations montréalaises ont affirmé que les enseignant(e)s ne pouvaient pas prononcer n'importe quel mot, notamment le mot débutant par N. Or, le sondage de la commission révèle que 82% des répondants pensent qu'à des fins universitaires, les membres du corps professoral devraient pouvoir utiliser tous les mots qu'ils jugent utiles. Cette position est partagée à 81% par des répondants travaillant dans des universités montréalaises, et 85% travaillant dans le reste du Québec. Pour ce qui est de la communauté étudiante, 63% des répondant(e)s ont affirmé qu'à des fins universitaires, les enseignant(e)s devraient pouvoir utiliser tous les mots qu'ils jugent utiles (Cloutier et al., 2021).

La troisième rupture que nous relevons concerne le statut de l'enseignant(e) et la matière enseignée, sujet que nous avons abordé à la section 4.3.1. Les associations étudiantes, sans distinction géographique, ont affirmé qu'un homme blanc par exemple pouvait enseigner n'importe quelle matière, mais que ce n'était peut-être pas nécessairement la meilleure personne. En effet, les associations ont soutenu qu'une femme serait plus appropriée pour enseigner un cours sur le féminisme et un(e) Noir(e) un cours sur l'histoire de l'esclavagisme, s'ils ou elles ont les qualifications. Pour ce qui est des résultats de la commission, 90% des répondants au sondage ont affirmé que les membres du corps professoral devraient pouvoir traiter tous les sujets relevant de leur domaine d'expertise, peu importe leur genre, leur orientation, leur ethnicité ou leur religion. À

l'inverse, seulement 4% ont affirmé que certains contenus universitaires portant sur les réalités de groupes sous-représentés ou marginalisés devraient être traités uniquement par les membres du corps professoral qui appartiennent à ces groupes. Cette rupture s'observe également avec la communauté étudiante, alors que 78% ont affirmé que les membres du corps professoral devraient pouvoir traiter de tous les sujets de leur domaine d'expertise, et ce, peu importe leur situation personnelle (Cloutier et al., 2021).

Une des données les plus préoccupantes de ce sondage est la réponse des enseignant(e)s lorsqu'on leur a demandé quelles étaient selon eux présentement les principales sources de limitation des libertés universitaires en ce qui a trait à l'enseignement. En première place, la principale source de limitation était les étudiantes et étudiants, à 36%. Nous retrouvons en seconde place la direction de l'université comme source de limitation, à 22% (Cloutier et al., 2021).

Finalement, nous remarquons dans le sondage que près de 80% des répondant(e)s de la communauté étudiante a déclaré ne s'être jamais sentis heurté par les propos d'un membre du corps professoral (Cloutier et al., 2021).

Tous ces résultats semblent suggérer un manque de communication, peut-être même une distanciation des associations étudiantes vis-à-vis le corps professoral et la communauté étudiante. À la lumière de ces différentes comparaisons et des écarts évidents, il est légitime de se demander si les associations étudiantes adoptent certaines de leurs positions et de leurs discours en fonction d'une minorité d'étudiant(e)s qu'elles représentent.

CONCLUSION

Ce mémoire de maîtrise s'est penché sur les positions et les discours des associations étudiantes issues des sciences humaines et sociales sur la liberté d'expression et la liberté académique au sein des universités québécoises. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec onze représentant(e)s d'associations étudiantes provenant de différentes universités.

Ayant également pour objectif d'identifier une potentielle différence entre celles issues de la métropole et du reste du Québec, nous avons interviewé cinq associations étudiantes de Montréal et six provenant de l'extérieur de la métropole. Pour répondre à notre question de recherche, nous nous sommes appuyés sur la grille d'analyse que nous avons construite à partir de l'auteur libéral Stephen Hicks et du penseur postmoderne Stanley Fish.

Nous en sommes venus à la conclusion que les associations étudiantes à l'extérieur de l'île de Montréal ont tendance à adopter des positions ou des discours plus libéraux que les associations évoluant dans la métropole. Cela se traduit notamment par un discours plus enclin à accepter que les mots jugés comme étant sensibles puissent être prononcés en classe. Nous observons également qu'elles sont plus réticentes à faire de l'université un « espace protégé ». Finalement, plutôt que d'annuler et de perturber une conférence, ces dernières auront tendance à vouloir multiplier les discours afin de combattre des propos controversés.

Néanmoins, la tendance générale qui se dégage de notre analyse, et ce, peu importe la situation géographique, demeure que les positions et discours des associations étudiantes

sur les libertés universitaires embrassent dans une bonne mesure la vision postmoderne de Stanley Fish. Cela signifie que bien que les associations étudiantes se préoccupent et chérissent la liberté d'expression et la liberté académique, ces dernières ne sont pas abordées en termes d'absolus, mais comme une valeur parmi d'autres au sein de l'institution. En effet, nous observons que les associations semblent enclines à reconsidérer ou à revoir l'applicabilité des libertés universitaires, en particulier la liberté d'expression, afin de favoriser l'inclusion de tous les étudiant(e)s.

Le souci de précision pour un travail de cette envergure exige des choix méthodologiques susceptibles d'engendrer certaines limites. D'abord, nous avons précisé dans le chapitre 3, consacré à la méthodologie, que seules les associations étudiantes de sciences humaines et sociales avaient été sollicitées pour conduire cette étude. De ce fait, nous ne sommes pas en mesure de généraliser nos résultats aux associations étudiantes issues des sciences naturelles, du génie et de la santé. Deuxièmement, notre terrain de recherche s'étendait uniquement au territoire québécois, laissant de côté les autres provinces canadiennes et les autres pays. Pour ce qui est des entretiens semi-dirigés, il demeure difficile de contrôler la subjectivité de tout un chacun, de distinguer l'opinion ou l'observation personnelle de la véritable position de son association. Il est également impossible de s'assurer que l'interviewé(e) nous ait partagé toute l'information.

En complément de cette recherche et dans le but d'étendre les connaissances sur les libertés universitaires, il serait intéressant de réaliser une étude similaire auprès des directions des établissements. Dans le cœur de l'affaire Lieutenant-Duval, le recteur de l'Université d'Ottawa Jacques Frémont avait fait montre d'une grande réserve vis-à-vis l'incident, limitant les prises de parole jusqu'à une entrevue accordée à Radio-Canada cinq

mois plus tard. On lui avait reproché par la suite plusieurs contradictions (Radio-Canada 2018). Une situation similaire s'est présentée à l'Université McGill alors que la rectrice avait dû partager un communiqué suite à l'affaire Salzman, alors qu'on accusait l'université de cautionner à la fois la censure et le racisme sur le campus (Leduc 2020). Une telle étude nous permettrait d'en savoir plus amplement sur la perception de la haute direction des établissements à propos des libertés universitaires et comment cela transparait dans la gestion des conflits similaires à ceux de la dernière année.

Une étude comparative serait également pertinente pour analyser les ressemblances et différences entre les universités francophones et anglophones au Canada. Lors de l'affaire Lieutenant-Duval en octobre 2020, certains journalistes avaient relevé que les enseignant(e)s francophones étaient beaucoup plus enclins à appuyer la chargée de cours de l'Université d'Ottawa que leurs collègues anglophones (Cardinal 2020 ; Bellerose 2020).

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, Elijah. 2015. « The White Space ». *Sociology of Race and Ethnicity* 1 (1): 10-21.
- Arcand, Suzanne, Jessika Brault, Laurence Cozza, Mélissa Ferron, Monique Fortin, Christian Lambert et Edith Pineault. 2020. « Lettre d'appui à Verushka Lieutenant-Duval ». *Le Droit*, 4 novembre 2020. Ledroit.com/2020/11/04/lettre-dappui-a-verushka-lieutenant-duval-3b7d062d73f96f8dbb5719d27e58a81d.
- Baer, Ulrich. 2019. *What snowflakes get right : free speech, truth, and equality on campus*. New-York : Oxford University Press.
- Baillargeon, Normand. 2006. « Noam Chomsky : Défense et illustration du bon usage de la liberté académique ». *Analyses et discussion* (8) : 7-19
- Baillargeon, Normand, dir. 2018. *Liberté surveillée. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique*. Montréal : Leméac Éditeur.
- Barnhardt, Cassie et Kimberly Reyes. 2016. « Embracing Student Activism ». *Higher Education Today*, 2 mars 2016. <https://www.higheredtoday.org/2016/03/02/embracing-student-activism/>.
- Bélaïr-Cirino, Marco. 2020. « Plusieurs élus québécois dénoncent des « dérapages » dans le débat sur le « mot en N » ». *Le Devoir*, 21 octobre 2020. Ledevor.com/politique/quebec/588148/reactions-politiques-quebec-universite-d-ottawa.
- Bellerose, Patrick. 2020. « Commission sur la liberté académique : les anglophones moins préoccupés par l'autocensure ». *Le Journal de Québec*, 29 septembre 2021. Journaldequebec.com/2021/09/29/commission-sur-la-liberte-academique-les-anglophones-moins-preoccupes-par-lautocensure.
- Berg, Zénaïde et Anne Morais. « La liberté universitaire contre la dérive autoritaire ». *Le Devoir*, 5 mars, 2021. Ledevor.com/opinion/idees/596359/liberte-universitaire-contre-la-derive-autoritaire.
- Best, Steven et Douglas Kellner. 1997. *The Postmodern Turn*. New York, NY: Guildford Press.
- Beyer, Landon E et Daniel P Listen. 1992. « Discourse or moral action ? A critique of postmodernism ». *Educational Theory* 42 (4) : 371-393.
- Blanchet, Alain et Anne Gotman. 2014. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien, 2^e édition*. Paris : Armand Collin.
- Bisailon, Julie-Myre. 2021. « La nécessité d'une loi pour affirmer la liberté académique et fournir un cadre interprétatif : Réponse de la FQPPU à la consultation menée par

- la Commission scientifique et technique sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire ». Montréal : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/organismes-lies/18_FQPPU_20210707.pdf?1629733517
- Boland, Harland G. 1995. « Postmodernism and Higher Education Author(s) ». *The Journal of Higher Education* 66 (5) : 521-559.
- Bock-Côté, Mathieu. 2017. « La censure, c'est la liberté d'expression. Apparemment. Retour sur la controverse de l'UQAM ». *Journal de Montréal*, 16 mars 2017. Journaldemontreal.com/2017/03/16/la-censure-cest-la-liberte-dopinion-apparemment-retour-sur-la-controverse-de-luqam.
- Bock-Côté, Mathieu. 2021. « Liberté académique : l'État doit s'en mêler ». *Journal de Montréal*, 10 février, 2021. Journaldemontreal.com/2021/02/10/liberte-academique-letat-doit-sen-meler.
- Bollinger, Christopher et Rebecca Flintoff. 2016. « Beyond Trigger Warnings : Preparing for Engaged Learning within an Ethic of Care ». *About Campus* 21 (3) : 24-31.
- Bonham, George W. et Elizabeth Janeway. 2006. « The Unfinished Libération ». New-York : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315135861>.
- Borrero Cabal, Alfonso. 1993. *The University as an Institution Today*. Ottawa : International Development Research Centre.
- Boutin, Gérald. 2018. *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique, 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, Anna, Kiana Cox et Juliana Menasce. 2019. *Race in America 2019*. Washington : Pew Research Center. https://www.pewsocialtrends.org/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/PewResearchCenter_RaceStudy_FINAL-1.pdf.
- Burbules, Nicholas C. 2009. « Postmodernism and Education ». Dans *The Oxford handbook of Philosophy of Education* Sous la direction d'Harvey Siegel, 524-532. Oxford University Press.
- Byleffrey, Sun C. et George S. McClellan. 2019. *Student Clashes on Campus : A Leadership Guide to Free Speech*. New-York : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429020216>.
- Cahoone, Lawrence E. 2003. *From modernism to postmodernism : An Anthology Expanded*. Cambridge : Blackwell Publishing Company.
- Callan, Eamonn. 2011. « When to shut students up : Civility, silencing, and free speech ». *Theory and Research in Education* 9 (1) : 3-22.

- Cardinal, François. 2020. « La police morale ». *La Presse*, 21 octobre 2020. [Lapresse.ca/débats/editoriaux/2020-10-21/université-d-ottawa/la-police-morale.php](http://lapresse.ca/débats/editoriaux/2020-10-21/université-d-ottawa/la-police-morale.php).
- Ceci, Stephen J. et Wendy M. Williams. 2018. « Who Decides What Is Acceptable Speech on Campus ? Why Restricting Free Speech Is Not the Answer ». *Perspectives on Psychological Science* 13 (3) : 299-323.
- Chan, Winston. 2021. « Être asiatique au Québec ». *Le Devoir*, 23 mars 2021. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-03-23/temoignage/etre-asiatique-au-quebec.php>.
- Chemerinsky, Erwin et Howard Gillman. 2017. *Free speech on campus*. New Haven : Yale University Press.
- Chevalier, Françoise et Vincent Meyer. 2018. « Les entretiens ». *Dans Les méthodes de recherche du DBA*. Sous la direction de Françoise Chevalier, L. Martin Cloutier et Nathalie Mitev, 108-125. Caen : EMS Editions.
- Chong, Dennis. 2006. « Free Speech and Multiculturalism In and Out of the Academy ». *Political Psychology* 27 (1) : 29-54.
- Cloutier, Alexandre, Yves Gingras, Aline Niyubahwe, Josée Maurais et Chantal Pouliot. 2021a. *Résultats du sondage réalisé au corps professoral*. Québec : Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire. Quebec.ca.gouv/ministère/enseignement-superieur/organismes-lies/commission-reconnaissance-liberte-academique.
- Cloutier, Alexandre, Yves Gingras, Aline Niyubahwe, Josée Maurais et Chantal Pouliot. 2021b. *Résultats du sondage réalisé auprès de la communauté étudiante*. Québec : Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire. Quebec.ca.gouv/ministère/enseignement-superieur/organismes-lies/commission-reconnaissance-liberte-academique.
- Cloutier, Alexandre, Yves Gingras, Aline Niyubahwe, Josée Maurais et Chantal Pouliot. 2021c. *Reconnaître, protéger et promouvoir la liberté universitaire*. Québec : Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/organismes-lies/Rapport-complet-Web.pdf?1639494244>.
- Coleman, Kendric. 2016. « The difference safe spaces make: The obstacles and rewards of fostering support for the LGBT community at HBCUs ». *SAGE Open* : 1 – 12. <https://doi.org/10.1177/2158244016647423>
- Combessie, Jean-Claude. 2007. *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte

- Cooper, Robert et Gibson Burrell. 1988. « Modernism, postmodernism and organizational analysis: An introduction » *Organization Studies* 9 (1) : 91–112.
- CQSU–AFPC – Québec (Conseil québécois des syndicats universitaires et l’Alliance de la fonction publique du Canada – région du Québec). 2021. Pour la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire. Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/organismes-lies/8_CQSU_AFPC_Quebec_20210708.pdf?1629733516.
- Dubreuil, Émilie. 2020. « « Nous assistons à une dérive » : la cheffe du PLQ dénonce la censure à l’université ». *Radio-Canada*, 20 octobre, 2020. ici.radio-canada.ca/nouvelle/1742306/anglade-dominique-parti-libreal-quebec-politiquement-cheffe-censure-universite.
- Earnest, Kurt et Eric Pernotto. 2019. « Social Justice Learning Communities ». *New Directions for Student Services* 4 (168) : 51-60.
- Facal, Joseph. 2021. « Liberté universitaire : le temps d’agir ». *Journal de Montréal*, 16 décembre 2021. <https://www.journaldemontreal.com/2021/12/16/liberte-universitaire-le-temps-dagir>.
- Farid, Geroges. 2009. « La “Rectitude politique” : Hypocrisie ou politesse ? ». *Nouvelles Études Francophones* 24 (1) : 88-99.
- Fish, Stanley. 1994. *There’s No Such thing As Free Speech : And It’s a Good Thing, too*. Oxford : Oxford University Press.
- Fish, Stanley. « Crying Censorship », *The New York Times*, 24 août, 2008. Opinionator.blogs.nytimes.com/2008/08/24/crying-censorhsip/.
- Flensner, Karin K et Marie Von der Lippe. 2019. « Being safe from what and safe for whom ? A critical discussion to the conceptual metaphor of “safe space” ». *Intercultural education* 30 (3) : 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>.
- Fortin, Steve E. 2018. « L’ère de la censure... ». *Journal de Montréal*, 20 décembre 2018. <https://www.journaldequebec.com/lere-de-la-censure>.
- Gaboriault, Catherine. 2021. « La liberté académique universitaire : Mémoire de l’Union étudiante du Québec à l’occasion de l’appel de mémoire de la commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire ». Montréal : Union étudiante du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications->

- adm/enseignement-superieur/organismes-
lies/33_Union_etudiante_Que_bec_UEQ_20210630.pdf?1629733517.
- Gaudet, Stéphanie et Dominique Robert. 2018. *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gelper, Naomie. 2020. « « Nègre » : Dominique Anglade appuie une professeure réprimandée ». *Métro*, 20 octobre 2020. [Journalmetro.com/actualites/national/2537803/negre/dominique-anglade-appuie-une-professeure-reprimandee/](https://www.journalmetro.com/actualites/national/2537803/negre/dominique-anglade-appuie-une-professeure-reprimandee/).
- Gey, Steven G. 1996. « The Case against Postmodern Censorship Theory ». *University of Pennsylvania Law Review* 145 (2) : 193-297).
- Gordon, Jill et Markus Johnson. 2003. « Race, Speech, and a Hostile Educational Environment : What Color is Free Speech ? ». *Journal of Social Philosophy* 34 (3) : 414-436.
- Gray, Peter. 2015. « Declining student resilience: a serious problem for colleges ». *Psychology today*, 22 septembre 2015. <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201509/decliningstudent-resilience-serious-problem-colleges>.
- Green, John J, Kirk A Johnson, Willia M Johnson et James M Thomas. 2019. « Mapping Microaggressions on a Southern University Campus : Where Are the Safe Spaces for Vulnerable Students ? ». *Social Problems* 68 (1) : 1-18.
- Hachey, Isabelle. 2021. « Ils ont peur d'être annulés ». *La Presse*, 7 février, 2021. [Lapresse.ca/actualites/2021-02-07/ils-ont-peur-d-etre-annules.php](https://www.lapresse.ca/actualites/2021-02-07/ils-ont-peur-d-etre-annules.php).
- Hachey, Isabelle. 2021. « Faut-il une loi pour protéger la liberté universitaire ? ». *La Presse*, 31 août 2021. <https://www.lapresse.ca/actualites/chroniques/2021-08-31/faut-il-une-loi-pour-protoger-la-liberte-universitaire.php>.
- Haidt, Jonathan et Greg Lukianoff. 2015. « How Trigger Warnings Are hurting Mental Health on Campus ». *The Atlantic*, septembre 2015. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/>.
- Halberstam, Jack. 2017. « Trigger Happy: From Content Warning to Censorship ». *Journal of Women in Culture & Society* 42 (2): 535-42.
- Harless, Jessica. 2018. « Safe space in the college classroom : contact, dignity, and a king of publicness ». *Ethics and Education* 13 (3) : 329-345.

- Harper, Shaun R et Sylvia Hurtado. 2007. « Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation ». *New Directions for Student Services* 120 : 7-24.
- Hicks, Stephen. 2002. « Free Speech & Postmodernism ». *The New Individualist* 10. www2.econ.iastate.edu/classes/econ362/hallam/Readings/FreeSpeechModern.pdf.
- Holt, Amanda. 2010. « Using the telephone for narrative interviewing : A research note ». *Qualitative research* 10(1) : 113-121.
- Hunter, Josalin. 2022. « Clinician’s voice : Trauma-informed practices in higher education ». *Trauma-Informed practice in Student Affairs : Multidimensional Considerations for Care, Healing, and Wellbeing* 2022 (177) : 27-38.
- Hutchins, Robert M. 1955. « The Meaning and Significance of Academic Freedom ». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 300 : 72-78.
- Jackson, Myron. 2021. « Unmasking the Fragility of Trigger Warnings, Safe Spaces, and Code-Switching on Campus ». *Educational Theory* 71 (2) : 247-266.
- Kahraman, Ayse Derya. 2015. « Relationship of modernism, postmodernism and reflections of it on education ». *Social and Behavioral Sciences* 174 : 3991-3996.
- Karan, Terence. 2009. « Academic Freedom : in Justification of a Universal Ideal ». *Studies in Higher Education* 34 (3) : 263-283.
- Knox, Emily J.M. 2017. *Trigger warnings : history, theory, context*. Lanham : Rowman & Littlefield.
- La Presse. 2020. « La professeure suspendue reçoit l’appui de 579 collègues ». *La Presse*, 20 octobre 2020. [Lapresse.ca/actualites/education/2020-10-20/universite-d-ottawa/la-professeure-suspendue-recoit-l-appui-de-579-collegues-.php](https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-10-20/universite-d-ottawa/la-professeure-suspendue-recoit-l-appui-de-579-collegues-.php).
- Lasson, Kenneth. 2018. « The Decline of Free Speech on the Postmodern Campus : The Troubling Evolution of the Heckler’s Veto ». *Quinnipiac Law Review* : 1-93.
- Leduc, Louise. 2020. « McGill accusée de cautionner à la fois la censure et le racisme ». *La Presse*, 12 décembre 2020. <https://www.lapresse.ca/actualites/2020-12-12/mcgill-accusee-de-cautionner-a-la-fois-la-censure-et-le-racisme.php>.
- Levasseur, Julie. 2016. « Conférence annulée pour « propos transphobes » ». *Montréal Campus*, 18 novembre 2016. Montrealcampus.ca/2016/11/18/conference-annulee-pour-propos-transphobes/.
- Lindquist, Evert. 2020. « U of O students outraged by professor’s use of the N-word ». *The Charlatan*, 10 novembre 2020. Charlatan.ca/2020/11/u-of-o-students-outraged-by-professors-use-of-the-n-word/.

- Linke, Mac. 2020. « Report on campus free speech stirs debate on censorship at universities ». *The Charlatan*, 17 octobre 2020. <https://charlatan.ca/2020/10/report-on-campus-free-speech-stirs-debate-on-censorship-at-universities/>.
- Lorange, Guillaume. « La liberté universitaire n'a pas de prix ». *Journal de Montréal*, 10 octobre, 2021. Journaldemontreal.com/2021/10/10/la-liberte-academique-na-pas-de-prix.
- Lukianoff, Greg. 2016. « Trigger Warnings : A Gun to the Head of Academia ». Dans *Unsafe Space*. Sous la direction de Tom Slater, 47-57. London : Palgrave Macmillan.
- Lyotard, Jean-François. 1979. *La condition postmoderne*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Maher, Laurence W. 2001. « Free Speech and its Postmodern Adversaries ». *Murdoch University Electronic Journal of Law* 8 (2) : 1-149.
- Mailloux, Louise. 2021. « L'université, lieu de pouvoir et de contre-pouvoir ». *Le Devoir*, 24 février 2021. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/595781/liberte-d-enseignement-l-universite-lieu-de-pouvoir-et-de-contre-pouvoir>.
- Marchello, Lindsay. 2017. « To Commemorate Constitution Day, Princeton Professor Says 'F%*# Free Speech' ». *Reason : Free Minds and Free Markets*, 25 septembre 2017. <https://reason.com/2017/09/25/fck-free-speech/>.
- Marin, Stéphanie. 2021. « Atteintes à la liberté académique : peut-être juste la pointe de l'iceberg, dit McCann ». *Le Soleil*, 23 mars 2021. [Lesoleil.com/2021/03/23/atteintes-a-la-liberte-academique-peut-etre-juste-la-pointe-de-liceberg-dit-mccann-7d45eae409afa1311f145f4342a](https://www.lesoleil.com/2021/03/23/atteintes-a-la-liberte-academique-peut-etre-juste-la-pointe-de-liceberg-dit-mccann-7d45eae409afa1311f145f4342a).
- McKibban, Amie et Stephanie Young. 2014. « Creating safe places: A collaborative autoethnography On LGBT social activism ». *Sexuality & Culture*, 18 (2) : 361-384. <https://doi.org/10.1007/s12119-013-9202-5>.
- Mesli, Poirier, Portugais et Tétréault. 2020. *Consultation publique sur l'université québécoise du futur : Positions et propositions de la FDPPU*. Montréal : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. Fqppu.org/wp-content/uploads/2020/10/UFutur_consultation_FQPPU_final.pdf.
- Monshenka, Gabriel. 2020. « Anatomy of a 'trigger warning' scandal ». Dans *The Free Speech Wars : How Did We Get Here and Why Does it Matter ?* Sous la direction de Charlotte Lydia Riley, 168-179. Manchester University Press.
- Nadeau, Jean-François. 2017. « La censure contamine les milieux universitaires : La liberté d'expression sous pression ». *Le Devoir*, 1 avril 2017. <https://www.ledevoir.com/societe/education/495389/liberte-d-expression-soupression-la-liberte-d-expression-en-crise>.

- National Post*. 2013. « John Carpay : Working to stop student-union censorship : The pro-life group was rejected – on the basis that it’s message wasn’t ‘inclusive’ ». 8 février 2013.
- Nguyen, Chi Hong. 2010. « The Changing Postmodern University ». *International Education Studie* 3 (3) ; 88-99.
- Noll, Elizabeth. 1994. « The Ripple Effect of Censorship : Silencing in the Classroom ». *The English Journal* 83 (8) : 59-64.
- Olson, Gary A. et Lynn Worsham, dir. 2006. *Postmodern Sophistry : Stanley Fish and the Critical Enterprise*. Albanie : SUNY Press.
- Ouellette-Vézina, Henri. 2021. « Legault veut « protéger notre liberté d’expression » ». *La Presse*, 13 février 2021. [Lapresse.ca/actualites/education/2021-02-13/universite/legault-veut-protoger-notre-liberte-d-expression.php](https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-02-13/universite/legault-veut-protoger-notre-liberte-d-expression.php).
- Palfrey, John G. 2017. *Safe spaces, brave spaces : diversity and free expression in education*. Cambridge : The MIT Press.
- Pederson, Ole W. 2015. « Versions of Academic Freedom, by Stanley Fish ». *Legal Studies* 35 (3) : 551-558. <https://doi.org/10.1111/lest.12091>.
- Piché, Claude. 2003. « Habermas et la mission de l’université contemporaine ». *Canadian journal of continental philosophy* 7 (1) : 5-20.
- Québec. Assemblée nationale. 2022. Projet de loi 32, *Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire*. 2^e sess. 42^e législature. [M.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaire/projets-loi/projet-loi-32-42-2.html](https://www.m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaire/projets-loi/projet-loi-32-42-2.html).
- Rabban, David M. 1998. « Can Academic Freedom Survive Postmodernism ». *California Law Review* 86 (6) : 1377-1389.
- Radio-Canada*. 2016. « Jean Charest forcé d’annuler une conférence à McGill ». *Radio-Canada*, 4 avril 2016. [Ici.radio-canada.ca/nouvelle/773989/charest-conference-mcgill-manifestants-annulation](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/773989/charest-conference-mcgill-manifestants-annulation).
- Radio-Canada*. 2020. « « J’ai peur depuis la première journée », admet Verushka Lieutenant-Duval ». *Radio-Canada*, 21 octobre 2020. [Ici.radio-canada.ca/nouvelle/1742721/professeure-universite-ottawa-controverse-communautaire-noire](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1742721/professeure-universite-ottawa-controverse-communautaire-noire).
- Radio-Canada*. 2021. « Mot en n : la sortie du recteur Frémont décriée par des enseignants et étudiants ». *Radio-Canada*, 14 février 2021. [Ici.radio-canada.ca/nouvelle/1770821/mots-en-n-enseignement-liberte-academique-racisme](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1770821/mots-en-n-enseignement-liberte-academique-racisme).
- Rangel, Hugo. 2007. « Le principe de liberté académique dans l’ère du conservatisme et de la globalisation : Parcours des libertés civiles et universitaires en Amérique du nord ». *McGill Journal of Education* 42 (1) : 83-102.

- Reece, Bryan. 2021. *Social Justice and Community College Education*. New-York : Routledge.
- Reichenbach, Roland. 1999. « Postmodern Knowledge, Modern Beliefs and the Curriculum ». *Educational Philosophy and Theory* 31 (2) : 237-244.
- Reichman, Henry. 2017. « Censorship Dateline ». *Journal of Intellectual Freedom & Privacy* 1 (4).
- Robinson, David. 2021. « Mémoire à la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire ». Ottawa : Association canadienne des professeures et professeurs d'université. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/organismes-lies/1_ACPPU_20210709.pdf?1629733517
- Sauvayre, Romy. 2013. *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Malakoff : Dunod.
- Shibley, Robert. 2016. « Vindictive Protectiveness on Campus ». *Society* 53 (4) : 375-382.
- Schutz, Aaron. 2000. « Teaching Freedom ? Postmodern Perspectives ». *Review of Educational Research* 70 (2) : 215-251.
- Simpson, Robert Mark. 2020. « The Relation between Academic Freedom and Free Speech ». *Ethics* 130 (3) : 287-319.
- Slater, Tom. 2018. « Snowflake students : How a new generation of thin-skinned student activists are gagging young people ». *The Sun*, 6 février 2018. [TheSun.co.uk/news/opinion/5505619/universities-free-speech-censorship/](https://www.thesun.co.uk/news/opinion/5505619/universities-free-speech-censorship/)
- Slater, Tom. 2018. « The BBS is wrong : university censorship is definitely not a myth ». *The Spectator*, 25 octobre 2018. <https://www.spectator.co.uk/article/the-bbc-is-wrong-university-censorship-is-definitely-not-a-myth>.
- Sue, Derald Wing. 2010. *Microaggressions in Everyday Life : Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken : John Wiley & Sons.
- Teixeira da Silva, Jaime A. 2021. « How to shape academic freedom in the digital age ? Are the retractions of opinionated papers a prelude to 'cancel culture' in academia ? ». *Research in Behavioral Sciences* (2) : 1-10.
- Theviot, Anaïs. 2021. « Confinement et entretien à distance : quels enjeux méthodologiques ? ». *Technologie de l'information, culture & société* 129 : 1-24. <https://doi.org/10.4000/terminal.7193>

- Tierney, William G. 2001. « The autonomy of knowledge and the decline of the subject : Postmodernism and the reformulation of the university ». *Higher Education* 41 : 353-372.
- Thiessen, Elmer J. 1998. « Academic Freedom in the Religious College and University : Confronting the Postmodernist Challenge ». *Paideusis* 11 (2) : 55-72
<https://doi.org/10.7202/1073105ar>.
- Thiessen, Elmer J. 1999. « Modernism, Postmodernism, and Confessional Education in Christian Colleges and Universities ». *Direction* 28 (2) : 177-186.
- Thorens, Justin. 2006. « Liberties, Freedom and Autonomy : A Few Reflections on Academia's Estate ». *Higher Education Policy* 19 : 87-110.
- Trudel, Pierre. 2021. « Les limites de la liberté d'expression à l'Université ». *Journal de l'ACPPU* : 1-21.
- Turcotte-Summers, Jonathan. 2016. « Egalitarianism, Safety, and Virtue in Education : A Response to Callan ». *Philosophical Inquiry in Education* 24 (1) : 91-101.
- UNESCO. 2017. « La protection des libertés académiques est toujours aussi pertinente ». UNESCO. <https://fr.unesco.org/news/protection-libertes-academiques-est-toujours-pertinente>.
- Verrecchia, PJ et Kirsten Witherup. 2020. « Safe Spaces on Campus: An Examination of Student and Faculty Perceptions ». *Journal of Education and Training Studies* 8 (6) : 42-49.
- Weinstein, Mark. 1995. « Social Justice, Epistemology and Educational Reform ». *Journal of Philosophy of Education* 29 (3) : 369-385.
- Whelan, Ella. 2017. « A student society has been censored for talking about censorship ». *Spiked*, 7 mars 2017. <https://www.spiked-online.com/2017/03/07/a-student-society-has-been-censored-for-talking-about-censorship/>.
- Williams, Joanna. 2016. « Teaching Students to Censor : How Academics Betrayed Free Speech ». Dans *Unsafe Space*. Sous la direction de Tom Slater, 47-57. London : Palgrave Macmillan.
- Wood. Peter. 2014. « Stanley Fish's postmodern Take on Academic Freedom », National Association of Scholars, 27 octobre 2014. Nas.org/blogs/articlr/stanley_fishs_postmodern_take_on_academic_freedom.
- Woodhouse, Howard. 2019. « Academic Freedom and Collegial Governance Under Threat at A Canadian University ». *Interchange : A Quaterly Review of Education* 50 (2) : 113-121.

ANNEXE A



Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités (CERAH)

22 juin 2021

Objet: Approbation éthique – Positions et discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et académique au sein des universités québécoises.

M. Charles-Philippe Garon-Grimard,

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités (CERAH) a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat. Nous vous invitons à faire suivre ce document au technicien en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CERAH tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Mariana Nunez, présidente
Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités (CERAH)
Université de Montréal

c. c. Frédéric Bastien, professeur agrégé, FAS - Département de science politique

p. j. Certificat #CERAH-2021-067-D

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
3333, Queen Mary
Local 220-6
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-5925
cerah@umontreal.ca
www.umontreal.ca

Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités (CERAH)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités (CERAH), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Positions et discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et académique au sein des universités québécoises.
Étudiant requérant	Charles-Philippe Garon-Grimard , candidat à la maîtrise, FAS - Département de science politique
Sous la direction de:	Frédéric Bastien, professeur agrégé, FAS - Département de science politique, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

Mariana Nunez, présidente
Comité d'éthique de la recherche en arts et
humanités (CERAH)
Université de Montréal

22 juin 2021
Date de délivrance

1er juillet 2022
Date de fin de validité

1er juillet 2022
Date du prochain suivi

ANNEXE B



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Positions et discours des associations étudiantes sur la liberté d'expression et académique au sein des universités québécoises »

Qui dirige ce projet?

Moi, Charles-Philippe Garon-Grimard. Je suis étudiant à la maîtrise à l'Université de Montréal au Département de science politique. Mon directeur de recherche est Frédéric Bastien, professeur au Département de science politique lui aussi.

Décrivez-moi ce projet

Dans la foulée de l'affaire Lieutenant-Duval à l'Université d'Ottawa en octobre 2020, mon projet a pour but de mieux comprendre les attitudes et le discours des associations étudiantes vis-à-vis la liberté d'expression et académique au sein de leur université.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à participer à une entrevue avec moi durant laquelle je vous poserai des questions sur le rôle de la liberté d'expression et académique, leurs limites, le contexte de remise en question actuel, etc. L'entrevue devrait durer environ 45 minutes et avec votre permission, je vais l'enregistrer sur un appareil enregistreur afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Il existe cependant des limites à la confidentialité dans le cas où l'entrevue se fait en ligne (par zoom dans le cas présent). Dans ce contexte, il n'est pas possible de garantir une confidentialité totale de l'entrevue pour les raisons mentionnées ci-après. Premièrement, les serveurs de l'outil de visioconférence pourraient être situés aux États-Unis, et en conséquence soumis aux dispositions légales américaines qui autorisent les services de sécurité américains à accéder aux données informatiques détenues par les particuliers et les entreprises, sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs. De plus, en passant une entrevue en ligne, il est possible que quelqu'un de votre entourage entende vos propos. Il est donc important de bien planifier la passation de l'entrevue dans endroit qui vous assure un minimum d'intimité. Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre la position qu'adopte votre association étudiante vis-à-vis la liberté d'expression et académique au sein de nos universités.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront donnée afin de les analyser à partir d'une grille d'analyse que j'ai préalablement construite. L'objectif est comprendre quelle position et quel discours votre association étudiante adopte vis-à-vis les enjeux de la liberté d'expression et académique à l'université. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Lors de la rédaction de mon mémoire, je ne mentionnerai ni votre nom ni votre poste. Nous ne mentionnerons pas non plus votre association étudiante. Les seules informations que nous dévoilerons seront le domaine dans lequel vous êtes (ex. : science sociale) ainsi que la situation de votre université (à Montréal ou hors Montréal). Il sera donc impossible de vous identifier. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seuls mon directeur de recherche et moi-même en prendrons connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne

conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant _____ ou à l'adresse suivante charles-philippe.garon-grimard@umontreal.ca. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par courriel l'adresse cerah@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

J'aimerais recevoir par courriel un résumé des résultats de ce projet de recherche oui [] non []

Adresse courriel : _____.

ANNEXE C

Grille d'entretien corrigée

Précision : Les sous-questions ne seront pas nécessairement toutes posées, il s'agit surtout de questions d'appui visant à obtenir des précisions.

1. Pouvez-vous me dire quel est votre parcours au sein de votre association étudiante ?

1.1 Combien de membres représentez-vous ?

2. Considérez-vous que l'association étudiante que vous représentez est engagée ou qu'elle possède une culture militante ?

2.1 Sur le spectre politique gauche-droite, êtes-vous en mesure de situer votre association étudiante ?

3. Est-ce que votre association étudiante a pris position vis-à-vis des affaires comme celle de Lieutenant-Duval à l'Université d'Ottawa, de Catherine Russel à l'Université Concordia ou encore l'affaire de Philip Salzman à l'Université McGill ?

3.1 (Si oui) : Quelles sont les positions formelles ?

3.2 (Si non) : Est-ce que cela a fait partie des préoccupations ? Y a-t-il eu des discussions ? Quel est, selon votre perception, le point de vue majoritaire vis-à-vis cette problématique ? Comment le débat s'est-il articulé ?

3.3 À votre connaissance, y a-t-il eu des cas similaires au sein de votre université ? Si cela s'applique, dans quelle mesure ces actions relevaient du fait des associations étudiantes ? Est-ce que votre association a pris position ? Si oui, quelle est-elle ? Si non, pourquoi ne pas voir pris position ?

Les questions suivantes porteront sur les positions formelles prises par les associations étudiantes (si s'applique), sur les discussions qu'il y a eu à l'interne (si s'applique) ou encore la perception que les participants ont de leur association étudiante vis-à-vis les enjeux de la liberté d'expression et académique (si s'applique).

4. Est-ce que votre association étudiante a une position claire vis-à-vis le rôle des universités dans les débats de société ?

4.1 (Si oui) : Quelle est-elle ?

4.2 (Si non) : Selon votre perception, quelle position ou quel discours adopterait votre association étudiante ?

5. Comment votre association étudiante perçoit-elle la liberté d'expression et académique au sein des campus ?

6. Comment votre association étudiante conçoit-elle le rôle de la liberté d'expression et académique et leur importance sur les campus ? A-t-elle des positions claires à ce sujet ?

6.1 (Si oui) : quelles sont-elles ?

6.2 (Si non) : Selon votre perception, quelle position ou quel discours adopterait votre association étudiante ?

7. Est-ce que votre association considère que l'on doit protéger à tout prix la liberté d'expression à l'université ou cette dernière peut être restreinte au profit d'autres valeurs ?

7.1 Selon votre association étudiante, quelles sont les limites de la liberté d'expression au sein des universités ?

7.2 Selon votre association, est-ce que l'université peut représenter aussi un espace protégé où les étudiants peuvent être à l'abri de certains mots et propos susceptible de les blesser ou choquer ?

7.3 Est-ce que votre association étudiante estime qu'il y a certains mots ou sujets qui ne devraient pas être abordés ? Si oui, dans quel contexte ?

7.4 Dans quel contexte votre association serait-elle en faveur d'annuler ou de perturber des conférences avec lesquelles elle serait en désaccord ? Si oui, considère-t-elle que ce soit de la censure ?

7.5 Dans quel contexte votre association étudiante serait-elle en faveur d'offrir à des étudiants d'ignorer certains enseignements qui peuvent les rendre mal à l'aise ?

7.6 Dans quel contexte est-ce que du contenu haineux ou raciste par exemple pourrait-il être toléré ?

8. Est-ce que votre association étudiante a déjà soulevé des enjeux potentiels entraînés par certaines limites, telles que l'autocensure chez les professeurs ?

9. Selon la perception que vous avez de votre association étudiante, estimerait-elle que l'on peut séparer la parole et les actions ? Par exemple, est-ce que des propos haineux peuvent provoquer des conséquences aussi graves que des actions violentes à l'endroit des groupes marginalisés ?

10. Selon la perception que vous avez de votre association étudiante, serait-elle en faveur de procéder à de la discrimination positive afin d'embaucher des professeurs ou de sélectionner des conférenciers ?

10.1. (Si oui) : Y a-t-il des sujets, des enjeux ou des domaines où nous devrions appliquer davantage de discrimination positive ?

10.2 (Si non) : pourquoi ?

11. Selon certains, il évoluerait dans les universités québécoises une forme de rectitude politique. Certains auteurs accusent la « gauche » de trop vouloir protéger les minorités alors que d'autres estiment plutôt que ce sont des acteurs de « droite » qui veulent

conserver leurs acquis et leurs privilèges. Comment votre association étudiante perçoit-elle cette affirmation ? Est-ce que cette rectitude politique a déjà été l'objet de discussion au sein de votre association ?

11.1 (Si oui) : qui l'incarne ?

11.2 (Si non) : d'où vient cette affirmation ?

12. Selon la perception que vous avez de votre association étudiante, est-ce que celle-ci considère que des hommes blancs par exemple, pourraient enseigner n'importe quelle matière ? Est-ce que leur position socioculturelle leur permet d'être objectif dans leur enseignement ? Ont-ils la légitimité d'aborder tous les sujets ?

12.1 Si on oublie l'exemple précédent, est-ce que votre association considère qu'il est possible pour un individu d'être totalement objectif dans leur recherche de la vérité ou leur enseignement ?

13. Selon votre association étudiante, est-ce que la liberté d'expression/académique et inclusion peuvent aller de pair ?

14. À votre connaissance, est-ce que votre association étudiante est le principal regroupement par lequel des étudiants interpellés par ces enjeux ont fait entendre leur voix, ou les débats et prises de position auraient-ils eu lieu dans d'autres types d'association ? (exemple : association politique).