

## CHAPITRE 3

# EMBRASSER LE CHANGEMENT : ENSEIGNER DANS UN MONDE PLURICULTUREL

MALGRÉ l'intérêt contemporain pour le multiculturalisme dans notre société, particulièrement dans le monde de l'éducation, il n'y a pas assez de discussions pratiques sur les façons dont on peut transformer les environnements d'enseignement afin que l'expérience d'apprentissage soit intégratrice. Si on a l'intention de respecter la réalité sociale et les expériences de groupes racisés dans la société, et que cette intention doit se refléter dans le processus pédagogique, alors en tant qu'enseignant·es – à tous les niveaux, de l'élémentaire à l'universitaire – nous devons reconnaître que nos manières de travailler doivent changer. Nombre d'entre nous ont été éduqué·es dans des classes où les styles d'enseignement reflétaient la norme de pensée et d'expérience particulière, dont nous étions poussé·es à croire qu'elle était universelle. Ce fut le cas autant pour les enseignant·es non-blanc·hes que pour les blanc·hes. La plupart d'entre nous apprennent à enseigner en imitant ce modèle. Cela eut pour conséquence que beaucoup d'enseignant·es sont maintenant inquiet·es des implications politiques d'une éducation multiethnique, par peur de perdre le contrôle dans une classe où il n'y a pas une seule façon d'aborder un sujet, mais au contraire des manières et des références multiples.

Les éducatrice·s doivent reconnaître que les efforts pour transformer les institutions, afin qu'elles reflètent une réalité multiethnique, doivent prendre en considération les craintes des enseignant·es auxquelles on demande de changer de modèle. Il faut mettre en place des lieux de formation où les enseignant·es peuvent

exprimer ces craintes tout en apprenant à inventer comment approcher la classe et le programme multiethniques. Lorsque j'arrivai pour la première fois à l'Université d'Oberlin, je fus troublée par ce que je ressentis comme étant un manque de compréhension de la part de beaucoup de professeur·es quant à ce que pourrait être une classe multiethnique. Chandra Mohanty, une de mes collègues en études des femmes (*Women's Studies*), en était aussi soucieuse. Nous étions profondément convaincues que le campus d'Oberlin ne prenait pas à bras-le-corps le changement des cursus et des façons d'enseigner, afin de les rendre progressistes et intégratrices. Bien que n'étant pas professeures titulaires, nous en arrivâmes à nous demander comment nous pourrions intervenir dans le processus. Nous partîmes du postulat que la très grande majorité des enseignant·es d'Oberlin, en grande partie blanc·hes, étaient bien intentionné·es, soucieux·ses de la qualité de l'enseignement reçu par les étudiant·es, et donc qu'ils encourageraient probablement des initiatives visant à développer l'esprit critique. Nous décidâmes de mettre en place un ensemble de séminaires centrés sur la pédagogie transformative qui seraient ouverts à toutes les professeur·es. À l'origine, les étudiant·es étaient les bienvenu·es, mais leur présence bloquait en fait l'honnêteté des discussions. Le premier soir, par exemple, plusieurs enseignant·es firent des commentaires pouvant être perçus comme horriblement racistes, et les étudiant·es en parlèrent en dehors du groupe au reste de l'université. Puisque notre intention était de développer une conscience critique, nous ne voulions pas que le séminaire soit un lieu où quiconque pourrait être attaqué ou voir leur réputation d'enseignant·e souillée. Nous voulions, en revanche, qu'il soit un lieu d'affrontement constructif et d'interrogation critique. Afin de garantir ceci, il nous fallait exclure les étudiant·es.

Lors de la première réunion, Chandra (formée à l'enseignement) et moi avons raconté les facteurs qui avaient influencé nos pratiques pédagogiques. J'insistai sur l'impact du travail de Freire sur ma pensée. Puisque ma formation avait eu lieu dans des écoles ségréguées, je parlai d'un apprentissage où une expérience individuelle est reconstruite comme centrale et significative. J'expliquai comment cela avait changé avec la déségrégation, où nous autres enfants noir·es fûmes soudain forcées de fréquenter des écoles où nous étions vu·es comme des objets, et non comme des sujets. Beaucoup des enseignant·es présentes lors de cette première réunion furent troublés par notre discussion ouverte de questions politiques. Il était sans cesse nécessaire

de rappeler que l'enseignement n'est pas politiquement neutre. Nous insistions sur le fait qu'un professeur blanc dans un département de lettres qui enseigne seulement des œuvres de «grands hommes blancs» prend une décision politique. Nous devions constamment lutter contre la volonté écrasante des participant·es de nier les politiques racistes, sexistes, hétérosexistes qui façonnent comment et ce que nous enseignons. Nous découvrons sans cesse que, presque tout le monde, particulièrement la vieille garde, était davantage troublé par la reconnaissance assumée du rôle que jouent les perspectives politiques dans la formulation de notre pédagogie que par leur approbation passive de manières d'enseigner et d'apprendre, pétrées par des préconceptions, particulièrement par la notion de suprématie blanche.

Afin de mutualiser nos efforts, nous invitons des universitaires venant de tout le pays à discuter – de façon formelle et informelle – du genre de travail qu'ils faisaient pour transformer l'enseignement et l'apprentissage dans le but de rendre une éducation multiethnique possible. Cornel West, alors professeur de théologie et de philosophie à l'Université de Princeton, vint ainsi donner une conférence sur «le décentrement de la civilisation occidentale». Nous espérons que sa formation très traditionnelle couplée à sa pratique progressiste rendrait tout le monde optimiste quant à notre capacité à changer. Pendant la session informelle, plusieurs professeurs, des hommes blancs, furent courageusement francs. Ils affirmèrent pouvoir accepter le besoin de changements, mais n'étaient pas certains d'accepter les conséquences de ces changements. Cela nous rappela une fois de plus qu'il était difficile pour des individus de changer de modèles, et qu'il fallait créer un environnement où les gens puissent exprimer leurs peurs, parler de ce qu'ils faisaient, comment ils le faisaient, et pourquoi. Une de nos réunions les plus utiles fut celle où des professeur·es de disciplines différentes (mathématiques et sciences comprises) évoquèrent comment leur façon d'enseigner avait été influencée par une volonté d'intégration. Écouter des personnes décrire des stratégies concrètes aida à dissiper certaines craintes. Il était crucial que des enseignant·es plus traditionnel·les ou conservateur·trices, ayant mis en place des changements, parlent de leurs motivations et de leurs stratégies.

À la fin des réunions, Chandra et moi avons d'abord ressenti une déception énorme. Nous n'avions pas anticipé le nombre d'enseignant·es qui devraient désapprendre le racisme pour pouvoir être éduqué·es sur la colonisation et la décolonisation, et pour pouvoir

apprécier pleinement le besoin de créer un apprentissage démocratique des sciences humaines.

Bien trop souvent, il y avait une volonté d'inclure ceusses considérées comme «marginales» sans avoir à accorder à leur travail le même respect et la même considération qu'aux autres œuvres. Dans les études féministes, par exemple, on va souvent s'intéresser aux femmes de couleur à la toute fin du semestre, ou regrouper tout ce qui concerne la race et la différence dans une seule section. Ce genre de considération purement figurative ne correspond pas à la transformation multiethnique, mais constitue le changement le plus probable effectué par des individus. Ou encore, qu'est-ce que cela signifie quand une enseignante de lettres, blanche, brûle d'inclure Toni Morrison dans son programme, pour ensuite mener ce cours sans aucune référence aux notions de race ou d'ethnicité? J'ai entendu des femmes blanches «se vanter» d'avoir montré à des étudiant·es que les auteur·trices noir·es sont «aussi bon·nes» que les auteurs blancs masculins, sans jamais avoir attiré leur attention sur l'aspect racial. De toute évidence, une telle pédagogie n'est pas un questionnement des parti pris établis par les canons conventionnels (si ce n'est tous les canons), mais une sorte de quota symbolique.

Le manque de volonté d'inclure la conscience de race, de sexe et de classe sociale vient souvent de la peur que les cours deviennent incontrôlables, que les émotions et les passions ne puissent pas être contenues. Dans une certaine mesure, nous savons que quand nous parlons pendant le cours de sujets qui passionnent les étudiant·es, il y a toujours la possibilité d'un affrontement, de l'expression vigoureuse d'idées ou même de conflits. Dans la plupart de mes écrits sur la pédagogie, en particulier au sein d'un environnement scolaire très diversifié, j'ai parlé du besoin d'examiner de façon critique la manière dont nous, en tant qu'enseignant·es, conceptualisons ce que l'espace d'apprentissage doit être. Beaucoup d'enseignant·es m'ont communiqué leur désir de faire de leur classe un espace «sûr»; cela signifie habituellement que le ou la professeur·e fait un cours magistral à un groupe d'étudiant·es silencieux·ses qui ne répondent que quand on les interpelle. L'expérience des enseignant·es cherchant à développer l'esprit critique montre que beaucoup d'étudiant·es, en particulier des étudiant·es racisé·es, peuvent ne pas du tout se sentir «en sécurité» dans un contexte neutre. C'est l'absence de sens de sécurité qui provoque souvent des silences prolongés ou l'absence d'implication des étudiant·es.

Faire de la classe un environnement démocratique où tout le monde ressent la responsabilité de contribuer est un objectif essentiel de la transformation pédagogique. Tout au long de ma carrière d'enseignante, des collègues blanc·hes m'ont souvent parlé de leur inquiétude concernant des étudiant·es non-blanc·hes ne s'exprimant pas. Alors que les cours se diversifient, les enseignant·es constatent que les politiques de domination sont souvent reproduites dans le contexte scolaire. Par exemple, les étudiants blancs continuent de se faire le plus entendre. Les étudiant·es racisé·es ou certaines femmes blanches ont peur d'être jugé·es comme intellectuellement inadapté·es par leurs pairs. J'ai enseigné à de brillant·es étudiant·es racisé·es, beaucoup d'entre elleux en troisième année, ayant habilement réussi à ne jamais parler en classe. Certain·es expliquent qu'iels s'exposent ainsi à moins d'agression s'iels ne revendiquent simplement jamais leur subjectivité. Iels me dirent que beaucoup d'enseignant·es n'avaient jamais exprimé la moindre volonté d'entendre leur voix. Accepter le décentrement de l'Occident globalement, adopter le multiculturalisme, oblige les éducateur·trices à porter leur intérêt sur la question du langage. Qui parle ? Qui écoute ? Et pourquoi ? Se soucier que les étudiant·es prennent la responsabilité de contribuer à l'enseignement dans la classe n'est pas une approche répandue dans ce que Freire appelle le « système bancaire éducatif », où les étudiant·es sont considéré·es comme de simples consommateur·trices passif·ves. Dès que les enseignant·es adoptent cette posture, il est difficile de créer le genre de communauté apprenante qui peut pleinement épouser le pluriculturalisme. Les étudiant·es sont bien plus disposé·es à abandonner le « système bancaire éducatif » que leurs enseignant·es le sont. Iels sont aussi bien plus disposé·es à faire face aux défis du pluriculturalisme.

C'est en tant qu'enseignante, pendant les cours, que je pus constater le pouvoir de la pédagogie transformative ancrée dans le respect pour le pluriculturalisme. Travaillant avec une pédagogie critique basée sur ma compréhension de l'enseignement de Freire, je suis toujours entrée en cours avec le présupposé qu'il faut construire une « communauté » afin de créer un climat d'ouverture et de rigueur intellectuelle. Plutôt que de se concentrer sur des soucis de sécurité, je pense qu'un sentiment d'appartenance crée un sentiment d'engagement partagé et de bien commun qui nous lie. Ce que nous partageons toutes, idéalement, est un désir d'apprendre – de recevoir activement des connaissances qui augmentent notre développement intellectuel et notre capacité à vivre plus pleinement dans le monde. Selon mon expérience, une

façon de construire une communauté dans la classe est de reconnaître la valeur de chaque parole individuelle. Dans mes cours, les étudiant·es écrivent leur journal et rédigent souvent des paragraphes qu'ils se lisent entre elleux. Cela arrive au moins une fois, quelle que soit la taille du groupe. La plupart des groupes auxquels j'enseigne sont nombreux. Ils comprennent de trente à soixante étudiant·es, et il m'est arrivé d'enseigner à plus de cent. S'entendre (et entendre le son des différentes voix), s'écouter, est un exercice de reconnaissance. C'est aussi un moyen d'être sûre que personne n'est invisible dans la classe. Certain·es étudiant·es sont contrarié·es de devoir participer verbalement, et je dois être claire, dès le départ, que c'est une exigence. Même lorsqu'il est impossible d'entendre la voix parlée d'un·e étudiant·e, en « signant » (même si nous ne comprenons pas la langue des signes), iels font sentir leur présence.

La première fois que j'entrai dans une classe pluriculturelle, multi-ethnique, je n'étais pas préparée. Je ne savais pas comment gérer de façon efficace tant de « différences ». Malgré des positions politiques progressistes, et mon engagement profond dans le mouvement féministe, je n'avais auparavant jamais été obligée de travailler dans un environnement réellement hétérogène et je n'avais pas les compétences nécessaires. C'est le cas pour la plupart des éducatrice·s. Il est difficile pour un grand nombre d'entre elleux, aux États-Unis, de conceptualiser à quoi le groupe va ressembler quand iels font face à des statistiques démographiques qui indiquent que la « blanchité » pourrait ne plus être la norme ethnique dans tous les environnements scolaires. C'est pourquoi les éducatrice·s sont mal préparé·es quand iels sont finalement mis·es en présence de la diversité. D'où l'obstination à se raccrocher à de vieux modèles. Alors que je travaillais à créer des stratégies qui créeraient un espace d'enseignement pluriculturel, je découvris qu'il était nécessaire de reconnaître ce que j'ai appelé dans d'autres écrits sur la pédagogie les « codes culturels ». Afin d'enseigner de façon efficace à un corps étudiant diversifié, je dois apprendre ces codes. Les étudiant·es doivent les apprendre aussi. Ce simple processus transforme le cours. Le partage d'idées et d'informations ne progresse pas toujours aussi vite qu'il le ferait dans un contexte plus homogène. Les enseignant·es et les étudiant·es doivent accepter des manières différentes de connaître, des épistémologies, dans l'environnement pluriculturel.

Il peut être aussi difficile pour les étudiant·es que pour les enseignant·es de transformer leurs modèles. J'ai toujours été convaincue

que les étudiant·es doivent aimer apprendre. J'ai pourtant découvert qu'il y avait beaucoup plus de tensions dans un groupe diversifié, où la philosophie d'enseignement est ancrée dans la pédagogie critique et (dans mon cas) dans la pédagogie critique féministe. La présence de tensions – et parfois même de conflits – a souvent impliqué que les étudiant·es n'aimaient ni la classe ni leur professeure, c'est-à-dire moi, comme je souhaitais secrètement qu'iels le fassent. Enseigner une discipline traditionnelle dans une perspective de pédagogie critique signifie que je croise régulièrement des étudiant·es qui se plaignent : «Je pensais que c'était un cours de littérature, pourquoi est-ce que nous parlons autant de féminisme?» (ou bien de race ou de classe sociale). Dans la salle de classe transformée on a souvent davantage besoin d'expliquer une philosophie, une stratégie, une intention que dans l'environnement «normé». Je m'aperçus, au cours des années, que beaucoup d'étudiant·es qui se plaignent constamment lorsqu'iels suivent mes cours, me contactent ensuite bien plus tard pour me dire à quel point cette expérience les a marqué·es, combien iels ont appris. Dans mon rôle professionnel, je dus abandonner mon besoin de reconnaissance immédiate d'un enseignement réussi (bien que parfois cette reconnaissance soit instantanée) et accepter que les étudiant·es puissent ne pas apprécier la valeur d'un certain point de vue ou d'un processus. Ce qui est passionnant dans la création d'une communauté en classe, où les voix individuelles sont respectées, c'est qu'il y a infiniment plus de réactions, parce que les étudiant·es se sentent plus libres de parler – et parfois de me répondre. Et oui, souvent, ce retour est critique. M'éloigner de ce besoin de reconnaissance immédiate fut crucial dans mon développement en tant qu'enseignante. J'ai appris à respecter que le changement de modèles, ou le partage de connaissances de nouvelles manières, présentent de nouveaux défis; voir ces défis comme positifs prend du temps.

Mes étudiant·es m'ont également appris qu'il est nécessaire de pratiquer la compassion dans ces nouveaux paramètres d'apprentissage. Je n'oublierai jamais quand un·e étudiant·e me dit un jour : «Nous suivons vos cours. Nous apprenons à voir le monde d'un point de vue critique, une position qui prend en considération la race, le sexe, la classe sociale. Et nous ne pouvons plus profiter de la vie.» En regardant le reste du groupe, quelle qu'ait été leur classe sociale, leur race, leur préférence sexuelle ou leur ethnicité, j'ai vu toutes les étudiant·es hocher la tête. Je vis pour la première fois qu'il peut y avoir, et qu'il y a en général, un certain niveau de souffrance qui

accompagne l'abandon d'anciennes façons de penser, de savoir, avec l'apprentissage de nouvelles approches. Je respecte cette souffrance. Et j'inclus ce facteur quand j'enseigne désormais, c'est-à-dire que j'enseigne le changement de modèles et l'inconfort que cela peut causer. Les étudiant·es blanc·hes qui apprennent à penser de façon plus critique les questions de race et de racisme peuvent, par exemple, rentrer dans leurs familles pour les vacances et soudainement voir leurs parents sous un angle différent. Iels peuvent identifier une pensée non-progressiste, du racisme, etc. Iels peuvent être blessé·es par de nouvelles façons de savoir, qui créent une distance ou une séparation qui n'existaient pas. Régulièrement, quand les étudiant·es reviennent de vacances, je leur demande de partager avec nous comment les idées apprises ou étudiées ont eu un impact sur leur expérience en dehors de l'université. Cela leur donne à la fois l'occasion de savoir que les expériences difficiles peuvent être communes, et de pratiquer l'intégration de la théorie et de la pratique : des moyens de savoir liés avec des façons d'être. Nous interrogeons les façons d'être ainsi que les idées. C'est à travers ce processus que nous construisons une communauté.

Malgré un intérêt pour la diversité, un désir d'intégrer, beaucoup de professeur·es enseignent encore dans des classes majoritairement blanches. Un esprit de quota symbolique prévaut dans ces environnements. C'est pourquoi il est si crucial que la «blanchité» soit étudiée, comprise, discutée – afin que tout le monde apprenne que l'affirmation du pluriculturalisme et une perspective intégratrice impartiale peuvent et doivent être proposées, que des personnes de couleur soient présentes ou non. Transformer ces cours est autant un défi que d'apprendre comment bien enseigner dans un contexte diversifié. Souvent, s'il y a une seule personne racisée dans la classe, elle est objectivée par les autres et obligée d'endosser le rôle d'«informatrice indigène». Par exemple, nous lisons un ouvrage d'une auteur·trice coréano-américain·e. Les étudiant·es blanc·hes se tournent alors vers le ou la seul·e étudiant·e d'origine coréenne pour qu'il leur explique ce qu'ils ne comprennent pas. Cela donne injustement une responsabilité à cet·te étudiant·e. Les enseignant·es peuvent intervenir dans ce processus en clarifiant dès le départ le fait que l'expérience ne donne pas l'expertise, et peut-être même en expliquant ce que cela signifie de mettre une personne dans la position d'«informateur·trice indigène». Il faut souligner que les enseignant·es ne peuvent pas intervenir si elleux-mêmes voient les jeunes comme des «informateur·rices



indigènes». Des étudiant·es sont souvent venu·es dans mon bureau se plaindre du manque d'intégration dans le cours d'un·e autre enseignant·e. Par exemple, un cours sur la pensée sociale et politique des États-Unis n'incluant aucune œuvre d'une femme. Quand les étudiant·es s'en plaignent auprès du ou de la professeur·e, cette personne leur dit de suggérer des ressources pour le cours. Cela place un poids injuste sur l'étudiant·e. Cela donne aussi l'apparence qu'un biais n'est important que si quelqu'un·e s'en plaint. Les étudiant·es se plaignent de plus en plus parce qu'ils veulent un enseignement en sciences humaines impartial et démocratique.

Le pluriculturalisme oblige les éducateur·trices à reconnaître les visions étriquées qui ont modelé les manières dont les connaissances sont partagées en cours. Cela nous force à reconnaître notre complicité à accepter et à perpétuer des biais, quels qu'ils soient. Les étudiant·es brûlent de surmonter ces obstacles vers la connaissance. Ils veulent s'abandonner au plaisir de réapprendre et d'apprendre des moyens de savoir qui vont à contre-courant. Lorsque nous autres éducateur·trices permettons à notre pédagogie d'être radicalement changée par notre reconnaissance du monde pluriculturel, nous pouvons donner aux étudiant·es l'éducation qu'ils désirent et qu'ils méritent. Nous pouvons enseigner de manière à transformer les consciences, à créer un climat d'expression libre qui est l'essence d'une éducation en sciences humaines réellement humaniste.