



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a338>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Bruce **Maxwell**  
Université de Montréal (Canada)  
Lise **De Souter**  
Université de Montréal (Canada)

# Entre impartialité et défense des droits de la personne : traiter les thèmes sensibles en classe

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a338>

## CHRONIQUE • Éthique

### Introduction

Les conflits internationaux, l'identité de genre, le racisme systémique... la société, les élèves et leurs parents attendent souvent des enseignants qu'ils fassent preuve d'impartialité lorsqu'ils abordent des thèmes sensibles en classe. L'impartialité de l'enseignant, au sens où nous l'entendons, signifie qu'un enseignant se doit de présenter différents points de vue sur un thème sensible d'une manière équilibrée. Comprise de cette manière, l'impartialité enseignante comprend la nécessité de permettre l'expression de multiples points de vue sur une question sensible, même si certaines perspectives peuvent s'avérer intolérantes, voire offensantes, pour certains élèves. En plus, la discussion d'un thème sensible peut amener les élèves à exprimer des points de vue irrespectueux des droits de la personne ou qui portent atteinte à la dignité humaine. Dans ces situations, le personnel enseignant serait dans l'obligation professionnelle de veiller à ce que les salles de classe restent des lieux accueillants et inclusifs pour tous les élèves. La personne enseignante se trouve alors en équilibre sur un fil mince, oscillant entre d'un côté le devoir d'impartialité et, de l'autre, celui de garantir un environnement respectueux des droits et de la dignité de la personne. Tandis qu'agir en défenseur des droits et de la dignité pourrait sembler compromettre le devoir d'impartialité, de la même manière, faire taire un élève avec un argument d'autorité ne saurait que limiter la réflexion de l'élève et, éventuellement, dégrader les dynamiques de discussion. Cet article examine cette tension sous l'angle des travaux sur le respect du droit des élèves à la liberté de religion et de conscience dans les écoles publiques laïques. Il propose

et défend un ensemble de lignes pédagogiques de base permettant aux enseignants de maintenir une position professionnelle d'impartialité sans renoncer à leur responsabilité d'agir en tant que défenseurs des droits de la personne.

## **Le devoir d'impartialité**

En enseignement, il existe une attente, fondée sur les normes professionnelles, les codes de conduite professionnelle du personnel enseignant et la jurisprudence sur leur liberté d'expression, selon laquelle les enseignantes et les enseignants doivent adopter une position d'impartialité lorsqu'ils abordent des thèmes sensibles à l'école, que ce soit en classe, lors des discussions informelles avec leurs élèves, ou ailleurs. De manière générale, ils doivent s'abstenir d'enseigner ou discuter de ces thèmes d'une manière qui favorise un point de vue particulier et, le cas échéant, doivent s'efforcer de présenter de manière équilibrée les différents points de vue.

En ce qui concerne la norme professionnelle d'impartialité, les recherches sur le point de vue des enseignants ont montré qu'ils déclarent préférer l'impartialité lorsqu'ils abordent des questions sensibles (voir, par exemple, Geller, 2020; Hess, 2004; Journell, 2016; Kus et Oztürk, 2019; Misco et Patterson, 2007; Nganga et al., 2020; Oulton et al., 2004). Concernant les codes de conduite professionnelle, un tiers des 12 codes de conduite professionnelle des enseignants en vigueur au Canada mentionnent explicitement le devoir de traiter les questions sensibles et controversées avec tact et impartialité (Maxwell et Schwimmer, 2016). De plus, la société, par l'intermédiaire des tribunaux, attend également des enseignants qu'ils fassent preuve d'impartialité dans leur rôle professionnel. La jurisprudence a affirmé à plusieurs reprises que l'impartialité des enseignants est une caractéristique déterminante de l'exercice « raisonnable et responsable » de leur liberté d'expression en classe (Maxwell et al., 2020).

## **Le devoir de défense des droits de la personne**

Parallèlement au devoir d'impartialité, la Loi sur l'instruction publique et d'autres lois provinciales et fédérales exigent des enseignants qu'ils s'efforcent de promouvoir, de faire progresser et de protéger les droits de la personne, la dignité humaine et la justice sociale. Il s'agit d'une obligation de traiter les élèves de manière équitable, respectueuse et non discriminatoire. Ce devoir, en plus d'être invoqué dans presque tous les codes d'éthique en enseignement (Forster, 2012; Maxwell et Schwimmer, 2016), constitue une norme professionnelle dans la mesure où elle est à la base des politiques EDI (équité, diversité et inclusion) en place dans un nombre important d'écoles. Le but de ces politiques est de favoriser un environnement scolaire accueillant et inclusif pour tous les élèves et respectueux de la diversité.

Cette nécessité de défendre les droits de la personne se traduit donc par des initiatives institutionnelles visant à éviter les discriminations injustes et à garantir l'égalité des chances en matière d'éducation. Les enseignants ont non seulement l'obligation professionnelle d'éviter de faire des commentaires qui peuvent rabaisser ou dénigrer certains élèves, mais aussi celle d'intervenir face à des propos marginalisants tenus par des élèves. Ils ont également le devoir de promouvoir ouvertement le respect des droits des personnes dans le cadre de leur rôle professionnel.

Plusieurs jugements des tribunaux canadiens et étasuniens abondent dans ce sens. Les enseignants ont le droit d'afficher des symboles associés aux mouvements sociaux comme « Black Lives Matter » et « Gay Pride » dans leur salle de classe (Lee c. York County School Division, 2007) et il est justifié pour une école de sanctionner un enseignant qui a exprimé des idées discriminatoires ou racistes dans l'école (Downs c. Los Angeles Unified School District, 2000) ou en public (Kempling, c. British Columbia College of Teachers et al., 2005; Ross c. Conseil scolaire du district n°15 du Nouveau-Brunswick, 1996). Ainsi, la jurisprudence suggère que, lorsque le propos d'un enseignant dans le cadre de son travail est conforme au devoir d'inclusivité et de respect envers les élèves, le devoir d'impartialité ne s'impose pas, surtout si l'école a une politique d'inclusivité explicite (National Education Association, 2023).

## **Impartialité ou défense des droits : quand enseigner devient un acte d'équilibre**

La littérature académique sur l'éducation à la justice sociale est parfois critique à l'égard du devoir d'impartialité des enseignants face à des questions sensibles. Sous cette perspective, comme les enseignants ont un mandat de promouvoir des valeurs telles que la justice sociale et la dignité humaine, ils ont le droit — voire une obligation professionnelle — d'exclure et de dénoncer des points de vue qui sont incompatibles avec le respect des droits fondamentaux, de faire taire des élèves qui expriment de tels points de vue, et d'utiliser leur position d'autorité enseignante pour faire la promotion du point de vue sur un thème sensible qui, selon eux, est compatible avec les valeurs de la justice et du respect de la dignité humaine. De ce point de vue, rester impartial vis-à-vis des thèmes qui pourraient être considérés comme sensibles tels que le mariage gai, le racisme systémique ou l'identité de genre en traitant ces thèmes de manière équilibrée et non biaisée constituerait un reniement du devoir des enseignants de jouer le rôle du défenseur des droits.

Cependant, les recherches consacrées à la perspective enseignante sur l'impartialité pédagogique des enseignants ont montré que le personnel enseignant a tendance à donner préséance à une posture d'impartialité lorsqu'ils abordent des questions sensibles avec leurs élèves, et ce, même s'il n'est pas convaincu lui-même du caractère « sensible » du thème abordé (Geller, 2020; Hess, 2004; Kus et Öztürk, 2019; Misco et Patterson, 2007; Nganga et al., 2020; Oulton et al., 2004; Parker, 2010). Cette posture qu'Agostinone-Wilson (2005) dénonce comme étant le « culte de la neutralité dans l'enseignement » comporte pourtant un certain intérêt pragmatique pour les enseignants. Parfois adoptée par crainte d'être accusée d'endoctrinement, une posture d'impartialité permet à certains enseignants d'éviter des conflits avec parents, élèves ou employeurs (voir Geller, 2020; Hess, 2004; Hess et McAvoy, 2014; Oulton et al., 2004; Parker, 2010).

Nous l'avons vu, les codes de déontologie des enseignants, alignés sur le cadre juridique de l'éducation, soutiennent à la fois la défense des droits de la personne et l'impartialité de l'enseignant. Les enseignants doivent donc naviguer entre deux opposés. Or, peuvent-ils résoudre ce dilemme autrement qu'en choisissant l'une des deux approches ? Est-il possible d'établir des repères pédagogiques que les enseignants pourront employer afin d'appréhender plus sereinement les thèmes sensibles avec leurs élèves ?

## Aborder les thèmes sensibles dans le respect du droit à la liberté de conscience : repères pédagogiques

Une piste de solution se trouve dans les lignes directrices pédagogiques déjà bien établies à propos de l'enseignement des contenus religieux dans les écoles publiques. Selon ces lignes directrices, l'enseignement au sujet des religions est compatible avec le respect du droit à la liberté religieuse des élèves et de leur famille dans la mesure où les thèmes religieux sont abordés dans un but éducatif légitime et de manière descriptive (Evans, 2008; Franken et Loobuyck, 2011; Maxwell et al., 2023; ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief, 2007).

En effet, l'enseignement de la religion dans les écoles publiques et l'enseignement des thèmes sensibles soulèvent des problèmes presque identiques quant à la manière d'aborder des thèmes sensibles respectueusement des droits fondamentaux et de l'impartialité de l'enseignant. Par exemple, bien que l'apprentissage religieux favorise la compréhension interculturelle dans les sociétés pluralistes (Jackson, 2018; Marty, 2000; Moore, 2007; Prothero, 2008), il existe un risque que l'enseignement soit perçu comme biaisé, promouvant ou dénigrant certaines croyances. Selon les tribunaux, une telle posture de la part d'un enseignant constituerait une menace au droit à la liberté religieuse. De même, l'enseignement des thèmes sensibles et leur discussion avec les élèves, qui est valorisée pour l'initiation à citoyenneté démocratique (Dewey, 1916/1997); Gutmann et Thompson, 1996; Hess, 2009; Westheimer, 2006), comporte également le risque d'être perçu comme un abus d'autorité pour promouvoir un point de vue particulier, notamment celui de l'enseignant. Bien des enseignants considèrent une telle posture de partialité comme étant une menace à la liberté de conscience et à la liberté intellectuelle de leurs élèves (Geller, 2020; Kus et Öztürk, 2019; Oulton et al., 2004; Parker, 2010).

Comment adapter les lignes directrices relatives au traitement du contenu religieux afin qu'elles soient compatibles au contexte du traitement des thèmes sensibles à l'école, tout en respectant le droit des élèves à la liberté de conscience et à la liberté intellectuelle ?

À l'instar des lignes directrices pédagogiques relatives à l'enseignement sur la religion dans les écoles publiques, l'intention pédagogique qui motive un enseignant à aborder un thème sensible doit, dans un premier temps, correspondre à un but éducatif légitime. Le but, par exemple, peut être de promouvoir la réflexion critique et créative des élèves, ainsi que l'amélioration des compétences à exprimer un point de vue et à écouter les autres, la familiarisation avec les débats sur les politiques publiques et le développement des compétences associées à une citoyenneté démocratique efficace. Un but illégitime sur le plan pédagogique serait, par exemple, de faire la promotion d'une certaine prise de position auprès de ses élèves ou de les inciter à militer en faveur d'une cause politique particulière. En d'autres termes, ce qui est demandé des enseignants est d'éviter de chercher d'emblée à convaincre l'élève que le point de vue de l'enseignant est celui qui est le bon, ou de chercher à clôturer un débat avec un argument d'autorité n'ayant pas de sens pour les élèves.

Conformément aux lignes directrices relatives à l'enseignement sur la religion, les enseignants devraient aussi rester objectifs dans leur traitement des questions sensibles, c'est-à-dire qu'ils devraient rester objectifs dans le sens de se limiter à des déclarations factuelles et descriptives sur la question, d'éviter de prendre position pour ou contre un point de vue particulier et de s'abstenir de faire des déclarations ouvertement négatives ou ouvertement positives sur les opinions des élèves. Ici, être objectif ne signifie

pas que les enseignants doivent être parfaitement équilibrés dans leur traitement de la question ou présenter tous les arguments pour et contre. En effet, il semble irréaliste et donc déraisonnable de s'attendre à ce que les enseignants aient une connaissance approfondie de tous les débats sur des questions sensibles qui peuvent survenir à l'école. Il n'est pas nécessairement contre-indiqué non plus que les enseignants partagent leur point de vue sur des questions sensibles avec leurs élèves (Maxwell et Senécal, 2023). Ce qu'il faut plutôt, c'est que les enseignants laissent les informations sur la question être au centre de la discussion, et non leurs propres opinions.

Cela étant dit, rester factuel et descriptif n'oblige pas l'enseignant à envoyer le message aux élèves que toutes les opinions sur une question sensible sont légitimes. Tout comme les lignes directrices sur l'enseignement de la religion dans les écoles publiques laïques, ces lignes directrices offrent certaines ouvertures pédagogiques permettant à l'enseignant de remettre en question explicitement certaines perspectives sur des questions délicates tout en conservant une posture d'impartialité (Maxwell et Hirsch, 2020). Par exemple, si un point de vue émis par un élève est incompatible avec la loi et la Charte des droits et libertés de la personne, souligner ce fait de la part d'un enseignant n'irait pas à l'encontre du principe de descriptivité. Et si un point de vue sur une question sensible avancé par un élève est basé sur des informations factuellement fausses, un enseignant peut contester ces informations et fournir les informations correctes. De même, si un point de vue sur une question sensible implique un raisonnement erroné (par exemple, une généralisation hâtive ou un appel à la popularité), l'enseignant peut relever l'erreur et expliquer pourquoi il s'agit d'une erreur. Ajoutons également que le traitement de questions sensibles doit se faire d'une manière qui respecte le droit des élèves à la liberté de conscience. En définitive, le fait d'être descriptif et factuel dans le traitement d'une question sensible peut donc inclure le fait d'attirer l'attention des élèves sur les aspects éthiquement problématiques de certains points de vue. De toute évidence, pour effectuer correctement leur travail d'éducateurs, les enseignants doivent être capables de fournir des informations factuellement correctes, de corriger les déclarations factuellement fausses et d'insister sur le respect des règles de raisonnement de base et des normes de preuve.

## Conclusion

Les enseignants doivent s'efforcer de rester descriptifs et insister sur des normes de raisonnement et de preuve élevées, tout en respectant le droit des élèves à avoir une opinion, même erronée, et cela, sans légitimer des opinions non conformes au respect de la loi et d'autrui. La clé est de maintenir une culture discursive ouverte, où tous les points de vue sont soumis aux mêmes normes de responsabilité intellectuelle, cela permettant d'offrir aux élèves un modèle positif de délibération responsable sur des questions sensibles.

## Références

- Agostinone-Wilson, F. (2005). Fair and balanced to death: Confronting the cult of neutrality in the teacher education classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1), 1-17.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. Simon and Schuster. (Ouvrage original publié en 1916)
- Downs, c. Los Angeles Unified School District. (2000). 99-56797. FindLaw. <https://caselaw.findlaw.com/court/us-9th-circuit/1401405.html>
- Evans, C. (2008). Religious education in public schools: an international human rights perspective. *Human Rights Law Review*, 8(3), 449-473. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngn020>
- Franken, L. et Loobuyck, P. (2011). *Religious education in a plural, secularised society. A Paradigm Shift*. Waxmann Verlag.
- Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian Education: towards a National Perspective. *Australian Journal of Teacher Education* 37(9), 1-18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.4>
- Geller, R. C. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: a “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 182-210. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1740125>
- Gutmann, A. et Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement*. Harvard University Press.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess D. E. et McAvoy, P. (2014). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Jackson, R. (2018). *Religious education for plural societies: the selected works of Robert Jackson*. Routledge.
- Journell, W. (2016). Teacher political disclosure as parrhēsia. *Teachers College Record*, 118(5), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811611800508>
- Kempling c. British Columbia College of Teachers et al. (2005). BCCA 327.
- Kus, Z. et Öztürk, D. (2019). Social studies teachers’ opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>
- Lee c. York County School Division. (2007). 06-1363. FindLaw. <https://caselaw.findlaw.com/court/us-4th-circuit/1417627.html>
- Marty, M. E. (2000). *Education, religion, and the common good: Advancing a distinctly American conversation about religion’s role in our shared life*. Jossey-Bass.
- Maxwell, B., Clarke, P. et Anderson, M. (2023). Teaching and learning about religion in secular public schools: law-based guidelines for teachers and school officials. *Education & Law Journal*, 32(1), 21-59.
- Maxwell, B. et Hirsch, S. (2020). Dealing with illiberal and discriminatory aspects of faith in religious education: a case study of Quebec’s ethics and religious culture curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1718911>
- Maxwell, B., McDonough, K. et 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. <https://doi.org/10.7202/1075992ar>
- Maxwell, B. et Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.015>
- Maxwell, B. et Sénécal, M. (2023). L’impartialité enseignante : un regard scientifique et réglementaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a312>

- Misco, T. et 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.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473349>
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming religious illiteracy*. Palgrave Macmillan.
- National Education Association. (2023). *Educator rights: speaking up for public education and our students*.  
<https://www.nea.org/advocacy-rights>
- Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., et 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.  
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001>
- ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religion and beliefs in public schools*. Organization for Security and Co-Operation in Europe (OSCE). <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. et Grace, M. (2004). Controversial issues teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Parker, W. (2010). Listening to strangers: classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815-2832. <https://doi.org/10.1177/016146811011201104>
- Prothero, S. (2008). *Religious literacy: what every american needs to know – and doesn't*. HaperCollins.
- Ross c. Conseil scolaire du district n°15 du Nouveau-Brunswick. (1996). 1 R.C.S. 825.  
<https://decisions.scc-csc.ca/scc-csc/scc-csc/fr/item/1367/index.do>
- Westheimer, J. (2006). Politics and patriotism in education. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 608-620.  
<https://doi.org/10.1177/003172170608700817>

## Pour citer cet article

- Maxwell, B. et De Souter, L. (2025). Entre impartialité et défense des droits de la personne : traiter les thèmes sensibles en classe [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a338>