

Pour une pédagogie de l'inconfort

Isabelle Arseneau

Number 86, Fall 2021

La purification du genre humain

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/97398ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

L'Inconvénient

ISSN

1492-1197 (print)

2369-2359 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Arseneau, I. (2021). Pour une pédagogie de l'inconfort. *L'Inconvénient*, (86), 25–30.

Pour une pédagogie de l'inconfort

(enseigner les fabliaux au temps des *trigger warnings*)

ESSAI Isabelle Arseneau

Petite, avant d'avoir l'âge d'organiser des soirées *Freddy Krueger* dans le sous-sol de la maison familiale, un seul film me faisait plus peur que *Jaws : The Boy in the Plastic Bubble*. Non pas le long métrage de 2001, mais le téléfilm de 1976, qui met en scène un jeune John Travolta aux cheveux bouclés dont on peine à imaginer qu'il incarnera bientôt Danny Zuko. Né sans système immunitaire, Tod Lubitch vit dans un incubateur de plastique, qui a tantôt la taille de sa chambre à coucher, tantôt celle d'un gros caisson sur roulettes grâce auquel il peut sortir de la maison pour mieux contempler les prouesses équestres de la belle Gina, sa voisine de toujours. Enfermé dans ses différentes bulles, Tod arrive à interagir en toute sécurité avec le monde, sans jamais être véritablement dans le monde. Mais Tod s'ennuie et il est amoureux. Les dernières minutes du film nous le montrent franchissant pieds nus le ruban jaune qui sert à délimiter, visuellement, l'espace sécuritaire et les zones de danger. Jetant un dernier regard à ses parents endormis,

Tod sort rejoindre Gina, en dépit des réserves de son pédiatre :

— *How soon can I leave on my own immunities, Ernie ? What would happen if I left, now ? Would I catch something and die right away ?*
— *I'm sorry, Tod, but we just don't know.*

Dans un renversement complet du plus important lieu commun du cinéma sentimental, la jeune fille l'emporte sur son grand cheval, après un premier vrai baiser. Le dénouement est d'une parfaite ambiguïté et le téléspectateur ne saura jamais si le baiser échangé était, ou non, un baiser de la mort et si la fuite en avant, vers Thomapoulos (la planète « des gens forts » imaginée par l'enfant-bulle), connaîtra le dénouement heureux annoncé par les paroles de la chanson de Paul Williams sur laquelle défile le générique : « *Leave us alone, we'd make it just fine...* »

Au cours de la dernière année, j'ai souvent repensé à ce téléfilm, dont les scènes les plus étranges ont

fini par se concrétiser dans notre quotidien pandémique. Des gants à câlins aux murs de pellicule plastique, les ruses pour déjouer le virus ont circulé dans les médias comme autant d'histoires supposément émouvantes ; chaque fois, elles m'ont plutôt ramenée vers le quotidien angoissant de l'enfant-bulle. Ce ne sont cependant plus les scènes qui terrorisaient l'enfant que j'ai été qui troublent l'adulte et la professeure que je suis devenue. Depuis quelques mois, je me repasse, en boucle (et en esprit), la cérémonie de remise des diplômes où Tod porte fièrement la toge par-dessus sa combinaison de cosmonaute. En effet, vers les deux tiers du film, l'adolescent imagine un habit qui lui permettra de se poser enfin sur les bancs de l'école ; la combinaison, qui me semblait alors futuriste, est taillée dans un gros coton orange et se recharge dans l'allume-cigarette de l'auto. Sans doute est-ce à cause de ce qui s'est passé sur mon campus au cours de la dernière année¹, mais dans mes souvenirs, la cérémonie où on lui remet le diplôme chèrement acquis s'est cristallisée autour de l'arrêt sur image qui donne à voir la mine ravie du nouveau diplômé à travers la vitre de l'imposant casque en forme de bulle sur lequel il a déposé son mortier. Tod a été mon premier étudiant-bulle.

C'est du moins ce que je croyais, jusqu'à ce que je constate que, bien qu'ayant toutes les raisons de craindre le monde au vu de sa fragilité, Tod choisit plutôt de se croire robuste – « anti-fragile », pour reprendre le terme proposé par Greg Lukianoff et Jonathan Haidt – et se positionne ainsi aux antipodes de la société surprotectrice qui, entre son monde et le nôtre, a eu le temps de s'installer. Expansion de l'article du même titre paru dans *The Atlantic* en 2015, le livre *The Coddling of the American Mind* m'a permis de mieux mesurer toute la distance qui sépare les sociétés nord-américaines actuelles du monde de Tod. Dans cette réflexion, dont le titre constitue une réponse intertextuelle au livre d'Allan Bloom (*L'irritant conservatisme en moins*)², Lukianoff et Haidt se posent en observateurs des changements qui se sont produits récemment sur les campus américains, où sévit une culture de la sécurité et de la fragilité (*safetyism*). Cette dernière, remarquent-ils, se prolonge depuis le foyer familial – où se pratique depuis les années 1980-1990 une « parentalité paranoïaque » (d'autres disent plutôt « intensive ») –, relayée à l'université par la

bureaucratie du tout-sécuritaire et du tout-judiciaire. L'étude s'ouvre par une fable d'une malice platonicienne retraçant le pèlerinage allégorique des deux auteurs chez Misoponos (celui « qui hait le labeur ou la douleur »), un oracle qui dispense aux visiteurs trois grandes leçons de vie qui, on le devine, sont autant de mauvaises idées :

1. *Ce qui ne vous tue pas vous rend plus faible* (« la contre-vérité de la fragilité³ »).
2. *Il faut toujours faire confiance à ses sentiments* (« la contre-vérité du raisonnement émotionnel »).
3. *La vie est un combat entre les bons et les méchants* (« la contre-vérité de l'opposition eux/nous »).

Ces trois grandes contre-vérités (« *Three Great Untruths* »), qui sont de plus en plus communément admises, ont pénétré l'enceinte de l'université et elles sont à la source, comprend-on, des nombreux problèmes recensés ces dernières années sur les campus américains (et plus récemment sur les campus canadiens, où des cas se sont présentés, notamment à Montréal et à Ottawa). Ce « dorlotage » de l'esprit coïncide par ailleurs avec une augmentation sans précédent des taux de dépression et d'anxiété chez les adolescents et les jeunes adultes⁴.

Dans le chapitre consacré au *raisonnement émotionnel* (qui s'appuie sur la deuxième contre-vérité) et aux distorsions cognitives qu'il est susceptible de créer, Lukianoff et Haidt citent Hanna Holborn Gray, présidente de l'Université de Chicago de 1978 à 1993, et rappellent un principe dont on devine qu'il a pu guider la rédaction des *Chicago Principles* et que nos universités semblent parfois perdre de vue : « L'éducation ne doit pas chercher à mettre les gens à l'aise ; elle doit servir à les faire réfléchir⁵. » S'il va de soi que les établissements d'enseignement doivent réunir les conditions matérielles qui permettent d'assurer la sécurité des personnes physiques et morales, il en va autrement lorsqu'il s'agit de satisfaire au confort des esprits. Cette nouvelle exigence entre en forte contradiction avec l'exercice pédagogique en contexte universitaire, qui repose historiquement sur le *raisonnement rationnel et critique*. L'émotion, faut-il le rappeler, n'est pas une preuve.

Lorsque la notion de *safe space* fait son apparition, dans les années 1960, elle vise la protection physique des individus – d'abord

des femmes, puis, rapidement, des membres de groupes marginalisés – par l'identification de lieux qui, dans la ville puis sur les campus, sont autant de refuges sécuritaires⁶. C'est encore ce sens, physique et spatial, que prend la notion dans les écoles primaires et secondaires des États-Unis. Depuis la tristement célèbre tuerie de Columbine (1999), on a en effet vu se répandre la pratique du *hard corner*. Elle consiste à déterminer, à l'aide d'un ruban jaune danger (semblable à celui de Tod Lubitch), le coin le plus sécuritaire de la salle de classe où l'on pourra diriger les élèves en cas de menace (un intrus armé, par exemple). Depuis, la notion d'espace « sûr » ou « sécurisé » s'est cependant généralisée à « l'ensemble de l'espace universitaire⁷ », en même temps qu'elle s'est dématérialisée. Les événements survenus à l'automne 2020 sur les campus des universités McGill et d'Ottawa autour de mots jugés sensibles⁸ suggèrent en effet que l'on est passé d'une acception bien concrète à un sens idéologique, si ce n'est moral ou simplement émotionnel : il est désormais question de protéger les étudiants (intra-muros, c'est-à-dire dans la salle de classe) de mots et d'idées susceptibles de réactiver un souvenir douloureux ou de heurter des sensibilités variées et potentiellement infinies.

L'un des mécanismes d'accroissement du sentiment de confort et de sécurité sur les campus porte le nom de *trigger warning* (« traumavertissement »), dénomination forgée à partir d'un principe issu d'un secteur de la psychologie clinique qui s'intéresse au trouble de stress posttraumatique (TSPT) : le *trigger*, c'est-à-dire le déclencheur capable de réactiver le trauma. C'est d'abord le domaine commercial du divertissement télévisuel et cinématographique qui s'en est saisi, et qui décline d'ailleurs une liste de déclencheurs de plus en plus longue (depuis les classiques avertissements liés aux lumières stroboscopiques qui peuvent provoquer des crises d'épilepsie jusqu'à ceux liés au spécisme d'*Alien*). Dans le contexte de la classe, le *trigger warning* prend le plus souvent la forme d'un avertissement oral ou d'une liste de mots-clés qui servent à cibler les causes potentielles d'inconfort avant une activité prévue au plan de cours, qu'il s'agisse de la lecture ou du visionnement d'une œuvre, d'une séance d'enseignement magistral ou d'une conférence : racisme, misogynie, homophobie, viol, violences sexuelles, meurtre, suicide, abus, voyeurisme, manipulation, etc.

Il revient à l'enseignant, que l'on suppose capable de circonscrire et de hiérarchiser entre elles les causes possibles d'inconfort (voire de trauma, comme le suggère la traduction française), de « poser un pré-jugement moral en dehors de ses compétences⁹ ». Or comme les exercices de confinement barricadé et les *hard corners*, dont on estime au terme de deux décennies de pratique qu'ils entretiennent un sentiment d'insécurité permanent chez les élèves en leur suggérant que le danger est *probable* plutôt que *possible*, les *trigger warnings* sont de plus en plus critiqués par les chercheurs œuvrant dans les domaines pertinents. Le spécialiste en psychiatrie sociale Robert Whitley (directeur de recherche au Centre de recherche Douglas et professeur affilié à l'Université McGill), par exemple, en compare les effets à ceux que produirait sur un patient un (mauvais) dentiste qui, pour décrire la procédure à venir, choisirait de n'insister que sur la douleur et la nécessité de se préparer au pire¹⁰.

Les critiques à l'endroit de ce type de mise en garde sont de deux ordres surtout : les unes portent sur les effets, les autres sur la mise en œuvre. Sur le plan des effets visés et obtenus, il est difficile de ne pas remarquer que le *trigger warning* banalise le trauma en le généralisant et vide de son sens le vocabulaire clinique qui s'y rapporte. En effet, l'insistance qui est mise à ne pas prononcer un nom ou un mot, en même temps qu'elle renoue avec une attitude religieuse face au langage, s'accompagne d'une déflation et plus précisément d'une désémantisation du vocabulaire lié à la violence et au trauma (« c'est violent » : on ne l'a sans doute jamais autant dit et entendu). Comme la plupart des principes de l'éducation surprotégée, le *trigger warning* aboutit cependant à un résultat contraire à celui qui est visé : il se veut un « outil pédagogique d'*empowerment*¹¹ » et, pourtant, il infantilise l'étudiant en le dépossédant de tout sentiment de contrôle sur sa vie et son bien-être¹². Plus délicat encore, la pratique prend l'exact contre-pied des recommandations des spécialistes des domaines pertinents, qui ont déjà montré que le traitement le plus approprié pour surmonter un TSPT, la thérapie cognitivo-comportementale, nécessite l'exposition au souvenir douloureux plutôt que son évitement (qui, lui, est susceptible d'aggraver les symptômes plutôt que de les atténuer). Cette remarque permet cependant de rappeler que la démonstration liée au TSPT et plus générale-

ment à la psychologie clinique repose sur une confusion entre l'exercice du pédagogue et celui du thérapeute, et entraîne le professeur loin de son champ d'expertise. Le recours aux *trigger warnings* exige en effet de l'enseignant qu'il se livre à un exercice pour lequel il a rarement les compétences et qu'il accomplisse une tâche à ce point subjective qu'elle en devient irréalisable : la liste des déclencheurs potentiels d'inconfort et de trauma est en effet infinie, et l'omission de l'un d'entre eux suppose une gênante hiérarchisation des souffrances.

Il est cependant un champ dont peut se saisir le professeur de lettres, et c'est celui... de la littérature. Dans une salle de cours qui ne se pense pas comme un simple club de lecture ou un exercice de dilettante, quels peuvent être les effets de cette pratique sur la tâche, première et historique, du professeur, c'est-à-dire la transmission des savoirs ? On se l'est somme toute assez peu demandé. Certes, le *trigger warning* fait courir le risque de produire des propositions scientifiquement et historiquement invalides ou irrecevables (il est anachronique de parler du « racisme » d'un texte du 12^e siècle, par exemple). Mais son usage me semble surtout atteindre l'exercice de la lecture et amortir le choc de la *défamiliarisation* qui est au cœur même de la définition de la littérature et de son étude. L'enseignement à l'automne 2020 d'une série de fabliaux a suffi à m'en convaincre : alors même qu'une chargée de cours de mon département était aux prises avec des plaintes pour racisme (faute d'avoir prévenu les étudiants de la présence des mots *nègre* et *sauvage* dans sept classiques de la littérature québécoise des 19^e et 20^e siècles), il m'a fallu enseigner trois récits brefs du Moyen Âge qui cumulent des situations que l'on peut qualifier de sensibles.

Le corpus médiéval, dont j'ai la charge au Département des littératures de langue française, de traduction et de création de l'Université McGill, ne manque pas de lieux potentiellement problématiques, à commencer justement par les fabliaux, ce genre narratif en vers qui apparaît au tournant du 13^e siècle et qui semble faire la part belle à la violence et à la brutalité (meurtres, coups, manipulation, violences sexuelles...). La cohérence du corpus se situe cependant ailleurs : ce sont des récits brefs qui espèrent provoquer le rire et qui mettent généralement en scène des ruses langagières (Joseph Bédier en faisait même l'élément central de

la définition du genre et parlait de « contes à rire en vers »). Composés pour la plupart vraisemblablement par des clercs, c'est-à-dire les « hommes instruits » de l'époque, ils intègrent assez souvent une réflexion sur la puissance de la langue et du discours et sur le statut même de la fiction (*fabliau* est un diminutif de l'ancien français *fable*, qui vient du latin *fabula*, que les médiévaux opposent à l'*historia*). Ce sont en général des « classiques », c'est-à-dire des textes qu'on (re)connaît sans les avoir nécessairement lus. Ici, une mère interdit à sa fille de quatorze ans de « nommer la chose que les hommes portent pendant »... ce qui a bien évidemment pour effet de faire naître chez elle le désir inverse. Ayant surpris la conversation entre la mère et la fille, un jeune inconnu se propose d'aider cette dernière dans la découverte de ce qui se cache derrière le mot interdit et, pour la faire « consentir » à un rapport sexuel dont elle ne connaît rien, il use d'une métaphore animalière qui fait du sexe masculin un écureuil et du sexe féminin un passage menant vers la réserve de nourriture qui doit servir à nourrir le rongeur (*L'écureuil*). Là, une femme mariée et un prêtre réussissent à convaincre un mari qu'il est victime d'un enchantement : alors qu'il croit apercevoir par le trou de la serrure les amants en train de « baiser », on le convainc qu'il assiste au contraire à un banal et chaste dîner :

Aussitôt, le prêtre prend la femme par la tête en la renversant sous lui. Il a soulevé sa robe et lui a fait cette chose que la femme aime par-dessus tout : il a poussé son membre dans le con, puis il a tant cogné et heurté qu'il fit ce qu'il cherchait à faire. Le vilain guettait à la porte et vit tout clairement le cul de sa femme découvert et le prêtre dessus. [...] « Que Dieu vous secoure », fait le vilain, « est-ce une blague ? » Et le prêtre répond : « Que vous semble-t-il ? Vous ne voyez pas ? Je suis assis pour manger, ici, à cette table. » — Par le cœur de Dieu, cela semble une fable, dit le vilain, je ne l'aurais jamais cru, si je ne venais de vous l'entendre dire, que vous ne baisiez pas ma femme ! — J'avais la même illusion tout à l'heure, dit le prêtre. Et le vilain de conclure : « Je vous crois bien¹³ ».

Les séances que je consacre au *Prêtre voyeur* visent surtout à sensibiliser les étudiants à la faculté critique d'une littérature

qu'ils imaginent le plus souvent naïve quant à ses procédés et incapable d'un « retour sur soi », ce qu'ils associent plutôt à la modernité, voire à la postmodernité. La démonstration prend appui sur la mise en abyme du vers 79, où le « vilain », que le prêtre n'a pas encore parfaitement convaincu, s'exclame : « Cela semble une fable ! » Cette réplique me sert de tremplin vers l'étude de la réflexion sur la puissance du langage, qui arrive ici à transformer le réel – *le prêtre couche bel et bien avec la femme du paysan* – en mensonge ou en fiction – *le prêtre et la femme du paysan sont attablés*. L'analyse des jeux de portes et de l'œil derrière la serrure ainsi que le recensement du vocabulaire lié à la vue me permettent de poser la question de la focalisation et de la position du lecteur, en termes narratologiques autant qu'historiques : le récit est composé à une époque où l'on est justement en train de réfléchir à la valeur respective des témoignages visuels, oraux et écrits et à l'aube d'un siècle où la vue commencera à se substituer à l'ouïe comme source de connaissance privilégiée¹⁴. Dans ce contexte, la résistance des « littéraires » étonne peu : l'œil berné du vilain ne vaut rien dans la balance contre la parole experte du prêtre qui arrive – comme tous les bons auteurs, qui sont autant de fabulateurs habiles – à lui faire croire à la vérité... d'un mensonge.

La logique du sensible qui ordonne depuis un an les décisions prises par tous les paliers de direction de mon université voudrait que je dresse, pour ce court récit, une liste éten due de *triggers* (et que j'autorise les étudiants à sauter les passages qui les gênent) :

- contenu sexuel explicite ;
- violence sexuelle ;
- viol ;
- abus et manipulation ;
- misogynie ;
- homophobie (au vers 30, le narrateur accuse le mari de ne pas aimer « le deduit de femmes ») ;
- voyeurisme...

Je suis pourtant convaincue de la valeur antipédagogique de ces mises en garde. Non seulement parce qu'elles cultivent chez l'étudiant le sentiment de fragilité dont Lukianoff et Haidt ont montré les préjudices, mais également (si ce n'est surtout) parce qu'elles découragent la lecture en lui imposant un cran d'arrêt. Il est sans doute utile de préciser que l'étudiant universitaire qui aborde pour la première fois une œuvre médiévale peine à en quitter le « premier degré ». Il

me faut d'ailleurs déployer beaucoup plus d'efforts que mes collègues modernistes, voire « prémodernistes », pour rendre mes étudiants sensibles à la possible dimension métacritique d'un récit et les convaincre qu'il s'y dit autre chose que ce qui s'y raconte. Leur vision, souvent téléologique, de l'histoire associe systématiquement le Moyen Âge à l'enfance d'une littérature qu'ils imaginent appelée à atteindre, lentement et au fil des siècles, l'âge de la maturité (avec le *Quichotte* ou *Jacques le fataliste*, le plus souvent). Insister sur la violence ou la brutalité sexuelle du *Prêtre voyeur* ou parler de pédophilie ou de leurre d'enfant à propos du fabliau de *L'écu-reuil* revient donc non seulement à proposer une lecture anachronique des textes, mais également – ne serait-ce que par la gravité des crimes ainsi ciblés – à empêcher les étudiants de les lire *en littéraires*, c'est-à-dire en acceptant de se déplacer dans l'histoire et en s'intéressant *aussi*, si ce n'est *d'abord*, à la langue et à la forme.

Cette façon de procéder – en ne levant aucun obstacle avant la lecture et en accueillant l'inconfort – ne signifie pas qu'il faut tolérer l'éléphant dans la pièce et faire l'impasse sur les lieux communs misogynes et la brutalité qui nourrissent le genre. Les séances consacrées à la contextualisation historique et aux tractations entre littérature et société me permettent justement de remettre les pendules à l'heure sur toute une série de sujets et de préjugés que peuvent sembler conforter, bien ironiquement, les fabliaux. Elles deviennent ainsi l'occasion de nuancer le portrait uniformément violent d'une civilisation *barbare* qui tolère, voire valorise l'impunité des violents et des violeurs (les manuscrits du *Roman de Renart* font d'ailleurs se succéder le récit du « Viol d'Hersent » et celui du « Jugement de Renart »). Elles permettent également de se demander si le fabliau a pu être une réponse au contrôle qu'exercent alors l'Église et la médecine sur la sexualité des hommes et des femmes (surtout). Enfin, l'évaluation de la disparité entre le vocabulaire et le style des auteurs de fabliaux et ceux des greffiers sert à montrer que les premiers obéissent eux aussi aux exigences du « littéraire » : la mise en mots de la violence et l'art de la périphrase qu'ils cultivent éloignent leurs récits du simple compte rendu légal ou de la description pornographique¹⁵. Mais pour y arriver, il faut lire les scènes, même les plus difficiles ; et il faut dire les mots, même les pires.

Cette pédagogie de l'inconfort, on le voit,

reconnaît la valeur heuristique et éducative de la surprise et du choc en même temps qu'elle refuse de se satisfaire d'une pratique confortable de la lecture. Aux textes qui procurent un plaisir facile au lecteur en le renforçant dans ses opinions, ses valeurs et ses croyances, elle oppose avec Barthes ceux qui, en faisant vaciller ses certitudes – esthétiques, historiques, culturelles, psychologiques –, lui font courir le beau risque de la jouissance qui ébranle (*Le plaisir du texte*). Sans grever le rapport de respect et de bienveillance mutuels sur lequel repose l'enseignement, elle remet le trauma à la place, clinique, qui lui revient et reconnaît que ce dernier a davantage à voir avec le réel qu'avec ses symbolisations et ses représentations artistiques, qui s'assurent plutôt de le tenir à distance. Ces derniers temps, on a beaucoup insisté sur ce que procurent aux étudiants les conciliations faites au nom de la sensibilité. Il n'est peut-être pas inutile d'évaluer aussi ce qu'on leur retire lorsqu'on accepte de leur fournir l'immunité de la bulle et de commencer à se demander si, en les confortant dans le monde des certitudes et du même, on ne renonce pas pour eux et avec eux au régime de la complexité et de l'altérité, ou plus généralement à cet autre à la rencontre duquel rêvait d'aller Tod Lubitch, en dépit de sa fragilité. ■

Isabelle Arseneau est professeure agrégée de langue et de littérature françaises du Moyen Âge à l'Université McGill. Ses travaux portent sur la poétique du roman médiéval et sur les procédés de réécriture oblique (pastiche, parodie, satire).

1. Isabelle Arseneau et Arnaud Bernadet, « Universités : censure et liberté », *La Presse*, 15 décembre 2020 ; « Les dérives éthiques de l'esprit gestionnaire », *La Presse*, 29 janvier 2021 ; et « Université McGill : une politique du déni », *La Presse*, 26 février 2021.
2. Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, Simon & Schuster, 1987.
3. Jonathan Haidt et Greg Lukianoff, *The Coddling of the American Mind*, Penguin Books, 2018. L'ouvrage n'ayant pas encore été traduit en français, toutes les traductions sont les miennes.
4. *Ibid.*, chap. 7, « Anxiety and Depression ».
5. « Education should not be intended to make people comfortable; it is meant to make them think. » *Searching for Utopia. Universities and Their Stories*, cité dans Jonathan Haidt et Greg Lukianoff, *op. cit.*, p. 50.
6. Jonathan Haidt et Greg Lukianoff, *op. cit.*, p. 26-31 et p. 96 ; et Bradley Campbell et Jason Manning, *The Rise of Victimhood Culture. Microaggressions, Safe Spaces, and the New Culture Wars*, Palgrave Macmillan, 2018, p. 79 et suiv.
7. Joseph Yvon Thériault, « Le déclin des institutions de la liberté : la liberté d'expression sur les campus UQAM », dans Normand Baillargeon (dir.), *Liberté surveillée. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique*, Leméac, 2019, p. 230.
8. Isabelle Hachey, « L'étudiant a toujours raison », *La Presse*, 15 octobre 2020 ; et « Les mots tabous, encore », *La Presse*, 29 janvier 2021.
9. Joseph Yvon Thériault, *op. cit.*, p. 232.
10. Mark Hay, « Do trigger warnings actually work? », *Vice*, 5 septembre 2019.
11. Joseph Yvon Thériault, *op. cit.*, p. 232.
12. François Charbonneau, « Les trigger warnings comme symptôme de la crise de l'université », *Argument*, 2021, exclusivité Web, <http://www.revue-argument.ca/article/2021-02-25/764-les-trigger-warnings-comme-symptome-de-la-crise-de-luniver-site.html>.
13. « Le prêtre voyeur », dans Luciano Rossi (éd.), *Fabliaux érotiques*, trad. de Luciano Rossi, Livre de poche, 1992, p. 161.
14. Michel Serres, *Les cinq sens*, Grasset, 1985.
15. Camille Brouzes, « Comique et violence sexuelle dans les fabliaux et les pastourelles du Moyen Âge », *Malaises dans la lecture*, 2018, <https://malaises.hypotheses.org/1018>.