

# Repenser l'espace sûr pour un meilleur vivre-ensemble

Jérôme Loisel<sup>1</sup>



<sup>1</sup> L'auteur tient à remercier M. Marc Bélanger, professeur au Collège Vanier et au secteur Performa de l'Université de Sherbrooke.

NDRL: Cet article est paru en version originale anglaise sous le titre « Supportive Classroom Environments: Moving Beyond Safe Spaces » dans le numéro de printemps 2022 de *Pédagogie collégiale* (vol.35, n° 3 – projet pilote en anglais).

Le concept d'espace sûr (*safe space*) est très en vogue dans les cégeps et les universités qui veulent favoriser l'inclusion. En termes simples, l'idée est que le professeur déclare ouvertement que sa classe est à l'abri de l'exclusion, qu'elle est un lieu exempt d'oppression et de jugement entre les membres de cette communauté. En théorie, cela offre une certaine protection aux étudiants issus de groupes marginalisés, ce qui les aide à s'y sentir plus à l'aise. On dit aussi que les espaces sûrs sont avantageux pour tous puisqu'ils facilitent les discussions libres et ouvertes. Ce concept a été largement médiatisé dans les années 2010, alors que les universités ont entrepris de s'attaquer publiquement aux enjeux de discrimination et de harcèlement. Les termes *traumavertissements* et *microagressions* se sont alors taillé une place dans le langage courant. En 2015, Judith Shulevitz, journaliste au *New York Times*, a néanmoins mis son lectorat en garde contre le fait que les espaces sûrs se répandaient désormais bien au-delà de leur champ

d'application initial : « une fois que vous désignez certains espaces comme sûrs, vous sous-entendez que les autres ne le sont pas. Il s'ensuit un raisonnement selon lequel ils devraient être rendus plus sûrs » [notre traduction<sup>2</sup>]. Suivant cette logique, l'espace sûr peut alors devenir un terrain glissant pour le corps professoral. Si la communauté étudiante et l'administration scolaire adhèrent à l'idée selon laquelle les professeurs peuvent rendre une classe sûre aussi facilement, qui est alors imputable si un étudiant s'y sent « en danger » ? Bien sûr, les textes pédagogiques contemporains sont souvent plus nuancés, traitant de *climat de la classe* plutôt que de *sécurité*. Dans cet article, nous présentons d'abord une réflexion appuyée sur la littérature et l'actualité quant à la notion même d'espace sûr, puis nous proposons une alternative pratique tournée vers les comportements observables pour façonner un environnement de classe bienveillant et inclusif, favorisant un meilleur vivre-ensemble.

## Démystifier l'espace sûr

La définition d'espace sûr, dans le contexte des environnements d'apprentissage, a toujours été problématique. Holley et Steiner (2005) expliquent qu'il s'agit d'espaces où les gens *se sentent* suffisamment en sécurité pour oser prendre des risques d'expression et d'autoréflexion : « Un espace de classe sûr est un espace dans lequel les étudiants sont capables d'exprimer ouvertement leur individualité, même si elle diffère radicalement des

normes établies par le professeur, la profession ou les autres étudiants. » (Holley et Steiner, 2005, p. 50) C'est là un objectif tout à fait louable. Cependant, même dans les tout premiers articles abordant le concept d'espace sûr, il apparaît évident que des tensions existent entre cet objectif et l'éducation. Dans un texte fondateur, Boomstrom invite à la vigilance : « Des problèmes peuvent survenir lorsque les étudiants ou les professeurs considèrent qu'un espace sûr signifie un environnement de classe où toutes les

idées sont acceptées de manière égale, et où personne n'est mis au défi ou mis mal à l'aise. C'est une chose de dire que l'on ne doit pas se moquer des étudiants qui posent une question ou proposent une mauvaise réponse. C'en est une autre de dire que les apprenants ne doivent jamais prendre conscience de leur ignorance. » (1998, p. 18) Si les discussions en classe font partie des

<sup>2</sup> Toutes les citations de cet article sont des traductions libres.

activités d'apprentissage du cours, le professeur doit nécessairement corriger les fausses idées parfois véhiculées par certains étudiants, à tout le moins à des fins de rétroaction. Apprendre implique nécessairement d'adopter une posture critique et de remettre en question non seulement les idées des autres, mais aussi les siennes, ce qui peut parfois créer un certain inconfort. Dans une étude portant sur le sentiment de sécurité des étudiants, Holley et Steiner remettent en question la capacité réelle de ces derniers à concilier sécurité et éducation : « On doit se demander si les étudiants ne se sentent en sécurité que dans un environnement où leurs croyances ne sont pas remises en question et leurs idées non contestées. Si tel est le cas, ce qui semble sûr pour les étudiants peut être inconciliable à l'inconfort parfois nécessaire pour une croissance et un apprentissage véritable. » (2005, p. 60)

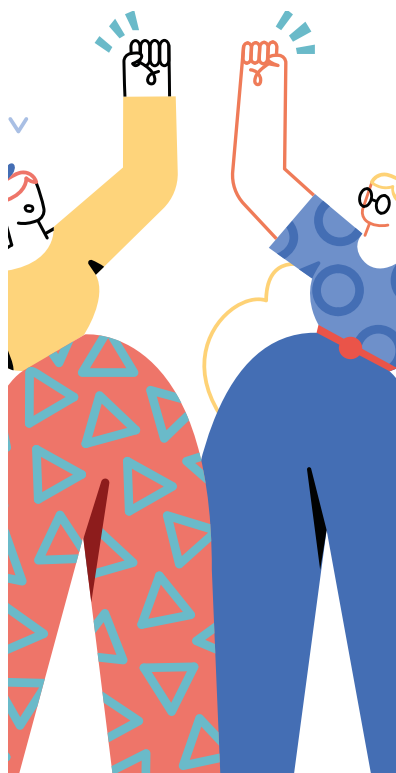
Des événements récents illustrent bien la difficulté de faire de la classe un espace *parfaitement sûr*. Tout d'abord, en septembre 2020, l'Université d'Ottawa a suspendu la professeure à temps partiel Varushka Lieutenant-Duval pour avoir prononcé le mot en « n », non censuré, en classe. Le cours portait sur les identités, et M<sup>me</sup> Lieutenant-Duval abordait la notion de réappropriation des mots et la façon dont ces derniers peuvent changer au fil du temps, en donnant comme exemple le mot *queer* et celui en « n ». Après qu'un étudiant s'est plaint sur Twitter, la professeure a rapidement été suspendue. Aux dires de plusieurs, elle avait tenté d'enseigner des valeurs progressistes comme la diversité et l'inclusion (Hachey 2020a, 2020b). La façon dont l'université a traité l'affaire a suscité des critiques dans les médias et du côté du syndicat de l'enseignante. Au cours du même semestre, l'Université McGill a fait face à une histoire similaire. Dans un cours de littérature québécoise, le livre *Forestiers et voyageurs*, écrit en 1863 par Joseph-Charles Taché et contenant le mot en « n », a été assigné aux étudiants. Interrogée sur la page où le mot apparaissait, la professeure a lu le passage à voix haute, citant accidentellement le mot lui-même avant de réaliser ce qui venait de se passer. Elle s'est excusée, mais certains étudiants ont exprimé leur malaise et formulé une plainte. L'administration est intervenue : les deux étudiants qui s'étaient plaints ont été autorisés à abandonner le cours, à être remboursés et même à obtenir un crédit complet pour le cours en question (Hachey 2021a, 2021b). Si ces deux cas sont des exemples embarrassants de situations où apprentissage et inconfort s'entrechoquent, ils montrent également que les institutions ont

du mal à faire face à ces questions. Comme Judith Shulevitz l'avait prédit en 2015, le concept d'espace sûr semble bel et bien s'être répandu au-delà de son utilisation initiale.

## La civilité, et plus encore

Des nuances à la théorie de l'espace sûr pourraient permettre d'éviter ce genre de situations problématiques. La réflexion de Betty Barrett va en ce sens alors qu'elle tire comme conclusion que le concept d'espace sûr est défaillant : « les professeurs ne peuvent pas, éthiquement, garantir aux élèves que la classe ne produira chez eux que des états psychologiques positifs » (2010, p. 10). Cela ne signifie pas pour autant que Barrett ne soit pas en accord avec les objectifs des espaces sûrs. Au contraire, elle soutient que les professeurs ont le « mandat culturel de s'occuper de la nature holistique des élèves en tant qu'êtres intellectuels, émotionnels, sociaux et spirituels » (2010, p. 9). Mais selon elle, les professeurs devraient concentrer leurs efforts sur les règles d'interactions positives lors des cours, ce qu'elle appelle la *civilité de classe* :

Si les professeurs ne sont pas en mesure d'observer, de surveiller ou de faire respecter directement les états intrapersonnels, ils peuvent, en revanche, observer, surveiller et faire respecter les comportements des élèves en classe. Une nouvelle conception de la sécurité en classe permettant de mettre l'accent sur la civilité est un mouvement qui s'éloigne de la préoccupation des constructions psychologiques (invisibles) pour se concentrer sur les constructions comportementales (visibles) dans la gestion de la classe. (2010, p. 10)



Barrett est convaincue que la civilité peut être enseignée aux étudiants. Son approche s'articule autour de règles de respect communément établies : parler respectueusement, écouter et essayer de faire amende honorable en cas de problème. Cela semble déjà être un meilleur point de départ pour des administrateurs aux prises avec des situations comme celles ayant eu cours aux universités d'Ottawa et McGill. Dans les deux cas, les universités essayaient de s'assurer que les étudiants se sentent en sécurité en retirant le contenu du cours : le livre, le professeur, le cours lui-même. Dans un modèle comme celui de Barrett, les administrateurs suggéraient plutôt de nouveaux comportements destinés à soutenir les étudiants heurtés. Il pourrait s'agir d'excuses publiques ou privées, d'une médiation entre les étudiants et le professeur, ou d'une autre mesure d'aide tangible.

L'avenue de la civilité en est une qui mérite que l'on s'y attarde. Comme professeur, je suis toutefois d'avis que nous devons aller un peu plus loin que les règles de civilité de base. Si nous portons notre attention sur la motivation des étudiants, nous constatons qu'elle recouvre non seulement le sentiment de sécurité, mais aussi toute une série d'autres émotions – positives et négatives – qui ont une incidence importante sur l'appréciation d'un cours par les étudiants. Susan A. Ambrose reconnaît qu'une diversité de facteurs influent sur le climat de classe : « En tant que pédagogues, nous cherchons avant tout à encourager les compétences intellectuelles et créatives de nos étudiants, mais nous devons reconnaître que ces derniers ne sont pas seulement des êtres intellectuels, mais aussi des êtres sociaux et émotionnels, et que ces dimensions

## Apprendre implique nécessairement d'adopter une posture critique et de remettre en question non seulement les idées des autres, mais aussi les siennes, ce qui peut parfois créer un certain inconfort.

interagissent dans le climat de la classe pour influencer l'apprentissage et les performances. » (2010, p. 158) Cela reflète, à notre sens, une vision plus large qui nécessite d'aller bien au-delà de la civilité.

Ambrose recense les conditions essentielles à la motivation des étudiants qu'elle décline en trois composantes : la valeur perçue de l'activité d'apprentissage, la confiance de l'étudiant en sa capacité de réussir et l'appartenance à un environnement de classe favorable (2010, p. 80). La motivation est en soi un concept holistique, composée de facteurs distincts qui touchent à presque tous les aspects d'un cours. C'est ce qui ressort de la variété de stratégies favorisant la motivation :

- Fournir des tâches authentiques et réelles ;
- S'assurer de l'alignement des objectifs, des évaluations et des stratégies pédagogiques ;
- Articuler ses attentes ;
- Être juste ;
- Fournir de la flexibilité et du contrôle (Ambrose, 2010, p. 83).

Tout compte fait, la motivation des étudiants sera plus grande si le contenu du cours prend en considération leurs centres d'intérêt, si le professeur prend le temps d'expliquer en amont la pertinence des contenus dans la vie d'un étudiant, et si le cours est conçu de manière à assurer une juste progression des apprentissages, avec des commentaires bienveillants et des rétroactions constructives tout au long de la session – ce qui aide les étudiants à acquérir, progressivement, un sentiment de confiance non seulement en eux, mais aussi envers le lieu d'apprentissage qu'ils fréquentent.

### Vers un climat de classe positif

Une composante essentielle de la motivation des étudiants est un environnement de classe favorable, c'est-à-dire à la fois bienveillant, inclusif et propice aux apprentissages, qui recoupe, à certains égards, l'objectif de la sécurité des étudiants. Ambrose s'intéresse au climat de la classe et le décrit comme « déterminé par une constellation de facteurs en interaction » (2010, p. 170), un peu comme la motivation. Ces facteurs

comprennent le contenu du cours, les interactions entre étudiants et le ton donné par le professeur. Même le ton du plan de cours et ce qu'il met de l'avant comme comportements souhaités pour un environnement de classe favorable semblent avoir une incidence sur le climat du cours. Un plan de cours motivant va modeler les comportements positifs et expliquer les raisons des règles de vie de la classe aux étudiants, alors qu'un plan de cours démotivant va se concentrer sur les conséquences négatives du non-respect des règles, écrites en lettres capitales et en gras (Ambrose, 2010). Ambrose recommande une variété de stratégies pour favoriser un climat positif, notamment celle d'utiliser le plan de cours et le premier jour de classe comme leviers pour établir le climat du cours (2010). En raison de l'important apport d'une bonne première impression, même quelques phrases sur l'inclusion et le soutien offert par un professeur écrites dans le plan de cours et dites à voix haute en classe peuvent avoir une incidence durable sur le climat de classe.

Tout au long de la session, il importe aussi que le professeur s'efforce d'agir comme un modèle positif et inclusif pour la classe, par exemple en écoutant activement, patiemment et sans jugement, et en traitant chaque étudiant de manière non anonyme, en tant qu'individu propre. Pour les étudiants potentiellement marginalisés, l'inclusion joue un rôle crucial dans le climat de la classe. Ambrose fait état d'un certain nombre d'études qui démontrent que la marginalisation fondée sur le genre ou l'orientation sexuelle, par exemple, peut avoir des «répercussions négatives profondes

sur l'apprentissage» (2010, p. 173). Et alors que la majorité des professeurs se considèrent probablement comme inclusifs, l'étude a révélé que la plupart des salles de classe des collèges étaient décrites par les étudiants comme implicitement exclusives (Ambrose, 2010). Les professeurs qui souhaitent être plus inclusifs, du moins «implicitement», peuvent s'efforcer d'adopter un contenu inclusif. Si cela semble plus facilement applicable à certains domaines, comme ceux des arts ou des lettres, Ambrose mentionne qu'il est faux de croire que tous les domaines ne s'y prêtent pas. Un professeur en génie voulant être plus inclusif pourrait, par exemple, valoriser la place des femmes dans les milieux traditionnellement masculins en mettant de l'avant la contribution d'ingénieures féminines.

Les professeurs peuvent également favoriser une classe inclusive en modélisant un langage et des comportements inclusifs. Il peut parfois être ardu de trouver les bons mots, surtout si le professeur essaie de mentionner des groupes marginalisés desquels il ne fait pas partie. Une approche à privilégier alors serait d'exprimer l'inclusion et le respect de manière générale. Ambrose recommande d'ailleurs aux professeurs de ne pas désigner un étudiant en particulier comme membre d'un groupe, par exemple en lui demandant ce qu'il pense des relations raciales ou quel est son pronom préféré (2010, p. 182). Le même principe devrait s'appliquer dans les conversations privées avec les étudiants : il est indispensable de parler à un étudiant en tant qu'individu, et non en tant que «représentant» d'un groupe, marginalisé ou non.

## L'influence des interactions en classe

En tant que professeur de langues, il est évident que mon intérêt pour le domaine de la communication a façonné la manière dont j'envisage les interactions en classe. J'accorde plus d'attention au langage non verbal, par exemple, le mien comme celui des étudiants. La littérature pédagogique ne couvre généralement pas de manière suffisamment détaillée cet aspect des interactions en classe. Notamment, le livre d'Ambrose n'explique pas de façon explicite comment les indices non verbaux (ex. : les expressions faciales, les regards, les gestes du corps, etc.) ou la simple disposition des sièges dans une classe peuvent amener un étudiant à se sentir exclu de son équipe, et encore moins ce que le professeur est censé faire à ce sujet. Ainsi, cette partie de l'article fera état de différentes stratégies, tirées de la littérature en pédagogie, ainsi que d'expérimentations faites au cours de ma pratique-enseignante, pouvant faciliter les interactions positives entre les étudiants d'un groupe et ainsi contribuer à l'avènement d'un climat de classe inclusif et plus favorable à l'apprentissage.

Le climat d'un cours est un concept social, et une salle de classe avec très peu de discussions est une salle remplie «d'étrangers», à tout le moins en début de session. C'est pourquoi il peut s'avérer utile d'intégrer des discussions authentiques dans tous les cours, même les plus chargés en contenu. Il peut s'agir de simples échanges en sous-groupes, auxquels le professeur adjoint des activités qui requièrent une véritable expression

personnelle des étudiants dans le cadre de la tâche, de manière à favoriser une participation plus équivalente lors des interactions. Au tout début de la session, demander explicitement aux étudiants de se présenter dans le cadre d'une activité et de noter les noms de leurs coéquipiers facilite la création de liens sociaux. Chaque individu n'ayant pas la même capacité de mémorisation, il peut être utile de refaire l'exercice d'écriture de noms lors de la deuxième semaine de cours, pour aider les étudiants qui ont perdu cette information et qui ne savent pas comment gérer cette situation embarrassante.

Un problème fréquent en début de session est celui de cette équipe où une personne est assise à l'écart des autres, dans une configuration rendant difficile sa pleine participation. Dans un tel cas de figure, une intervention cordiale du professeur demandant tout simplement au groupe de former un véritable cercle afin que chaque étudiant puisse être inclus dans la conversation, sans pointer qui que ce

soit, s'avère plutôt efficace. En prêtant attention à la disposition des sièges et au langage non verbal des étudiants pendant les échanges en classe, il est assez facile de prendre conscience de signes apparents d'exclusion ou de malaise. Une équipe tirera la plupart du temps un bénéfice durable d'une intervention positive et sans jugement faite par le professeur. Elle apprendra à l'usage à régler elle-même ce genre de situation-problème, et les interactions au sein du groupe deviendront progressivement plus inclusives et conviviales.

Quelques fois en cours de session, surtout si cela est approprié à la tâche à accomplir, un rappel des valeurs de respect et d'inclusion mentionnées au plan de cours peut être fait, ceci en évoquant aussi le devoir d'être inclusif envers tous les coéquipiers d'une équipe. Qui plus est, si l'un des objectifs pédagogiques du cours est que les étudiants développent des relations significatives avec certains de leurs pairs, et non qu'ils rencontrent brièvement de nombreuses personnes, il

peut être pertinent de maintenir les mêmes équipes tout au long de la session, à moins, bien sûr, qu'un étudiant ne demande un changement.

Pendant les discussions entre étudiants, le professeur a tout intérêt à prêter une attention particulière au langage non verbal de ceux-ci lors de ses déplacements dans la classe. Une équipe où tous les étudiants se détournent les uns des autres dès l'activité d'apprentissage terminée est généralement signe de gêne ou de malaise entre les coéquipiers. Le professeur peut alors s'approcher de l'équipe et réaffirmer que l'interaction sociale entre les étudiants est une valeur du cours. Il peut aussi expliquer que le fait d'écouter les autres et de poser davantage de questions est un savoir-être attendu de la part de jeunes adultes et que cela constitue une marque de respect. Mettre l'accent sur l'écoute plutôt que sur la parole peut également aider les étudiants plus timides à s'engager davantage lors des interactions et à se sentir plus à l'aise dans l'environnement de la classe.



**Les professeurs peuvent également favoriser une classe inclusive en modélisant un langage et des comportements inclusifs.**

## Conclusion

Les espaces sûrs sont devenus populaires dans les cercles universitaires puisque leur objectif est manifestement louable : bien sûr que nous voulons que nos étudiants se sentent en sécurité ! Or, la littérature et certains exemples tirés de l'actualité récente ont démontré que le principe de *safe space* a ses limites. En fait, son *modus operandi* de base est peut-être trop simple pour fonctionner parfaitement dans la pratique. Si nous pensons à la salle de classe et à la façon dont nous voulons que nos étudiants s'y sentent, la sécurité ne

suffit pas toujours. Nous voulons que les étudiants soient engagés et sûrs d'eux, qu'ils interagissent non seulement avec respect, mais aussi de manière solidaire et bienveillante. Cela nécessite de porter un regard plus large encore sur le climat de classe et sur les comportements observables à encourager, pour le rendre à la fois inclusif et propice aux apprentissages et aux interactions.

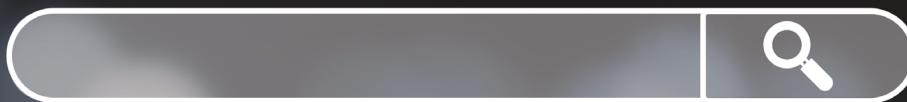
En outre, les étudiants du niveau collégial ne sont pas tous naturellement à l'aise d'avoir des discussions authentiques avec des collègues de classe, ou ne savent tout simplement

pas comment gérer les défis de la communication ou de l'inclusion. Une approche orientée vers la mise en place d'un environnement de classe favorable semble plus réaliste que l'espoir d'en faire un espace sûr, un lieu complètement à l'abri de l'exclusion et de l'oppression. Une classe comme celle décrite dans cet article permet l'acquisition de compétences précieuses pour affronter des situations socialement complexes et pour faire face à la vie en société. Cela nous semble également être un objectif valable. ■

E3UQ.info

## L'archive ouverte du réseau collégial québécois

Tous les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel des collèges et cégeps du Québec dans un même espace.



Actes de colloques de l'AQPC, articles de *Pédagogie collégiale*, articles de *Correspondance*, essais Performa, rapports PAREA et plus encore !



[cdc.qc.ca](http://cdc.qc.ca)

Aide à la recherche | Service de dépôt | Service de prêt de documents | Services sur mesure

## Références bibliographiques

AMBROSE, S. A. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010.

BARRETT, B. J. «Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space», *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 1, 2010, p. 9-21.

BOOMSTROM, R. B. «"Safe Space": Reflections on an Educational Metaphor», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, n° 4, 1998, p. 397-408.

HACHEY, I. «Je suis prof», *La Presse*, 20 octobre 2020a [[lapresse.ca/actualites/2020-10-20/je-suis-prof.php](http://lapresse.ca/actualites/2020-10-20/je-suis-prof.php)].

HACHEY, I. «Des nouvelles de Verushka», *La Presse*, 12 décembre 2020b [[lapresse.ca/actualites/2020-12-12/des-nouvelles-de-verushka.php](http://lapresse.ca/actualites/2020-12-12/des-nouvelles-de-verushka.php)].

HACHEY, I. «Les mots tabous, encore», *La Presse*, 29 janvier 2021a [[lapresse.ca/actualites/education/2021-01-29/les-mots-tabous-encore.php](http://lapresse.ca/actualites/education/2021-01-29/les-mots-tabous-encore.php)].

HACHEY, I. «Le clientélisme, c'est ça», *La Presse*, 22 février 2021b [[lapresse.ca/actualites/2021-02-22/le-clientelisme-c-est-ca.php](http://lapresse.ca/actualites/2021-02-22/le-clientelisme-c-est-ca.php)].

HOLLEY, L. C. et S. STEINER. «Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment», *Journal of Social Work Education*, vol. 41, n°1, 2005, p. 49-64.



**Jérôme Loisel** enseigne l'anglais au Cégep de Lévis depuis le milieu des années 2000, tant en formation générale qu'au programme de langues. En plus de l'enseignement, il participe à l'évaluation et à la conception des programmes et est responsable du service de tutorat. Il est actuellement le chercheur principal d'un projet d'Entente Canada-Québec visant à développer du matériel pédagogique pour les services de tutorat en anglais au niveau collégial à travers la province. Il a déjà donné des conférences sur l'apprentissage actif, les grilles d'évaluation critériées et la conception de cours.

[jerome.loisel@cegeplevis.ca](mailto:jerome.loisel@cegeplevis.ca)

**Travaillez avec nous de partout au Québec**

## EXPERTS EN LA MATIÈRE ET TUTEURS RECHERCHÉS!

**Participez au développement  
du matériel pédagogique ou à sa révision**

Offrez vos services via : [cegepadistance.ca/collaboration](http://cegepadistance.ca/collaboration)

**Encadrez les étudiants**

Offrez vos services via : [cegepadistance.ca/tutorat](http://cegepadistance.ca/tutorat)

**Experts en la matière et tuteurs anglophones  
également recherchés**

Offrez vos services via : [cegepadistance.ca/opportunities](http://cegepadistance.ca/opportunities)

**Faites carrière au Cégep à distance**

**Personnel cadre, professionnel et de soutien**

Consultez les offres d'emploi du moment  
et postulez en ligne à : [cegepadistance.ca/emplois](http://cegepadistance.ca/emplois)



**Partenaire avec vous**