

# La liberté pédagogique et les thèmes sensibles à l'école

un guide d'accompagnement pour  
les enseignant.e.s et les directions  
d'établissement



Bruce Maxwell  
Mathilde Senécal  
David Waddington

### Recherche et rédaction :

Bruce Maxwell  
Mathilde Senécal  
David Waddington

### Comité de consultation :

Justine Gosselin-Gagné (coordonnatrice)  
Karine Beauregard  
Natasha Bouchard  
Sivane Hirsch  
Nathalie Houle  
Guillaume Lambert  
Vanessa Martin  
Émilie Tardif  
Chantal Viau

### Illustrations & graphisme :

WILD WILLI Design – Fabian Will

### Pour citer ce document:

Maxwell, B., Senécal, M. et Waddington, D. (2023). *La liberté pédagogique et les thèmes sensibles à l'école : un guide d'accompagnement pour les enseignant.e.s et les directions d'établissement*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité.



# Préambule

## POURQUOI ABORDER DES THÈMES SENSIBLES À L'ÉCOLE?

Les chercheur.e.s en éducation défendent depuis longtemps l'idée qu'apprendre à discuter de controverses politiques et sociales est favorable au développement de l'autonomie intellectuelle et du jugement critique des élèves, et que cela constitue aussi un aspect incontournable de leur éducation à la citoyenneté (Dewey, 1916/2004; Gutmann et Thompson, 1996; Hess, 2009; Westheimer, 2015). En effet, dans les sociétés démocratiques, le dialogue sur des enjeux publics est censé être ouvert et inclusif, respectueux des droits, informé et rationnel. Ainsi, le fait d'aborder en classe des thèmes sensibles permettrait de créer des situations authentiques fondées sur le processus dialogique que nous souhaitons voir dans l'espace public. De plus, au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) prescrit l'exercice du jugement critique des élèves du primaire et du secondaire comme une compétence transversale à développer (PFEQ, 2006, p. 33)

Cependant, pour plusieurs enseignant.e.s du primaire et du secondaire, aborder un thème sensible avec les élèves est un choix risqué. Une des raisons pour lesquelles ils et elles évitent d'aborder des thèmes sensibles en classe est que les enseignant.e.s sont conscient.e.s que leurs choix pédagogiques sont surveillés, d'autant plus si le sujet qu'ils et elles choisissent d'aborder est particulièrement sensible aux yeux des élèves et de leurs parents (Camicia, 2008; Swalwell & Schweber, 2016). Le cas hautement médiatisé d'une chargée de cours à l'Université d'Ottawa qui a prononcé le « mot en n » en classe est un exemple du type de représailles auxquelles s'exposent les enseignant.e.s. En effet, elle a été suspendue de ses fonctions même si, selon ses dires, son intention n'était que de le donner comme exemple d'un mot dont le sens a été réapproprié par une communauté historiquement marginalisée (Radio-Canada, 2020). Ce genre d'incident fait frémir les enseignant.e.s de tous

les niveaux: primaires, secondaires, collégiales et universitaires confondus. À l'heure actuelle, plusieurs enseignant.e.s craignent de faire l'objet de mesures disciplinaires si leurs choix pédagogiques sont perçus par les élèves, leur famille, leur employeur ou autres membres de la communauté scolaire comme étant « inappropriés ». Dans ce contexte, le personnel enseignant et les directions d'établissement se trouvent dans une situation d'incertitude extrême quant à la gestion des thèmes sensibles à l'école.

Ainsi, le présent guide offre aux enseignant.e.s et aux directions d'établissement des repères fondés sur la jurisprudence pour orienter la réflexion vers une posture professionnelle leur permettant de prendre des décisions justes et responsables à propos des choix de contenu controversé et des thèmes sensibles dans l'enseignement. En ce sens, ce document se voit comme complément au guide [Aborder des thèmes sensibles avec les élèves](#) (Hirsch et al., 2023). Tandis que ce dernier s'intéresse aux questions didactiques et pédagogiques, le présent guide s'intéresse aux questions juridiques et éthiques soulevées par l'enseignement et l'apprentissage des thèmes sensibles. Axé sur quatre principes délimitant l'exercice raisonnable et responsable de la liberté pédagogique (Maxwell, McDonough et Waddington, 2020), ce guide vise à servir de cadre décisionnel auquel les enseignant.e.s et les directions d'établissement peuvent se référer lorsqu'ils et elles se questionnent par rapport au caractère « inapproprié » ou « trop sensible » d'une question ou d'un objet à aborder en classe.

Qu'ils soient introduits délibérément par l'enseignant.e dans une leçon ou soulevés spontanément par des élèves au cours des échanges en classe, les thèmes sensibles constituent une occasion unique pour développer la pensée critique des élèves et pour faire valoir des valeurs démocratiques comme la tolérance, l'indépendance d'esprit et le dialogue respectueux. Il est donc essentiel, tant pour les élèves que pour la société, que les enseignant.e.s et les directions d'établissement soient bien outillés pour faire les choix pédagogiques responsables, mais surtout dans l'intérêt éducatif des élèves. En effet, la question ici n'est pas de savoir s'il faut, oui ou non, aborder des thèmes sensibles en classe, mais plutôt comment traiter ces thèmes en connaissance de cause et de manière professionnelle.

Le premier chapitre du guide propose une définition ainsi qu'une mise en contexte de la liberté pédagogique des enseignant.e.s afin de bien situer les balises encadrant les choix pédagogiques possibles lors du traitement des thèmes sensibles. Ensuite, le deuxième chapitre présente les quatre principes délimitant l'exercice raisonnable et responsable de la liberté pédagogique des enseignant.e.s en offrant des exemples concrets aux niveaux primaires et secondaires. Enfin, le troisième chapitre se penche sur le devoir d'impartialité en enseignement et offre des directives pour soutenir les enseignant.e.s et les directions d'établissement dans leurs décisions pédagogiques.





# Chapitre 1

## LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANT.E.S

### La liberté académique, qu'est-ce que c'est?

La définition de la liberté académique déclarée par la *American Association of University Professors* (AAUP) en 1915 est encore aujourd'hui reconnue comme la référence en Amérique du Nord. Elle stipule que la liberté académique est un droit réservé aux personnes qui occupent un poste d'enseignement ou de recherche et qui possèdent une formation disciplinaire approfondie. En plus, la liberté académique inclut la liberté de mener des recherches, la liberté d'expression en dehors de sa vie professionnelle et la liberté pédagogique.

Dans ce guide, nous traitons exclusivement de ce dernier aspect de la liberté académique, soit la liberté pédagogique des enseignant.e.s. Contrairement aux professeur.e.s d'université, mener des recherches ne fait pas partie des

tâches normales des enseignant.e.s du primaire et du secondaire et, pour des raisons historiques qui dépassent la portée du présent guide, la société attend une certaine compatibilité entre le comportement des enseignant.e.s du primaire et du secondaire en dehors de leur vie professionnelle et leur rôle professionnel (Jeffrey, 2013). En théorie, la liberté pédagogique comprend la liberté de choisir le contenu disciplinaire enseigné aux élèves ainsi que l'approche pédagogique et les méthodes d'évaluation. La liberté pédagogique inclut aussi la liberté d'expression des enseignant.e.s en classe que celle-ci se manifeste dans leurs choix pédagogiques, dans leurs discours et leurs prises de position ou encore dans les idées qu'ils et elles choisissent de promouvoir ou d'exclure de leur classe (Maxwell, Waddington et McDonough, 2019).

*L'arrêt de la Cour suprême du Canada dans l'affaire Chamberlain en 2002 portant sur le droit d'un enseignant du primaire d'utiliser comme matériel didactique des livres mettant en scène la vie quotidienne des familles homoparentales offre un bon exemple d'un choix pédagogique défendu par l'enseignant au centre de l'affaire en invoquant sa liberté pédagogique. Malgré l'opposition du conseil scolaire qui y voyait un trop grand risque de controverse auprès des parents d'élèves dont les valeurs religieuses pourraient être confrontées aux thématiques des livres, la cour a donné raison à l'enseignant dans cette affaire. En effet, la cour a indiqué que dans une école publique les valeurs de la Charte canadienne des droits et libertés, notamment la tolérance et l'acceptation de la diversité, priment sur le droit des parents d'assurer un enseignement pour leurs enfants qui est conforme avec leurs croyances religieuses (Chamberlain c. Surrey School District No. 36, 2002).*

## Les enseignant.e.s disposent-ils.elles d'une liberté académique?

Bien qu'un certain degré de liberté pédagogique soit souvent reconnu aux enseignant.e.s de la part des directions d'établissement en toute collégialité, il n'en demeure pas moins que du point de vue juridique, les enseignant.e.s du primaire et du secondaire, contrairement à leurs homologues universitaires et du collégial, disposent de très peu de liberté académique. En effet, aux yeux de la loi, les enseignant.e.s sont considéré.e.s davantage comme des salarié.e.s soumis.e.s à la loi sur le travail que des professionnel.le.s autonomes. Pour cette raison, en cas de désaccord, les tribunaux priorisent systématiquement le droit de gestion de la direction d'établissement par rapport au droit à la liberté académique des enseignant.e.s (Daviault 2002; Jeffrey et Harvengt 2017).

Pourtant, le droit à la liberté d'expression des enseignant.e.s dans le cadre de leur travail, et surtout ceux et celles du réseau public, a été aussi systématiquement reconnu par des cours supérieures au Canada (Maxwell, McDonough et Waddington, 2020). Actuellement, les enseignant.e.s québécois.e.s et canadien.ne.s travaillent dans un cadre juridique qui leur accorde un certain degré de latitude d'utiliser du matériel didactique, de soulever des sujets et de faire des déclarations en classe qui pourraient être considérées comme controversées ou sensibles, à condition que cette liberté soit exercée de manière raisonnable et responsable (Clarke & Trask, 2006; Kindred, 2006).

*L'enseignant Richard Morin a passé plus de dix ans à défendre devant les tribunaux son droit de présenter à sa classe une perspective critique sur le fondamentalisme chrétien. Dans sa classe d'anglais de 9<sup>e</sup> année à l'Île-du-Prince-Édouard, Morin a projeté la première partie d'un documentaire de la BBC ayant pour sujet l'influence du fondamentalisme chrétien sur la politique aux États-Unis.*

*La présentation de ce documentaire était la phase initiale d'une activité d'apprentissage qui visait à amener ses élèves à réfléchir à l'impact possible des engagements religieux d'une personne sur sa pensée dans différentes sphères de la vie. Si l'activité s'était poursuivie comme prévu, les élèves auraient interviewé des membres de la collectivité locale sur le thème : « Quel est le sens de la religion pour moi? ». Les plaintes reçues au bureau de la direction d'établissement au sujet de la vidéo ont immédiatement révélé que certain.e.s élèves de Morin considéraient ce film comme un affront à leurs convictions religieuses et à celles de leur famille.*

*L'administration de l'établissement a ordonné à Morin de ne pas présenter le reste du documentaire et d'annuler son activité. Morin a protesté. Ce différend a traîné en longueur jusqu'à la Cour d'appel de l'Île-du-Prince-Édouard qui a décidé d'infirmier la décision du conseil scolaire et d'accueillir le grief de Morin au motif que la liberté d'expression garantie par la Constitution s'applique dans ce cas. Citant des textes de la jurisprudence*

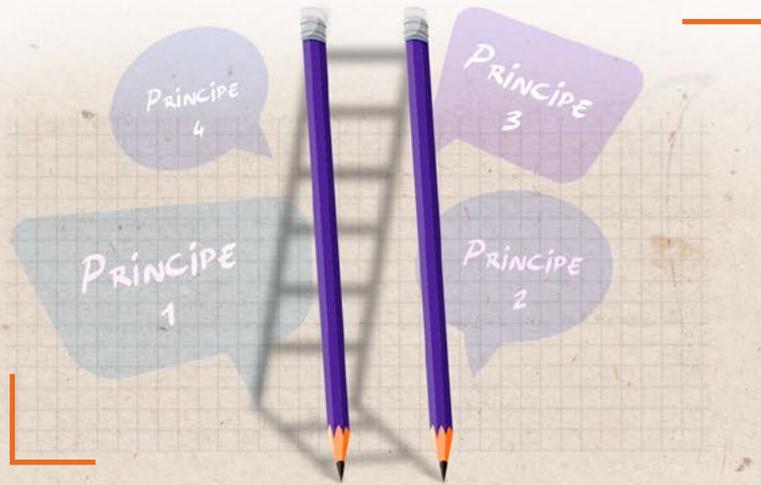
*canadienne où la liberté d'expression fondamentale occupe une place centrale, la juge Webber a résumé l'opinion de la majorité d'une façon troublante : « Il est certainement impossible de conclure que les enseignant.e.s n'ont pas de liberté d'expression dans l'exercice de leur profession, alors que les publicitaires ont cette liberté et que même les personnes prostituées ont cette liberté dans l'exercice de leur profession » (Morin v. Regional Administration Unit #3, 2002, paragr. 58).*

*Aux yeux des juges, cependant, le facteur décisif fut que Morin a réussi à soutenir que l'intention pédagogique qui sous-tendait son choix controversé était de promouvoir l'exercice de la pensée critique, un objectif d'apprentissage que le programme d'études provincial de l'Île-du-Prince-Édouard lui enjoignait fortement de poursuivre. Ainsi, le fait que l'intention pédagogique de Morin s'harmonisait avec les visées du programme d'études provincial a permis aux juges de déterminer que celui-ci avait exercé son droit à la liberté d'expression de manière raisonnable et responsable.*

*Même s'il s'agit d'une victoire juridique pour Morin et, plus largement, pour la liberté d'expression des enseignant.e.s en classe au Canada, c'était une victoire à la Pyrrhus. La lourdeur du processus, qui a duré une dizaine d'années, a entraîné de sérieuses conséquences négatives pour l'enseignant sur le plan de la santé psychologique et la vie personnelle (Waddington, 2011).*

Pour que cette liberté soit effectivement exercée de la sorte, les enseignant.e.s doivent adopter une posture professionnelle qui respecte les principes d'harmonisation avec le programme, d'impartialité, d'évitement du contenu prévisiblement incendiaire et d'adéquation avec l'âge des élèves (Maxwell, McDonough et Waddington, 2020). Dans le prochain chapitre, nous présenterons ces quatre principes directeurs permettant de délimiter l'exercice raisonnable et responsable de la liberté pédagogique en fonction des obligations professionnelles des enseignant.e.s.





# Chapitre 2

## LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE : QUATRE PRINCIPES DIRECTEURS

Sur la base d’une interprétation de la jurisprudence portant sur la question de la liberté d’expression des enseignant.e.s à l’école et en présence des élèves, nous proposons ici quatre principes directeurs pour le traitement raisonnable et responsable des thèmes sensibles en classe :

### Principe 1

#### Harmonisation avec le programme

Le choix de contenu sensible ou la façon de traiter d’un thème sensible doivent être clairement justifiables en matière de la responsabilité des enseignant.e.s d’enseigner le programme de formation officiel.



### Principe 2

#### Impartialité

Il faut s’abstenir d’utiliser son autorité enseignante pour faire la promotion de ses propres idées et croyances relatives aux thèmes sensibles.



### Principe 3

#### Évitement du contenu incendiaire

Tout choix de contenu ou propos de la part d’un.e. enseignant.e qui risque de causer, de façon prévisible, une perturbation ou une interruption significative et substantielle du fonctionnement régulier de la classe ou de l’école est à proscrire.



### Principe 4

#### Adéquation avec l’âge des élèves

Le choix de contenu sensible, la façon de traiter des thèmes sensibles en classe et le langage utilisé pour discuter d’un thème sensible avec des élèves doivent être adaptés à leur âge et leur stade de développement.

Avant de présenter les principes en détail et faire le lien entre chacun des principes et des obligations professionnelles reconnues par tous et toutes dans le domaine de l'enseignement, un mot s'impose sur la valeur pratique de ces principes relative à la prise de décisions pédagogiques concernant des thèmes sensibles.

En plus de donner un sens concret à la notion d' « exercice raisonnable et responsable de la liberté pédagogique », ces principes peuvent fonctionner comme points de repère pour faciliter la discussion entre collègues ou entre les enseignant.e.s et les directions d'établissement en cas de questionnement, de préoccupation ou de désaccord à propos d'un choix de contenu à aborder avec des élèves, le droit d'émettre une opinion sur un thème sensible ou de dire certains mots controversés en classe. Compte tenu de leur fondement juridique, ces principes offrent une base de discussion plus solide et crédible que les opinions, le gros bon sens ou la rectitude politique. Aussi, en cas de plainte à propos d'un choix pédagogique controversé de la part d'un parent, un élève ou un collègue, les principes peuvent servir de base pour justifier le choix auprès des personnes concernées. Finalement, servant également à faciliter l'adoption d'une posture professionnelle et la prise de décision éclairée par les enseignant.e.s, ces principes peuvent bien sûr être considérés au moment de l'élaboration de contenu didactique traitant

de sujets controversés, mais aussi et plus particulièrement au moment de s'engager dans une discussion spontanée avec les élèves en classe.

À noter que tous les principes ne sont pas nécessairement applicables à tous les cas; certains s'accordent mieux à certains contextes que d'autres. En effet, il peut s'avérer qu'un ou deux principes sont plus appropriés que les autres en fonction de la nature du cas auquel ils s'appliquent. Par exemple, une enseignante d'art plastique au primaire qui voudrait présenter un film en classe sur les violences sexuelles transgresserait avant tout les principes d'harmonisation avec le programme et d'adéquation avec l'âge des élèves.

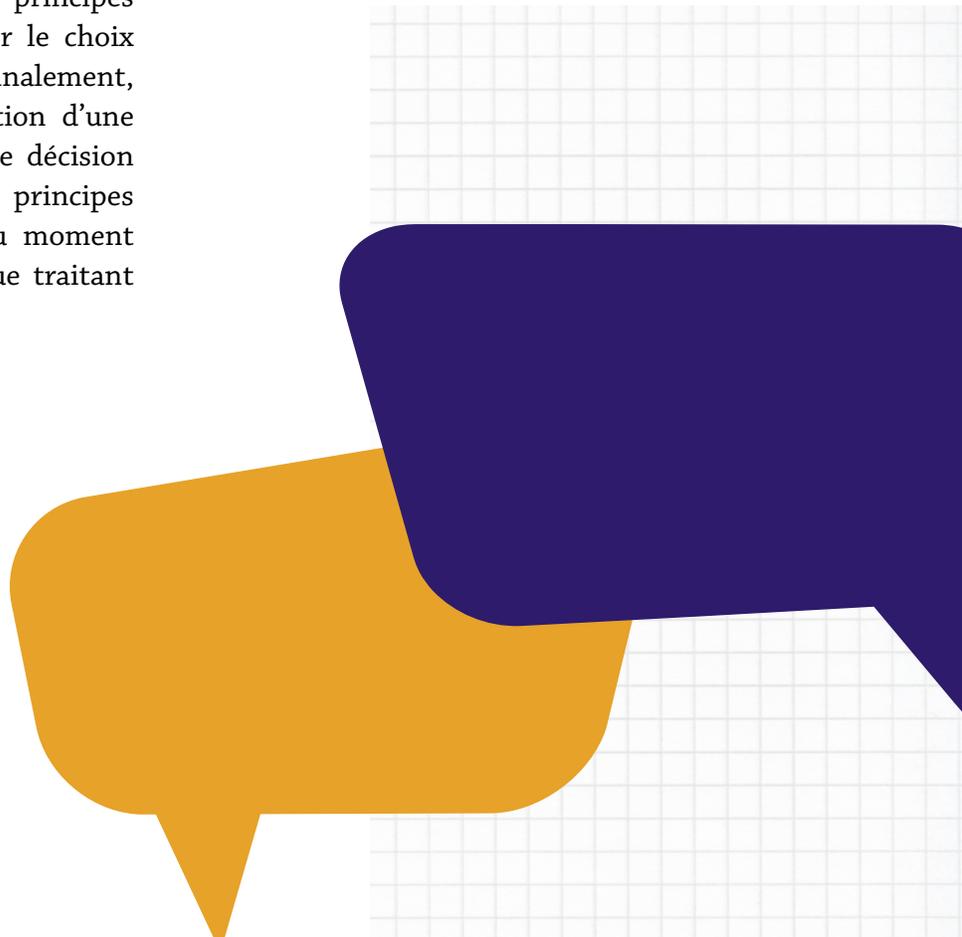
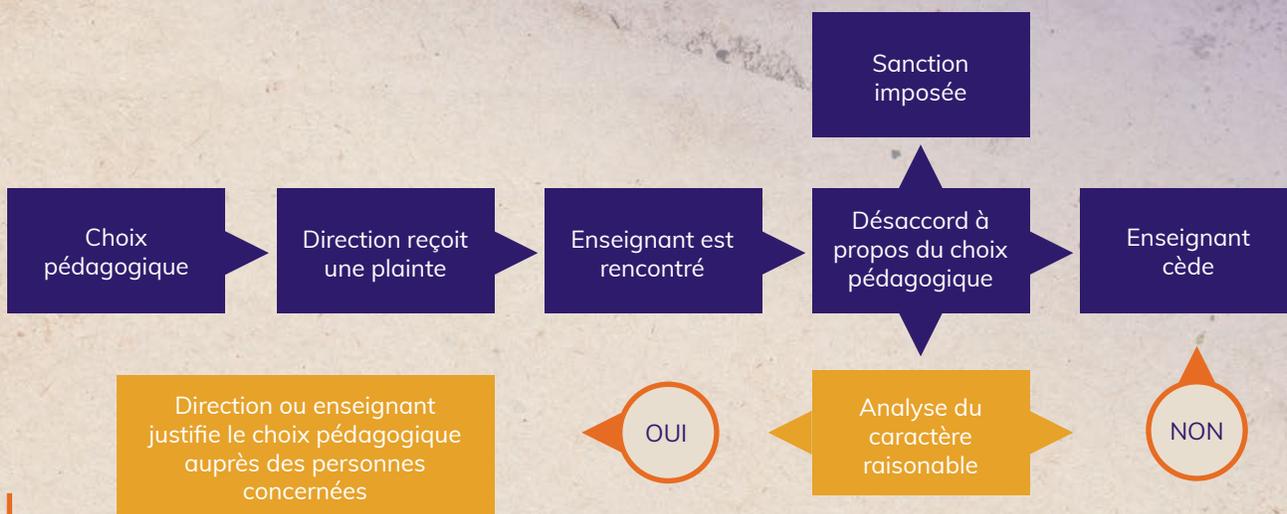


Figure 1 : Désaccord enseignant-direction sur la liberté pédagogique : la série d'événements typique



Cette figure représente la série typique d'événements d'un cas judiciairisé de désaccord entre un.e enseignant.e et la direction d'établissement sur un choix pédagogique relatif au traitement d'un thème sensible en classe. Elle illustre aussi à quels stades dans la série d'événements les principes peuvent entrer en jeu pour éviter une escalade du conflit ou même faciliter une résolution consensuelle du conflit. D'abord, comme indiqué dans le chapitre 1 au sujet de la liberté d'expression des enseignant.e.s en classe, il relève du droit de gestion de la direction d'établissement d'intervenir si elle juge qu'une plainte contre un.e enseignant.e est recevable. Au stade de discussion entre la direction d'établissement et l'enseignant.e à propos d'un choix pédagogique qui a fait l'objet d'une plainte, les principes peuvent faciliter une discussion professionnelle et informée à propos de la légitimité d'une plainte formulée par un tiers. Ainsi, la direction d'établissement et l'enseignant.e concerné.e

arrive à la conclusion que le choix pédagogique était conforme aux principes directeurs, le cycle de désaccord est brisé et le choix pédagogique peut être justifié en faisant appel aux principes et leur bien-fondé juridique. En amont de cette série d'événements, les enseignant.e.s peuvent également fonder leurs choix pédagogiques sur ces quatre principes dans le but de prévenir, dans la mesure du possible, des plaintes ou, du moins, pour assurer que leurs choix pédagogiques sont justifiables en cas de plainte. À noter qu'il existe plusieurs autres cas de figure possibles lorsque la situation n'est pas judiciairisée.

## Principe 1. Harmonisation avec le programme

On doit pouvoir démontrer que le choix pédagogique ou la façon de traiter d'un sujet controversé en classe est fait dans la poursuite du curriculum (programme de formation) officiel.

L'interprétation de ce principe devrait s'en tenir à ce qui est clairement stipulé dans la description du programme de formation officiel. Une interprétation trop large de ce principe aurait pour conséquence d'aller à l'encontre de

l'intérêt de l'État de spécifier la matière qui est enseignée et apprise à l'école, intérêt sur lequel le principe est, en définitive, fondé. En effet, la société accorde à l'État le pouvoir de déterminer ce qui est enseigné à l'école, car une population instruite est dans l'intérêt de tous. En plus, dans une société libérale et démocratique comme le Québec, le contrôle de l'État sur le programme fait partie intégrante d'un système éducatif démocratique.

### Exemples :

- A. Un enseignant qui partage son point de vue sur un mouvement politique dans un cours de science au secondaire ne respecte pas le principe d'harmonisation avec le programme, étant donné que la matière à enseigner dans ce cours ne requiert pas de discuter de mouvements politiques ni de partager ses opinions à ce sujet.
- B. Le parent d'un élève du primaire porte plainte à la direction après que l'enseignante de son enfant a lu en classe un livre adapté au niveau primaire dans lequel une famille homoparentale est représentée. Le parent affirme que l'homoparentalité est contre les croyances religieuses de sa famille et refuse que son enfant soit exposé à ce type de contenu à l'école. Dans ce cas-ci, le choix du livre ne va pas à l'encontre du principe d'harmonisation avec le programme, car le programme vise notamment à inclure du contenu pédagogique représentatif de la société et des valeurs démocratiques qu'elle défend, notamment le respect de la diversité et la valeur de l'égalité inscrite dans la Charte canadienne et québécoise.
- C. Les parents d'une élève de 3<sup>e</sup> secondaire refusent qu'elle assiste aux cours d'éducation à la sexualité, prétextant que ce type de contenu est inapproprié à l'école. Cependant, l'éducation à la sexualité fait partie du programme éducatif et est rendue obligatoire, tant au primaire qu'au secondaire, par le ministère de l'Éducation. L'élève est donc tenue d'assister au cours, car le contenu n'est pas inapproprié et est, par définition, en harmonie avec le programme.

## Principe 2. Impartialité

On doit éviter toute impression qu'on abuse de son autorité enseignante en faisant la promotion de ses propres idées sur des enjeux controversés.

Ce principe trouve son sens dans la reconnaissance de la vulnérabilité des élèves face à l'autorité des enseignants.e.s. Étant donné leur statut d'auditoire captif, les élèves doivent être protégés de tout abus de pouvoir. Une façon de maintenir une posture impartiale en classe est de s'assurer que plusieurs points de vue sur une question sont entendus et que les discussions se font dans un climat propice à l'écoute et au respect. Le chapitre 3 approfondit l'interprétation que les tribunaux ont accordée à la notion d'impartialité enseignante et aborde les complexités de sa mise en œuvre dans des situations didactiques.

### Exemples :

- A. Pendant un cours, un élève du primaire demande à son enseignant ce qu'il pense de la décision du gouvernement de s'impliquer dans une campagne militaire. L'enseignant répond qu'il est contre cette décision, car les adultes et les enfants peuvent toujours trouver des solutions pacifiques aux conflits. Il encourage donc ses élèves à participer à une manifestation anti-guerre le lendemain avec leurs parents. Dans cette situation, la prise de position de l'enseignant en tant que telle semble justifiable, car elle s'appuie sur une affirmation qui est raisonnable et compréhensible par des élèves du primaire. Cependant, considérant sa position d'autorité vis-à-vis de ses élèves, les diriger vers une action politique dépasse les bornes et devient une instance d'influence indue.
- B. Une enseignante de biologie explique à ses élèves de première secondaire que la pandémie a été orchestrée par le gouvernement. Elle ajoute aussi que les statistiques sur le nombre de cas et de décès sont pour la plupart inventées. L'enseignante prétend que la science a prouvé que plusieurs vaccins causent des troubles permanents comme l'autisme chez les jeunes enfants. Elle dit que le vaccin contre la COVID pourrait causer les mêmes problèmes que les autres vaccins. Dans cette situation, l'enseignante ne fait pas preuve d'impartialité, car elle impose son point de vue sur l'enjeu comme étant un fait scientifique irréfutable, sans présenter les faits scientifiques qui font consensus chez les experts. Ce faisant, elle abuse de son autorité pour promouvoir sa position personnelle sur la pandémie et le gouvernement.
- C. Un lundi matin, un enseignant d'éthique et culture religieuse arrive en classe et annonce à ses élèves de 5<sup>e</sup> secondaire qu'il avait appris pendant le week-end que le Coran cautionnait des actes répréhensibles, notamment la pédophilie. Pointant une affiche présentant les six grandes traditions religieuses du programme d'éthique et culture religieuse, il explique à ses élèves que c'est la raison pour laquelle il a décidé de masquer le contenu de l'affiche sur l'Islam. Ensuite, il pose un défi à ses élèves qui proviennent majoritairement de familles musulmanes: ils et elles doivent convaincre leur enseignant que l'Islam mérite d'être discuté en classe malgré le fait que, selon lui, cette religion sanctionne la pédophilie.

- Plusieurs de ses élèves, choqué.e.s par les propos de l'enseignant, l'accusent de discrimination et quittent la classe en guise de protestation. Considérant le fait qu'on peut trouver dans les textes sacrés de toutes les grandes religions du monde, incluant le christianisme et le judaïsme, des passages qui cautionnent des actes répréhensibles, il est évident que l'enseignant n'a pas fait preuve d'impartialité en montrant l'Islam du doigt. En plus de contribuer à la marginalisation des élèves qui s'identifient à l'Islam, on peut dire que l'enseignant a abusé de sa position d'autorité pour exprimer son opinion négative sur la religion musulmane.

### Principe 3. Évitement du contenu prévisiblement incendiaire

On doit éviter d'introduire du contenu ou tenir des propos qui risquent d'engendrer une perturbation du climat social en classe ou à l'école de façon prévisible.

Ce principe se fonde sur le droit des élèves de bénéficier d'un environnement scolaire favorable aux apprentissages, et de manière plus générale, de leur droit à l'éducation. Cependant, il est aussi reconnu par le système judiciaire comme étant dans l'intérêt éducatif des jeunes d'aborder des sujets en classe qui pourraient déranger certaines personnes, car il s'agit d'opportunités pédagogiques de développer des compétences en matière de dialogue et pensée critique (Hess & McAvoy, 2015). Ainsi, suivre ce principe exige des enseignant.e.s qu'ils et elles exercent leur jugement professionnel afin de distinguer entre un sujet qui est riche d'enseignements et un sujet qui comprend un risque réel et raisonnablement prévisible de provoquer une perturbation significative et substantielle du fonctionnement régulier de la classe ou de l'école.

- **Exemples :**

- **A.** Dans une école secondaire en milieu urbain, un enseignant d'anglais blanc prononce le « mot en n » en classe et l'écrit également au tableau. Comme le mot est utilisé à plusieurs reprises dans l'œuvre étudiée en classe, l'opinion de l'enseignant est qu'on ne peut pas comprendre l'œuvre sans comprendre l'importance historique et culturelle de ce mot. Dans ce cas-ci, les multiples instances où l'utilisation du « mot en n » dans un contexte scolaire ou académique a été largement médiatisée, provoquant de fortes réactions dans la communauté-école, rendent évident le caractère prévisiblement incendiaire de ce type de contenu. De plus, le fait que l'expression « mot en n » a été popularisée par cette même médiatisation rend son utilisation compréhensible par les élèves et propice à l'enseignement d'une œuvre qui contient le mot auquel l'expression fait référence. Ainsi, compte tenu du type de perturbation

que ce mot provoque, de l'accès à un terme alternatif qui peut être inclus dans le vocabulaire de l'enseignant et de l'importante charge symbolique que ce mot porte pour une communauté historiquement marginalisée, un enseignant qui n'est pas issu de cette communauté et qui fait tout de même le choix de prononcer le « mot en n » doit raisonnablement s'attendre aux perturbations importantes qu'il risque de provoquer.

- B. Une enseignante d'histoire de 3<sup>e</sup> secondaire planifie un cours sur la liberté de la presse, sujet qui fait partie du programme scolaire. Elle présente alors le cas d'un journaliste assassiné par des extrémistes islamistes à cause de la publication d'une image qu'ils ont considérée comme blasphématoire. L'enseignante décide de montrer l'image en question aux élèves, mais leur donne le choix d'attendre dans le corridor durant cette partie du cours s'ils et elles ne souhaitent pas voir l'image. Ici, il est avant tout impératif de se demander si la présentation de l'image est effectivement essentielle à l'enseignement qu'on souhaite dispenser, sachant les perturbations que la présentation de l'image peut provoquer étant donné le battage médiatique qui s'en suit systématiquement lorsqu'une telle situation se répète, en plus de connaître l'importance de la charge symbolique que l'image porte pour une communauté religieuse. Plutôt que de la montrer, l'enseignante pourrait décrire l'image verbalement de façon générale pour ensuite passer aux éléments essentiels de sa leçon, soit les enjeux entourant la liberté de presse.
- C. Dans un cours d'art plastique au primaire, un enseignant présente aux élèves une peinture qui met en scène un couple ayant des relations sexuelles explicites. Plusieurs élèves sont visiblement mal à l'aise et certain.e.s d'entre eux expriment leur inconfort à l'enseignant. L'enseignant défend son choix en affirmant que l'art est fait pour provoquer des réactions, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. La situation est rapportée par certain.e.s élèves à leurs parents et des plaintes sont formulées à la direction le lendemain matin. Ici, il était raisonnablement prévisible de s'attendre à ce que des parents s'insurgent contre ce type de contenu présenté à des enfants du primaire, alors qu'il existe plusieurs autres peintures pouvant susciter une réflexion sur le rôle provocateur que l'art peut jouer, sans recourir à des images sexuellement explicites.

## Principe 4. Adéquation avec l'âge des élèves

On doit éviter d'utiliser du contenu inapproprié à l'âge ou au stade de développement des élèves.

Ce principe se base sur la reconnaissance par les tribunaux de la responsabilité qui incombe à l'école de veiller au bien-être des élèves et de préserver la confiance du public à l'égard du système scolaire. L'enseignant.e a le devoir

d'éviter d'exposer ses élèves à des contenus perturbants ou qui risquent raisonnablement de mener à un sentiment de fort malaise, compte tenu de leur âge ou de leur stade de développement. Certes, certains contenus ne sont jamais appropriés à l'école, comme du matériel haineux, violent, ou sexuellement explicite. Ce type de contenu est donc toujours à proscrire.

### Exemples :

- A. Une enseignante d'art dramatique décide de monter une pièce de théâtre qui traite d'abus de substances avec ses élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. La pièce ne contient ni de scènes sexuellement explicites ni de scènes violentes, mais elle aborde le thème d'abus de substances de manière très directe. Par exemple, dans la pièce de théâtre, il y a une scène qui se déroule dans une piquerie. Dans la scène, les personnages sont tous inconscients dus à la surconsommation de stupéfiants. Un tout-petit, laissé sans supervision adulte, tente sans succès de réveiller sa maman. Tous les élèves de l'école pourraient assister aux représentations, incluant les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Compte tenu du fait que les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire peuvent être aussi jeunes que 12 ans, il est fort probable que certain.e.s parmi eux trouveraient de telles scènes très bouleversantes.
- B. Un enseignant de 4<sup>e</sup> secondaire propose de regarder une vidéo d'un véritable meurtre en classe. Cette vidéo est disponible sur Internet et plusieurs élèves l'ont déjà vue. Avant de la présenter, il décide de laisser les élèves voter s'ils et elles veulent voir la vidéo en classe ou non. La majorité de la classe vote en faveur du visionnement. À la suite du visionnement, l'enseignant mène une discussion animée sur les effets de l'exposition à des images violentes sur les jeunes et leur rapport à la violence. Malgré les bonnes intentions de l'enseignant d'éduquer les élèves sur l'impact de ce type de contenu, dans ce cas-ci, la grande majorité des parents et du public est d'avis que les images d'extrême violence n'ont pas de place dans nos écoles. En plus de négliger les graves risques de séquelles psychologiques pour les élèves que ces images peuvent provoquer, le choix pédagogique de l'enseignant fait preuve de négligence quant à sa responsabilité de maintenir la confiance du public envers les enseignant.e.s et le système éducatif.





## Chapitre 3

### L'IMPARTIALITÉ ENSEIGNANTE

#### Qu'est-ce que le devoir d'impartialité en enseignement?

De manière générale, lorsque les enseignant.e.s abordent des thèmes sensibles avec des élèves, un devoir d'impartialité s'impose, c'est-à-dire qu'on s'attend à ce que les enseignant.e.s présentent les faits et les arguments relatifs à ces thèmes de façon juste et équilibrée, et qu'ils et elles évitent de faire la promotion de leur propre point de vue.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'impartialité constitue un aspect incontournable de l'exercice raisonnable de la liberté pédagogique des enseignant.e.s en vertu de l'interprétation qu'en font les tribunaux. Cependant, il ne s'agit pas simplement d'un devoir imposé aux enseignant.e.s par la société. Les recherches sur la perspective enseignante sur le traitement des thèmes sensibles à l'école montrent qu'une forte majorité d'entre eux préfèrent adopter une posture d'impartialité (Hess, 2004; Journell,

2016; Misco & Patterson, 2007; Nganga et al., 2020; Oulton et al., 2004; Ozturk & Kus, 2019). En plus, le devoir d'impartialité fait partie de plusieurs codes de déontologie pour les enseignant.e.s (Maxwell et Schwimmer, 2016). Par exemple, on peut lire dans le code d'éthique du Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse que « le membre s'efforce d'être aussi objectif que possible lorsqu'il aborde des questions controversées découlant de la matière du programme scolaire, que ce soit scientifique, politique ou racial » (section 1.5, traduction libre). De même, selon le code d'éthique de la *Association of American Educators* (2023), « les professionnels de l'enseignement s'efforcent de présenter les faits sans distorsion, biais ou préjugé personnel » (section I.5, traduction libre). Donc, la profession enseignante elle-même espère que ses membres feront preuve d'impartialité face aux thèmes sensibles.

## À quoi sert l'impartialité?

Les mêmes recherches sur la perspective enseignante ont également révélé les raisons pour lesquelles les enseignant.e.s préfèrent adopter une posture d'impartialité lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles avec les élèves :

1. *Afin de ne pas influencer indûment ou « endoctriner » les élèves.* Si l'objectif est d'apprendre aux élèves à penser pour eux-mêmes, prendre position dans un débat à propos d'un thème sensible ou divulguer son propre point de vue devant ses élèves irait à l'encontre de cet objectif.
2. *Par respect de la liberté d'apprendre, la liberté de conscience et la liberté d'expression des élèves.* Une salle de classe dans laquelle l'enseignant.e se montre convaincu.e de son point de vue sur une question sensible n'est pas un environnement d'apprentissage où les élèves peuvent se sentir libres d'exprimer leurs propres points de vue et où les perspectives de tous et de toutes peuvent être entendues et considérées de façon complète et équitable.
3. *Par crainte de représailles ou de désapprobation au travail ou dans la communauté.* Les enseignant.e.s savent que s'ils et elles font la promotion d'un point de vue sur une question sensible que certains membres de la communauté-école pourraient trouver controversé, ils et elles s'exposent à des risques liés notamment à la sécurité d'emploi ou à la qualité de leurs relations de travail. En ce sens, il est possible pour un.e enseignant.e de ressentir une pression sociale de conformer ses opinions et ses valeurs à celles de la communauté étant donné sa proximité avec celle-ci. De plus, il est souvent difficile de prédire avec certitude quelles déclarations de la part d'un.e enseignant.e sont plus sujettes à attirer des plaintes en fonction du contexte éducatif, politique, social et culturel dans lequel il ou elle se trouve.

## Faut-il être neutre ou engagé.e?

Faire preuve d'impartialité en enseignement ne veut pas dire que l'enseignant.e doit renoncer à présenter son point de vue sur des questions éthiques, politiques ou sociales ni qu'il ou elle n'a jamais le droit d'exprimer son opinion en classe (Maxwell, McDonough et Waddington, 2020). Après tout, dans une société démocratique, partager et défendre ses opinions font partie des

pratiques qui permettent le développement d'une pensée critique et l'apprentissage du discours raisonnable (Westheimer, 2015). Il s'agit plutôt de faire attention à ne pas imposer son point de vue aux élèves, ce qui pourrait être perçu comme un abus de son autorité lors du traitement de thèmes sensibles en classe.

*Selon la formule de la juge Rosalie Abella dans un arrêt de la Cour suprême du Canada, être impartial en enseignement n'oblige pas les enseignant.e.s à « renier leurs propres convictions. Il s'agit plutôt d'un outil pédagogique utilisé par les bons enseignant.e.s depuis des siècles : laisser la matière et non leurs opinions orienter la discussion » (École secondaire Loyola c. Québec, CSC 12, 2015, para. 78).*

Dans l'exercice de l'impartialité, on peut faire une distinction entre l'impartialité dite « neutre » de l'impartialité dite « engagée » (Kelly, 1986). D'une part, adopter une posture impartiale neutre dans le traitement des sujets sensibles et des questions controversées en classe signifie que l'enseignant.e. présente les différents arguments, les perspectives et les prises de position possibles de façon équilibrée et juste, sans divulguer son point de vue sur l'enjeu à l'étude. D'autre part, adopter une posture impartiale engagée implique

le même traitement que la posture précédente, c'est-à-dire un enseignement équilibré et juste de tous les angles d'une problématique, mais cette fois-ci l'enseignant.e partage aux élèves son propre point de vue.

Dans les deux cas, l'enseignant.e doit permettre la libre discussion entre les élèves sur la problématique et maintenir un environnement pédagogique qui favorise l'écoute, le respect et l'inclusion des différentes expériences et

perspectives. Ainsi, en adoptant une approche impartiale engagée, l'enseignant.e ne place pas son opinion au cœur de la discussion ni ne l'impose à sa classe, il ou elle donne plutôt la liberté aux élèves d'exprimer leur point de vue sur une question controversée, tout comme il lui a été donné de le faire.

L'intérêt d'adopter cette approche est qu'elle modélise des compétences en matière de délibération démocratique, de discours rationnel et de pensée critique que l'enseignant.e et le système scolaire souhaitent enseigner aux élèves. En effet, la posture d'impartialité engagée met de l'avant le rôle de modèle démocratique

de l'enseignant.e, capable à la fois de présenter un enjeu controversé de façon rationnelle, équilibrée et juste, tout en soutenant ses propres convictions.

Cela étant dit, et comme mentionné précédemment, prendre position face à un thème sensible peut être risqué pour certains enseignant.e.s. En faisant le choix d'une posture à adopter — neutre ou engagée — il est nécessaire de prendre en compte les intérêts éducatifs des élèves, certes, mais aussi de ne pas négliger l'intérêt légitime des enseignant.e.s d'assurer leur stabilité d'emploi, leur intégrité et leur bien-être.

## Les facteurs influençant la prise de décision des enseignant.e.s relative à l'impartialité

*Des résultats de recherche sur les perspectives des enseignant.e.s au sujet de la liberté académique confirment que les préoccupations pragmatiques à propos de la sécurité d'emploi sont un moteur clé de la prise de décision quant à la divulgation de leur point de vue en classe ainsi qu'à leur impartialité. Ces préoccupations pousseraient la plupart des enseignant.e.s à adopter une posture impartiale neutre (Waddington et al., 2023). Les résultats d'un sondage mené auprès de 175 enseignant.e.s nord-américain.e.s ont indiqué que leur préférence pour l'impartialité neutre lors de l'enseignement de sujets politiquement sensibles en classe est médiée par deux facteurs principaux : le degré auquel un enjeu est considéré comme étant sensible par l'enseignant.e et si son statut professionnel est permanent.*

*Pour faire court, plus l'enseignant.e considère qu'un sujet est sensible, plus l'enseignant.e aura tendance à dire qu'il ou elle préfère adopter une posture impartiale neutre pour l'enseigner. De même, les enseignant.e.s qui possèdent une plus grande sécurité d'emploi sont beaucoup plus susceptibles de dire qu'ils ou elles enseigneraient des sujets politiquement sensibles de manière engagée en divulguant leur point de vue personnel ou même en s'engageant dans un plaidoyer sur la question.*

## La notion d'impartialité comme outil pédagogique

Tous les enseignant.e.s, sauf les plus ardents défenseurs de la neutralité enseignante, admettent que des situations peuvent se présenter en classe où ils et elles doivent abandonner la posture professionnelle d'impartialité (Hess & McAvoy, 2015).

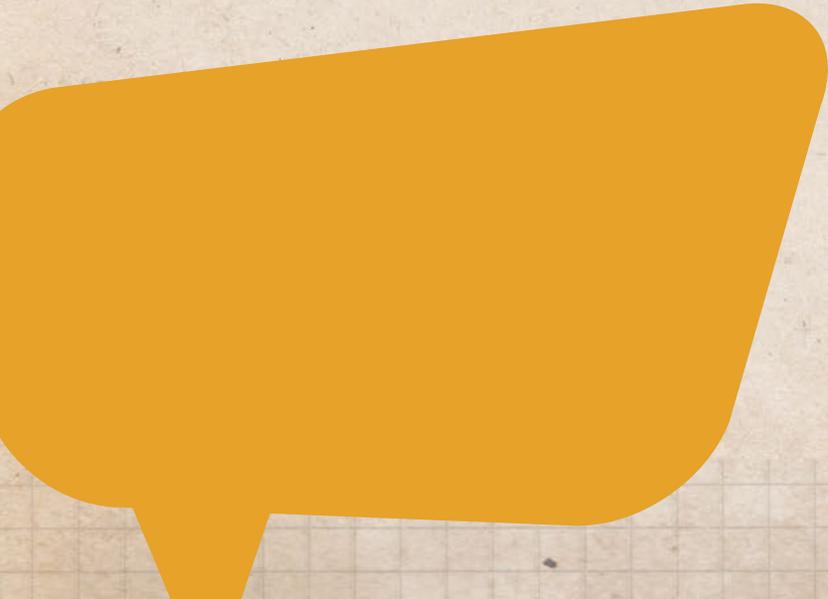
Parfois, il devient nécessaire de démontrer les vertus de la responsabilité intellectuelle : l'enseignant.e se présente lui-même ou elle-même comme modèle montrant aux élèves qu'il est possible d'avoir une opinion bien arrêtée sur une question à controverse et en même temps, de demeurer critique et sensé avec les évidences des pour et des contre qui peuvent en émerger (cf. Noddings, 1993).

Aussi, n'oublions pas l'importance de l'authenticité, en particulier lorsqu'il s'agit d'une question à propos de laquelle presque tout le monde a un point de vue. Dans ces cas, si l'enseignant.e affiche une position neutre, il ou elle risque de ne pas être pris.e au sérieux, comme s'il ou elle faisait du théâtre autour d'un sujet d'importance. Dans ces circonstances, son impartialité peut être interprétée comme un manque de respect du sujet traité ou des élèves dans la classe, et devenir une entrave à un échange intègre des idées.

Enfin, il peut arriver au cours d'une discussion sur un sujet à controverse qu'un.e élève de la classe défende un point de vue impopulaire. Dans ce type de situation, un.e élève peut ressentir une grande pression intellectuelle et sociale pour ne pas se singulariser par rapport au point de vue de la majorité. Si le sujet heurte trop certain.e.s élèves, cela peut créer un climat qui risque de faire déraiser le cours et créer une dynamique qui peut se poursuivre durant les pauses ou en dehors des heures de classe. Pour protéger certain.e.s élèves de l'ostracisation et afin de garder le débat ouvert, une option pour les enseignant.e.s est de mettre leur autorité à profit en se rangeant du côté des élèves appartenant à l'opinion minoritaire.

Ces exemples de choix professionnels légitimes montrent que le devoir d'impartialité s'ajuste aux circonstances et tient compte des facteurs tels que les intentions pédagogiques, la qualité des relations avec les élèves et leur bien-être. Somme toute, l'impartialité devrait être considérée comme un outil pédagogique flexible plutôt qu'un devoir professionnel fixe et rigide.

## Questions directives à l'intention des enseignant.e.s pour soutenir leur réflexion et les éclairer dans le traitement impartial des thèmes sensibles en classe

1. *Est-ce que je suis en train d'adopter une posture personnelle plutôt que professionnelle dans mon traitement du thème?*
  2. *Mon intention pédagogique derrière le traitement du thème est-elle en harmonie avec le programme scolaire?*
  3. *Est-ce que je suis en train de faire valoir mon propre point de vue?*
  4. *Est-ce que je fais un effort de bonne foi pour traiter le thème de manière équilibrée?*
  5. *Ma relation avec les élèves risque-t-elle d'être compromise si je partage mon point de vue avec eux?*
  6. *Inversement, est-ce que le fait de partager mon opinion pourrait contribuer à la qualité de ma relation avec les élèves?*
  7. *Est-ce que mon enseignement modélise l'idéal de délibération démocratique que je souhaite promouvoir chez les élèves?*
- 



## Conclusion

De toute évidence, le traitement des thèmes sensibles en classe est une occasion privilégiée d'amener les élèves à développer leur autonomie intellectuelle et leur pensée critique, en plus de les éduquer sur les valeurs démocratiques de la société dans laquelle ils et elles vivent. C'est pour ce faire que ce guide a comme objectif premier d'accompagner les enseignant.e.s et les directions d'établissement dans leurs actions et réflexions sur l'enseignement des sujets controversés en classe. En offrant des repères fondés sur la jurisprudence, ce guide met en lumière les balises légales et professionnelles qui encadrent la liberté pédagogique des enseignant.e.s pour qu'ils et elles puissent faire des choix éclairés, raisonnables et responsables, dans l'intérêt éducatif des élèves. De plus, les quatre principes directeurs sur lesquels ce guide est axé (l'harmonisation avec le programme, l'impartialité, l'évitement du contenu prévisiblement incendiaire et l'adéquation avec l'âge des élèves) fonctionnent comme points de repère pour faciliter la discussion entre collègues ou entre les enseignant.e.s et les directions d'établissement en cas de questionnement, de préoccupation ou de désaccord sur les façons

d'aborder les thèmes sensibles en classe. C'est également sur la base de ces principes que les choix pédagogiques peuvent être justifiés auprès des élèves, de leurs parents ou de la communauté-école, et que la portée de la liberté d'expression des enseignant.e.s en classe peut être déterminée. Plus spécifiquement, le principe d'impartialité permet aux enseignant.e.s d'adopter une posture professionnelle face au traitement des sujets controversés en classe, tout en exerçant leur liberté d'expression lorsqu'ils et elles jugent qu'il est dans l'intérêt éducatif des élèves de partager leur point de vue avec eux. Ainsi, l'impartialité enseignante, tantôt neutre, tantôt engagée se révèle être un outil pédagogique efficace pour faciliter les échanges en classe au sujet d'une controverse ou d'un thème sensible. Au terme de ce guide, notre souhait est que les enseignant.e.s et les directions d'établissement s'appuient sur les principes et s'inspirent des exemples qui y sont présentés pour orienter, d'une part, les choix pédagogiques dans l'intérêt éducatif des élèves et, d'autre part, les discussions dans l'idéal de délibération démocratique que nous souhaitons voir représenté dans notre société.

# Références

- American Association of University Professors. (1915). General report of the committee on academic freedom and academic tenure. *Bulletin of the AAUP* 1(1): 20–43.
- Association of American Educators (2023). *Code of ethics for educators*.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social studies curriculum controversy. *Theory & research in social education*, 36(4), 298-316.
- Chamberlain c. Surrey School District No. 36, 4 Cour suprême du Canada 710 (2002). <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/2030/index.do>
- Clarke, P. et Trask, R. (2006). Teachers' freedom of expression: A shifting landscape – part one – critical political expression to parents and others. *Education and Law*, 22(3), 303-326.
- Daviault, P. (2002). L'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants et le droit de gérance. Dans P. Chagnon (dir.), *Développements récents en droit et l'éducation* (p. 3-27). Éditions Yvon Blais.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and education*. Dover Publications.
- École secondaire Loyola c. Québec, CSC 12. (2015). <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do>
- Gardner, P. (1984). Another look at controversial issues and the curriculum. *J. Curriculum Studies*, 16(4), 379-385.
- Gee, K. (2009). Establishing a constitutional standard that protects public school teacher classroom expression. *Journal of law and education*, 38(3), 409-454.
- Gutmann, A. et Thompson, D. E. (1996). *Democracy and disagreement*. Harvard University Press.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hirsch, S., Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Turcotte, M. (2023). *Aborder des thèmes sensibles avec les élèves*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. [https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2023/02/Vivre-ensemble\\_compressed.pdf](https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2023/02/Vivre-ensemble_compressed.pdf)
- Hirsch, S., Audet, G., & Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. [http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB\\_-Guide\\_sujets-sensibles\\_final..pdf](http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-Guide_sujets-sensibles_final..pdf)
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique enseignante. *Formation et profession*, 31(3), 18-29.
- Jeffrey, D. et Harvengt, D. (2017). *Éthique et insubordination en éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Journell, W. (2016). Teacher political disclosure as parrhêsia. *Teachers College Record*, 118(5), 1-36.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Kindred, K. (2006). The teacher in dissent: Freedom of expression and the classroom. *Education law journal*, 15(3), 207-231.
- Maxwell, B. (2023). Teacher neutrality, pedagogical impartiality, and democratic education. In Culp, J., Drerup, J., & Yacek, D. (Eds.). (2023). *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (pp. 607-623). Cambridge University Press.
- Maxwell, B. (15 février 2023). *Le devoir professionnel d'impartialité en enseignement : Un regard juridique et scientifique* [Webinaire]. Université de Montréal. <https://crifpe.ca/activites/1677>

- Maxwell, B. (Septembre 2021). *L'exercice responsable du droit à la liberté académique : un regard juridique* [document inédit]. Atelier de formation présenté au personnel enseignant de l'école The Study, Westmount, Québec, Canada.
- Maxwell, B. (2020). La posture professionnelle d'impartialité en ÉCR: un enchevêtrement réglementaire. Dans S. Hirsch & D. Jeffrey, D. *Le programme Éthique et culture religieuse. Impasses et avenir* (pp. 139–158). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1h0p50n.11>
- Maxwell, B., McDonough, K., & Waddington, D. I. (2020). La liberté d'expression des enseignants en classe: quatre principes directeurs et leurs fondements juridiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 174-198.
- Maxwell, B., Waddington, D. I. et McDonough, K. (2019). Academic freedom in primary and secondary school teaching. *Theory and research in education*, 1-20. DOI:10.1177/1477878519862543
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Les compétences transversales. Dans *Programme de formation de l'école québécoise* (p. 33). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (s.d.). Programme Éthique et culture religieuse. Dans *Programme de formation de l'école québécoise*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf)
- Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 520-550.
- Morin v. Regional Administration Unit #3 (PEI), 9 Province of Prince Edward Island in the Supreme Court – Appeal Division (2002). <http://www.gov.pe.ca/courts/supreme/reasons/0856.pdf>
- Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., & James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90.
- Noddings, N. (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief*. Teachers College Press.
- Nova Scotia Teachers Union (2011). *Code of ethics*.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford review of education*, 30(4), 489-507.
- Ozturk, D., & Kus, Z. (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(8), 15-37.
- R. c. Keegstra, 3 Cour suprême du Canada 697 (1990). <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/695/index.do>
- Radio-Canada. (2020, 15 novembre). *Suspension temporaire d'une professeure de l'Université d'Ottawa*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1741520/plainte-mot-en-n-universite-ottawa-suspension-professeure>
- Swalwell, K. et Schweber, S. (2016). Teaching through turmoil: Social studies teachers and local controversial current events. *Theory & research in social education*, 44(3), 283-315.
- Waddington, D. I. (2011). The right to speak out: The Morin case and its implications for teachers' free expression. *Interchange*, 42(1), 59-80. <https://doi.org/10.1007/s10780-011-9146-3>
- Waddington, D., Maxwell, B., Maclean, T., McDonough, K., & Tavassoli, N. "How free are classroom teachers? Understanding teacher academic freedom in the United States and Canada." Annual Meeting of the American Educational Research Association, 14 April 2023, Chicago, IL.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.

©  
Bruce Maxwell  
Mathilde Senécal  
David Waddington  
2023