

FNEEQ-CSN

**RÉFLEXION SUR LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE
INCLUANT LES ENJEUX DU RACISME ET DE LA
DISCRIMINATION SYSTÉMIQUES**

Comité école et société

Rapport présenté au conseil fédéral

(1^{er}, 2, 3 décembre 2021)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION ET MISE EN CONTEXTE.....	3
Une crise médiatique d’ampleur mondiale.....	3
La FNEEQ et la liberté académique.....	4
Mandat et recommandations.....	6
1 - DÉFINITIONS ET ÉTAT ACTUEL DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE.....	8
1.1 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE.....	11
1.1.1 Liberté négative	11
a) Face au pouvoir religieux.....	11
b) Face au pouvoir politique	12
c) Face au pouvoir économique	14
d) Face à l’opinion publique externe.....	16
e) Face à l’administration locale.....	17
f) Face à l’opinion publique interne	18
1.1.2 Liberté positive	18
a) Liberté d’enseigner	18
b) Liberté de recherche et de publication	20
c) Liberté d’expression	21
d) Liberté d’étudier	22
1.2 LES STRUCTURES ET LES CADRES D’APPLICATION DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE.....	23
a) Autonomie universitaire et collégialité	23
b) La révision / sanction par les pairs.....	26
c) Sécurité d’emploi.....	26
1.3 UNE VISION OCCIDENTALE DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE.....	29
2 - LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE D’UN POINT DE VUE JURIDIQUE (QUÉBEC).....	31
2.1 LES SOURCES DE DROIT.....	31
2.2 L’INVOCATION ABUSIVE DU DEVOIR DE LOYAUTÉ.....	32
2.3 LA GESTION DES PLAINTES IMPLIQUANT DES ENJEUX DE LIBERTÉ ACADÉMIQUE.....	34

3 - PÉDAGOGIES NON DISCRIMINATOIRES ET SUJETS SENSIBLES	36
3.1 LES PÉDAGOGIES NON DISCRIMINATOIRES.....	38
3.2 POUR UN VOCABULAIRE COMMUN EN PÉDAGOGIE NON DISCRIMINATOIRE.....	43
Autocensure et censure	43
Culture du bannissement	44
Discrimination	44
Divulgence de données personnelles (<i>doxing</i>).....	45
Espaces sécuritaires (<i>safe spaces</i>)	46
Intersectionnalité	47
Microagressions	48
Traumavertissement (<i>content warning / trigger warning</i>)	48
3.3 ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE : PISTES DE RÉFLEXIONS.....	49
3.3.1 Cerner ce qu'est un sujet sensible.....	50
3.3.2 Les rôles de l'enseignant-e et de l'étudiant-e dans l'enseignement des sujets sensibles.....	52
3.3.3 Des outils pour aborder des sujets sensibles.....	54
4 - RECOMMANDATIONS	60
Défense de la liberté académique.....	60
Financement.....	61
Conditions de travail.....	61
Défense de la collégialité.....	62
Sujets sensibles.....	62
MÉDIAGRAPHIE.....	63
ANNEXE 1 – RECONNAISSANCE DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE DANS LA CONVENTION COLLECTIVE DES CÉGÉPS.....	72

INTRODUCTION ET MISE EN CONTEXTE

Il y a un peu plus d'un an, le 1^{er} octobre 2020, éclatait l'affaire Lieutenant-Duval, alors qu'une étudiante publiait sur Twitter le nom de son enseignante (chargée de cours à l'Université d'Ottawa) ainsi que des renseignements personnels et un extrait décontextualisé d'un courriel que cette dernière lui avait envoyé pour s'excuser d'avoir utilisé le mot en « n » dans un cours en anglais qui portait pourtant sur la resignification subversive (c'est-à-dire le renversement des stigmates par les groupes minorisés). La direction de l'université, plutôt que de protéger son employée contre le « *doxing* »¹ et le harcèlement qu'elle subissait, comme elle en avait l'obligation légale, s'est contentée de condamner sommairement son enseignante précarisée, sans entendre pleinement sa cause et sans jamais s'excuser pour les torts causés par ses (in)actions (APTPUO, 2020). Au contraire, dans le [Message présenté par le recteur et vice-chancelier Jacques Frémont au Sénat de l'Université d'Ottawa le lundi 23 novembre 2020](#) (Frémont, 23 novembre 2020), le recteur prétendait que « les décisions prises par l'Université dans cette affaire n'ont pas été arbitraires et ont été prises conformément aux dispositions de la convention collective qui s'appliquent » et persistait à assimiler à du racisme (à du harcèlement, à des insultes raciales et à de la discrimination) l'usage du mot en « n » par Verushka Lieutenant-Duval, indépendamment du fait que celui-ci a été utilisé sans aucune intention de blesser et dans le cadre d'un cours portant sur le sujet. Dans un message publié antérieurement, le recteur précisait :

Ce qui peut sembler banal pour un membre de la communauté majoritaire peut être perçu par plusieurs membres de la minorité comme étant profondément offensant. Les membres des groupes dominants n'ont tout simplement pas la légitimité pour décider ce qui constitue une micro-agression (Frémont, 19 octobre 2020).

Une crise médiatique d'ampleur mondiale

Au-delà de l'interprétation des faits advenus et du conflit opposant l'Université d'Ottawa à l'Association des professeurs et professeures à temps partiel de l'Université d'Ottawa (APTPUO) dans la défense des droits d'une de ses membres, l'affaire Lieutenant-Duval est devenue un événement d'ampleur nationale, voire internationale, en fonction d'une série de prises de position, à la suite de la publication du texte d'Isabelle Hachey, « [L'étudiant a toujours raison](#) » (15 octobre 2020). Dès le lendemain, 34 professeures et professeurs de l'Université d'Ottawa signaient une lettre ouverte intitulée « [Libertés surveillées](#) » dans laquelle elles et ils prenaient la défense de leur collègue en distinguant « le racisme sur le campus, les microagressions, la discrimination parfois inconsciente, mais quand même réelle dont sont victimes les minorités, et qu'il faut dénoncer », du « rôle de l'enseignement universitaire, des professeur.e.s et des salles de classe qui est de nourrir la réflexion, développer l'esprit critique, permettre à tous et à toutes, peu importe leur position, d'avoir le droit de parole » (Ancil et al., 16 octobre 2020). Quelques jours plus tard, cependant, trois professeures de l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa signaient une autre lettre ouverte, intitulée « [La liberté universitaire n'est pas la liberté](#) »

¹ L'équivalent français du terme est « divulgation des données personnelles ». Pour une réflexion sur le phénomène, voir le lexique en troisième partie du présent document.

[d'expression](#) », dans laquelle elles exprimaient leur « indignation face à l'utilisation par [leurs] collègues de leur pouvoir et de leur privilège pour contribuer aux structures de la suprématie blanche pour défendre aveuglément la liberté universitaire au prix de la lutte antiracisme dans divers médias » (Rippey et al., 21 octobre 2020).

Déjà, le débat avait largement débordé des murs de l'Université d'Ottawa, notamment avec la lettre ouverte, signée par 579 professeures et professeurs, « [Enseigner dans le champ miné de l'arbitraire](#) » (Chapuis et al., 20 octobre 2020), dans laquelle les signataires dénonçaient l'incapacité de la direction de l'Université d'Ottawa et de certaines associations étudiantes à faire la distinction entre un usage offensant d'un terme et un usage contextualisé visant à aborder scientifiquement les phénomènes du racisme et des stratégies de lutte et de résistance à celui-ci. Le 22 octobre 2020, l'Assemblée nationale entrait dans le débat public en adoptant la motion visant à [Réaffirmer l'appui de l'Assemblée à la liberté académique et rappeler le devoir des directions d'établissement d'enseignement de créer et maintenir des lieux d'échange exempts d'intimidation et de violence](#) (Assemblée nationale, 22 octobre 2020). La Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) profitait ensuite des consultations sur [L'Université québécoise du futur](#) (Fonds de recherche du Québec, 2021) pour proposer, dans son [mémoire](#), une « loi pour garantir et protéger la liberté académique » (FQPPU, 2020, pp. 14-24) dont elle faisait la promotion depuis quelques années déjà, s'attaquant aux « poursuites baillons » et à l'invocation abusive du « devoir de loyauté » par les administrations.

C'est toutefois sur une toute autre base que le gouvernement Legault constitue, à l'hiver 2021, la [Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire](#) (Commission Cloutier ; [Biron, 10 mars 2021](#)), en définissant son mandat en fonction d'une conception tendancieuse de la liberté académique, l'axant autour d'une opposition entre les enseignant-es et « une poignée de militants radicaux [qui] essaient de censurer certains mots et certaines œuvres » ([Ouardia \[citant Legault\], 13 février 2021](#)). À la Commission Cloutier, cet esprit se traduit dans les questions du sondage auprès du corps professoral qui pointent vers les relations enseignant-es / étudiant-es, comme si la principale menace à la liberté académique venait des étudiantes et des étudiants. Ce même esprit « *anti-wokes* » refait encore surface dans la récente déclaration du ministre français de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Jean-Michel Blanquer, et du ministre de l'Éducation du Québec, Jean-François Roberge, dans laquelle ils dénoncent « les dérives liées à la culture de l'annulation » et « le bannissement de personnalités, de spectacles et de conférences, le harcèlement sur les médias sociaux, la censure, l'assujettissement de la science à l'idéologie [et] l'effacement de l'histoire jusqu'à l'autodafé de livres » ([Pilon-Larose, 21 octobre 2021](#)).

La FNEEQ et la liberté académique

Il importe de rappeler que les préoccupations autour de la liberté académique ne datent pas de l'affaire Lieutenant-Duval et que, avant cette série d'événements, la soi-disant « censure » exercée par « une poignée de militants radicaux » n'apparaissait aucunement dans le radar. À l'inverse, d'autres initiatives – dont celles de la FNEEQ, des États généraux de l'enseignement supérieur (EGES), de la FQPPU, de l'Internationale de l'éducation, de la CSQ, etc. – dénonçaient plutôt les menaces venant du secteur privé,

du sous-financement chronique idéologiquement orienté et de la gestion managériale des institutions d'enseignement. Par exemple, le 1^{er} février 2019, plus de 450 professeures et professeurs, chercheurs, chercheuses, chargées et chargés de cours des cégeps et universités d'un peu partout au Québec signaient la lettre ouverte « Il faut défendre la liberté académique des universitaires » dénonçant le fait que

l'intégration progressive de la mentalité associée au mode de « gouvernance » propre aux entreprises du secteur privé semble avoir été associée, pour plusieurs directions d'établissement, à une conception verticale du fonctionnement des cégeps et universités, où les enseignant.e.s, professeur.e.s, chercheur.e.s, chargé.e.s de cours et étudiant.e.s se trouveraient en simple situation de subordination par rapport aux dirigeant.e.s de ces établissements. Sans oublier les considérations liées à une obligation de loyauté qu'auraient les membres de ces établissements à l'égard de leur établissement ([Lampron et al., 1^{er} février 2019](#)).

Au printemps 2018, dans un [Cahier Spécial ÉGES](#) synthétisant les travaux du Premier rendez-vous des États généraux de l'enseignement supérieur (EGES) à l'Université Laval en mai 2017, le comité école et société dénonçait, entre autres, comment le

manque de financement impose une dynamique de course aux subventions et crée une situation de dépendance chez les professeurs-chercheurs à l'endroit des bailleurs de fonds privés, qui menacent leur liberté de recherche (CES, 2018, p. 10) ;

comment la

conception marchande de la FAD recèle de nombreux enjeux en ce qui a trait aux conditions de travail, à la rémunération, à la propriété intellectuelle et aux droits de suivi ainsi qu'à la liberté académique des personnes impliquées dans ces nouvelles formes d'enseignement (celles qui conçoivent le matériel pédagogique, qui assurent la prestation du cours, qui encadrent les étudiantes et les étudiants) (CES, 2018, p. 25) ;

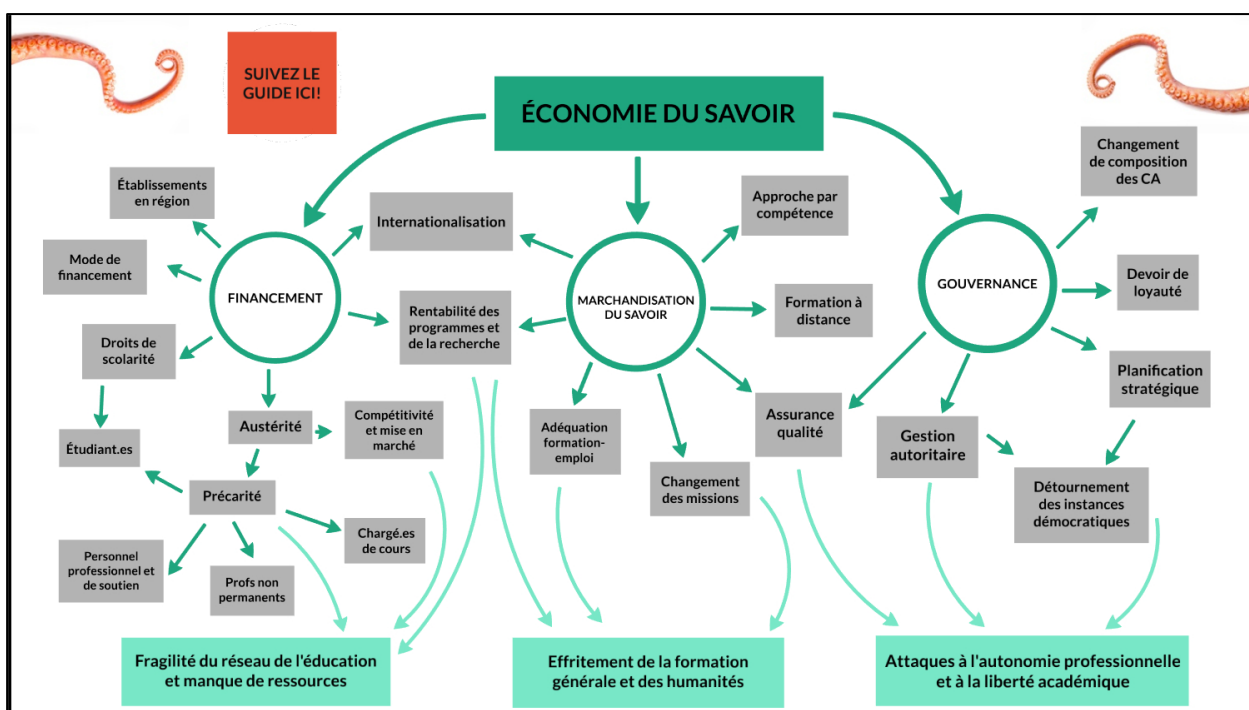
comment les mécanismes d'assurance qualité ne visent pas la qualité de l'enseignement

mais l'accroissement de contrôles bureaucratiques qui visent à standardiser l'enseignement afin de pouvoir « vendre » un « produit » mesurable et exportable sur le marché des diplômes, au détriment de la liberté et du pluralisme académiques (CES, 2018, p. 27) ;

ou encore, comment les changements dans la composition des CA (favorisant les membres externes au détriment de la communauté académique), la gestion autoritaire et autres détournements d'instances de gestion démocratique constituent

des attaques méprisantes à l'autonomie professionnelle, à la liberté académique et à l'expertise de celles et ceux qui consacrent leur vie à la formation de citoyens cultivés, autonomes, ouverts, lucides et responsables (CES, 2018, p. 32).

Ces positions autour des menaces que l'« économie du savoir » fait peser sur la liberté académique sont partagées par l'ensemble des acteurs et actrices de l'enseignement supérieur que nous avons rencontré-es lors des tournées régionales préparatoires de même qu'aux Premier et Second rendez-vous des EGES, tenus à l'Université Laval en 2017 et à l'UQAM en 2018. On remarquera d'ailleurs que la dernière case de la [Pieuvre de l'économie du savoir](#) – conséquence cumulée du sous-financement chronique, de la mondialisation marchande du savoir et de la gouvernance managériale – pointe vers les « Attaques à l'autonomie professionnelle et à la liberté académique » ([voir image ci-bas](#)).



Mandat et recommandations

Rien d'étonnant, alors, que le mandat donné au comité école et société lors du [conseil fédéral de décembre 2020](#) insiste sur le fait que « le traitement du dossier Lieutenant-Duval par l'Université d'Ottawa est symptomatique d'un problème plus étendu en matière de liberté d'enseignement dans nos établissements d'enseignement », ce pourquoi « il importe de [s'y] pencher de façon globale », plutôt que simplement en fonction de frictions épisodiques pouvant survenir entre des enseignant-es et des étudiant-es.

La [Déclaration sur la liberté académique](#), adoptée par le Bureau fédéral en novembre 2020, est encore plus explicite sur ces « autres » menaces à la liberté académique. Se basant sur la position adoptée par le [Conseil fédéral de décembre 2019](#), alors que nous étions loin de l'affaire Lieutenant-Duval, cette déclaration réitère que les enseignantes et les enseignants ont droit :

- « à la liberté d’enseignement, notamment à l’égard du contenu à enseigner et aux méthodes pédagogiques à privilégier ;
- à la liberté de recherche et de création, notamment à l’égard de son indépendance et de la protection des sources ;
- à la liberté d’expression au sujet de leur établissement d’enseignement ou de tout autre sujet. »

Ces positions tendent à nous protéger contre les menaces que représente la conception marchande et taylorisée de l’enseignement à distance, contre l’appropriation ou le détournement de la recherche par des compagnies privées ou des pouvoirs publics ainsi que contre la gouvernance autoritaire que les administrations voudraient substituer à la cogestion collégiale de nos institutions d’enseignement. Rien au sujet de la protection contre nos étudiantes et nos étudiants, qui ne représentent justement pas une menace ou pas une menace aussi grande que le mode de gestion autoritaire et « clientéliste » des établissements d’enseignement, prêtes à sacrifier sommairement leurs enseignantes et leurs enseignants, surtout les plus précaires, pour maintenir une image de marque.

Avant d’aller plus loin dans la présentation du document, rappelons ledit mandat du conseil fédéral de décembre 2020 :

- 1) Qu’en vue du congrès du mois de juin, le comité école et société de la FNEEQ produise une réflexion sur la liberté académique qui inclura les enjeux du racisme et de la discrimination systémique ;
- 2) Que ce travail se réalise en collaboration avec le comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et en éducation, avec le comité femmes, avec le comité diversité sexuelle et pluralité des genres et le comité précarité, relève et vie syndicales ;
- 3) Que le rapport du comité école et société vise à alimenter la réflexion de la FNEEQ et de ses membres sur lesdites questions, notamment dans leurs aspects pédagogiques, historiques, sociaux et juridiques, à favoriser le dialogue entre le personnel enseignant et les étudiant-es, et à aider les syndicats membres dans leurs discussions et négociations avec les établissements d’enseignement ;
- 4) Que les syndicats membres puissent faire parvenir au secrétariat général pour transmission aux comités impliqués des mémoires sur ces questions.

Conformément à ce mandat, nous avons produit un [Rapport d’étape, au 33^e Congrès de la FNEEQ](#) (CES, 2021) couvrant principalement les aspects historiques, philosophiques et juridiques de la liberté académique, en nous basant sur une rencontre conjointe avec les militantes et militants du comité femmes, du comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation, du comité diversité sexuelle et pluralité des genres ainsi que du comité précarité, relève et vie syndicales, de même que sur les mémoires et réflexions produits par plusieurs syndicats affiliés, dont nous soulignons le précieux apport.

Ce rapport d'étape identifiait comme principales menaces à la liberté académique les sujets suivants :

- « Gouvernance » managériale vs principes de collégialité et de cogestion ;
- Abus du principe du « devoir de loyauté » ;
- Précarisation vs stabilisation de l'emploi ;
- Mauvais financement / course aux clientèles ;
- [Privatisation / partenariats / « philanthrocratie »](#) ;
- Manque de représentativité de la diversité (personnel enseignant) ;
- Impact des technologies de l'information.

Ces sujets sont explicités ici, notamment dans les sections 1 et 2. La première section se base notamment sur la définition de la liberté académique qu'on trouve dans la [Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur](#) de l'UNESCO (Savage et Finn, 1997)² pour élaborer une réflexion d'ensemble sur les menaces concrètes à la liberté académique. La deuxième aborde la jurisprudence et les questions juridiques relatives à la liberté académique. La troisième s'intéresse aux pédagogies non discriminatoires et à l'enseignement de sujets sensibles.

Notez que nous avons repris quelques passages du mémoire [La reconnaissance de la liberté académique en milieu universitaire](#) de la FNEEQ (2021) sans nécessairement les citer, pour ne pas alourdir le texte et en fonction du fait que le comité école et société a contribué à cette réflexion.

1 - DÉFINITIONS ET ÉTAT ACTUEL DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE

La [Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur](#) adoptée le 11 novembre 1997 par l'UNESCO sert très souvent de base de réflexion sur la liberté académique. Cette *Recommandation* est le fruit de quatre années d'un travail conjoint avec l'Organisation internationale du travail (OIT). Elle comprend près de 80 articles et porte principalement sur les conditions de travail en enseignement supérieur et sur la liberté académique. Bien que cette *Recommandation* ne soit pas un traité international, l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU), qui a joué un rôle majeur dans son élaboration, estime qu'elle « établit des principes généraux qui [...] pourraient et devraient être applicables au Canada » (Savage et Finn, 1997, p. 5). Même si elle n'a pas force de loi, elle devrait donc être invoquée dans les causes arbitrales, d'autant plus que le Canada l'a appuyée sans réserve. Notons cependant que cette déclaration est périodiquement contestée par les directions universitaires comme étant trop généreuse envers le corps enseignant, l'Association internationale des universités estimant que la liberté académique devait être conçue comme un privilège et non un droit (Savage et Finn, 1997).

² Vous pouvez également consulter le texte de cette *Recommandation* de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur ainsi que celle pour l'enseignement primaire et secondaire dans un [document produit en 2016 par l'Organisation internationale du travail \(OIT\)](#), qui était partie prenante des réflexions qui ont conduit à celles-ci. Ce document comprend également un guide dont l'objectif est de permettre au lectorat de bien comprendre et de bien utiliser ces *Recommandations*.

C'est à son article 27 que la *Recommandation* définit la liberté académique :

27. L'exercice des libertés académiques doit être garanti aux enseignants de l'enseignement supérieur, ce qui englobe la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement leur opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives. Tous les enseignants de l'enseignement supérieur devraient pouvoir exercer leurs fonctions sans subir de discrimination d'aucune sorte ni avoir à craindre de mesures restrictives ou répressives de la part de l'État ou de toute autre source ([Savage et Finn, 1997](#), p. 13).

Les articles 28 et 29 en précisent les modalités :

28. Les enseignants de l'enseignement supérieur ont le droit d'enseigner à l'abri de toute ingérence dès lors qu'ils respectent les principes professionnels reconnus, notamment ceux de la responsabilité professionnelle et de la rigueur intellectuelle à l'égard des normes et des méthodes d'enseignement. Aucun enseignant du supérieur ne devrait être contraint de dispenser un enseignement qui soit en contradiction avec le meilleur de ses connaissances ou qui heurte sa conscience ni d'utiliser des programmes ou des méthodes d'enseignement contraires aux normes nationales et internationales en matière de droits de l'homme. Le personnel enseignant de l'enseignement supérieur devrait jouer un rôle important dans l'élaboration des programmes d'enseignement.
29. Les enseignants de l'enseignement supérieur ont le droit d'effectuer des recherches à l'abri de toute ingérence ou de toute restriction, dès lors que cette activité s'exerce dans le respect de la responsabilité professionnelle et des principes professionnels nationalement et internationalement reconnus de rigueur intellectuelle, scientifique et morale s'appliquant à la recherche. Les enseignants devraient avoir également le droit de publier et de communiquer les conclusions des travaux dont ils sont les auteurs ou les coauteurs [...] ([Savage et Finn, 1997](#), p. 14).

Comme toute liberté, la liberté académique n'est pas absolue et elle est accompagnée de devoirs et de responsabilités. L'UNESCO les définit aux articles 33 à 36. L'article 33 les énonce de façon générale :

33. Le personnel enseignant de l'enseignement supérieur devrait reconnaître que l'exercice de ses droits s'accompagne de devoirs et responsabilités spécifiques, y compris l'obligation de respecter les libertés académiques des autres membres de la communauté universitaire et d'accepter la confrontation loyale des différents points de vue. Les libertés académiques ont pour corollaire le devoir de faire usage de ces libertés en respectant l'obligation faite à tout chercheur de fonder son travail sur la quête sincère de la vérité. L'enseignement, l'étude et la recherche doivent être menés en pleine conformité avec les normes éthiques et professionnelles et doivent viser, en tant que de besoin, à apporter des réponses aux problèmes auxquels est confrontée la société ainsi qu'à préserver le patrimoine historique et culturel de l'humanité ([Savage et Finn, 1997](#), p. 14).

Ainsi, par le fait qu'elle favorise « la confrontation loyale de différents points de vue » et la « quête sincère de vérité » tout en incluant dans plusieurs articles les enjeux de discrimination et le refus de toute intimidation (donc, parallèlement, de toute censure), cette déclaration comprend tout ce qu'il faut pour dépoliariser le débat et elle s'avère en phase avec la décision collective que nous avons prise, au conseil fédéral de décembre 2020, d'inclure les enjeux de discrimination à notre réflexion sur la liberté académique.

Enfin, la *Recommandation* de l'UNESCO ne fait pas qu'énoncer une définition de la liberté académique. Elle vise aussi à suggérer différents mécanismes qui visent à en assurer le plein exercice. Notamment, aux articles 31 et 32 ([Savage et Finn, 1997](#)), la liberté académique est intimement liée à la gestion collégiale, voire à l'autogestion, des établissements. Également, l'importance d'un régime de sécurité d'emploi est précisée aux articles 45 et 46. Ces enjeux, qui sont au cœur de la réflexion et des revendications de la FNEEQ depuis de nombreuses années, seront abordés plus en détails à la section 1.2 du présent document.

En ce qui a trait à l'enseignement primaire et secondaire, on peut se référer à la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, adoptée en 1966 par l'UNESCO. Retenons notamment, dans la section sur les « Droits et devoirs des enseignants », les articles suivants sur les « Libertés professionnelles » :

61. Dans l'exercice de ses fonctions, le corps enseignant devrait jouir des franchises universitaires. Les enseignants étant particulièrement qualifiés pour juger des auxiliaires et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés à leurs élèves, ce sont eux qui devraient jouer le rôle essentiel dans le choix et la mise au point du matériel d'enseignement, le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques, dans le cadre des programmes approuvés et avec le concours des autorités scolaires.
62. Les enseignants et leurs organisations devraient participer à l'élaboration de nouveaux programmes, manuels et auxiliaires d'enseignement.
63. Tout système d'inspection ou de contrôle devrait être conçu de manière à encourager et à aider les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles et à éviter de restreindre la liberté, l'initiative et la responsabilité des enseignants ([OIT et UNESCO, 2016](#), p. 36).

En somme, le Québec devrait formellement adhérer aux recommandations de l'UNESCO : la *Recommandation concernant la condition du personnel du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* de 1997 ainsi que la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, adoptée en 1966. Nous estimons que l'Assemblée nationale du Québec enverrait un signal fort au monde de l'éducation si elle posait ce geste d'adhésion aux principes et valeurs inscrits dans ces *Recommandations*, lesquelles ne se retrouvent pas suffisamment incarnées dans l'état du droit québécois (nous y reviendrons dans la section 2 du présent document).

1.1 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE

Au-delà des *Recommandations* de l'UNESCO, il importe de décortiquer les éléments constitutifs de la définition de la liberté académique tant sur les plans philosophique, sociologique qu'historique afin de bien en saisir les sources et la portée politique.

Bien qu'elle soit une liberté importante, on ne peut concevoir la liberté académique comme un droit naturel propre à tous les êtres humains. Il s'agit d'un droit acquis par son engagement dans l'académie (Engel, 2020). Elle se distingue à proprement parler de la liberté d'expression.

Selon le juriste Olivier Beaud, la liberté académique évoque une dualité, c'est-à-dire qu'elle peut s'analyser selon deux points de vue (Beaud, 2010-a). Le premier point de vue peut être résumé en termes de liberté négative et le second, en termes de liberté positive.

1.1.1 Liberté négative

Le sens accordé aux libertés négatives implique une protection contre quelque chose, notamment contre une interférence, ou plutôt l'absence d'entrave ou d'interférence d'une menace extérieure. Historiquement, la liberté académique s'inscrit comme « une protection contre l'intervention, l'immixtion d'un tiers, c'est-à-dire d'un pouvoir (quel que soit ce pouvoir) [...] » (Beaud, 2010-a). On peut considérer six formes d'autorité qui représentent des menaces à la liberté académique. Il est utile, avant de les présenter, de mentionner qu'elles ne sont pas toutes aussi menaçantes les unes que les autres. Ainsi, comme nous le constaterons ci-dessous, les pouvoirs politiques et économiques sont les entraves contemporaines les plus importantes à la liberté académique.

a) Face au pouvoir religieux

Nées dans le giron de l'Église catholique, les communautés universitaires se sont graduellement affranchies des contraintes du pouvoir religieux. Olivier Beaud rappelle que plusieurs penseurs des Lumières ont été condamnés par la Sorbonne, alors sous le contrôle de la faculté de théologie (Beaud, 2020).

On peut aisément affirmer qu'il existe une contradiction fondamentale entre le savoir académique et les dogmes religieux. Mais encore aujourd'hui dans le monde, dont au Canada, des établissements exigent des « tests de foi » (ACPPU, 2021) pour embaucher des enseignantes et des enseignants. D'ailleurs, l'une de ces universités s'est vu refuser l'accréditation de son programme de droit par les Barreaux de l'Ontario, de la Nouvelle-Écosse et de la Colombie-Britannique en raison de l'engagement requis des étudiantes et des étudiants à ne pas avoir de relations sexuelles en dehors du mariage hétérosexuel. La Cour suprême du Canada a donné raison aux Barreaux de ces provinces qui estimaient que « le monde juridique affirme qu'il est d'intérêt public de promouvoir l'équité en accordant aux étudiant-es LGBT un accès égalitaire, en soutenant la diversité au sein des Barreaux et en prévenant les torts qui pourraient être faits à ces étudiant-es » (Harris, 2018, notre traduction).

Rappelons que les fondamentalismes religieux, basés sur la croyance en un monde immuable et une vérité incontestable, sont incompatibles avec l'académie dans la mesure où cette dernière considère les savoirs comme provisoires et contestables (Badley, 2009). Cette menace est plus particulièrement présente dans les pays où le pouvoir religieux s'exerce à tous les niveaux de la société, notamment dans la sphère politique.

b) Face au pouvoir politique

Aujourd'hui, l'une des principales menaces à la liberté académique vient de l'État. Au Moyen Âge, les universités se sont constituées de façon autonome par rapport à l'État. Elles étaient alors sous gouvernance ecclésiastique. Depuis le 17^e siècle, l'État-nation a pris beaucoup plus de place et peut dicter certaines conduites aux établissements d'enseignement supérieur. Les universités se sont graduellement libérées des chartes pontificales et sont devenues des créatures de l'État, lequel peut s'immiscer dans leur fonctionnement.

Ajoutons aussi que l'État peut contrôler les établissements notamment parce qu'il est leur principal bailleur de fonds. On le sait, depuis plus d'une décennie, les compressions et mesures d'austérité ont eu des impacts délétères sur les établissements d'enseignement (voir, à ce sujet, le rapport [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#), CES, 2021-a). Cela a, bien sûr, un impact sur la liberté académique, non seulement des personnels, mais aussi des étudiantes et des étudiants (pensons seulement à l'augmentation constante des droits de scolarité et à l'octroi de bourses réservées à certains secteurs, ce qui nuit au libre choix d'un programme d'études³). D'ailleurs, la *Recommandation* de l'UNESCO souligne que :

[...] les États [...] devraient prendre toutes les mesures nécessaires pour faire en sorte que : [...]

(d) le financement de l'enseignement supérieur soit considéré comme une forme d'investissement public qui, par la force des choses, n'est pour essentiel profitable qu'à long terme et qui est fonction des priorités gouvernementales et publiques;

(e) l'opinion publique soit constamment tenue informée de la justification de ce financement public ([Savage et Finn, 1997](#), p. 10).

Par ailleurs, le Québec et le Canada sont relativement épargnés par l'imposition ou l'interdiction de contenu particulier d'enseignement. On pense généralement que les pays dictatoriaux sont plus sujets à imposer ou interdire certains contenus ou certaines pratiques d'enseignement ou de recherche. Toutefois, les États-Unis constituent un exemple particulièrement frappant d'atteinte à la liberté académique de la part de législateurs. À titre d'exemple, un député républicain de l'Arkansas a déposé un projet de loi bannissant l'étude des travaux de l'historien progressiste Howard Zinn (Scott, 2019).

³ Voir à ce sujet la chronique 92 - [Legault veut subordonner l'enseignement aux besoins immédiats des entreprises](#) (CES, 2021-c).

Toutefois, cette atteinte à la liberté académique peut se faire de façon plus insidieuse, par l'imposition, par l'État, d'une idéologie, d'un système de valeurs qui orientent le fonctionnement des institutions, leur approche en éducation. Nous pensons bien sûr à l'imposition, par les gouvernements successifs, de l'idéologie néolibérale, qui impose une gouvernance de type managérial⁴. Par exemple, la Nouvelle Gestion publique impose un cadre qui gruge progressivement l'autonomie professionnelle du corps enseignant. Dans le même ordre d'idées, il n'est pas étonnant que, dans la dynamique induite par cette approche entrepreneuriale, le gouvernement soit de plus en plus enclin à travailler en vase clos avec les directions d'établissements (perçues de plus en plus comme des dirigeant-es d'entreprises), favorisant ainsi certains acteurs et actrices de l'éducation au détriment d'autres⁵.

Par ailleurs, dans le cadre de la Commission Cloutier créée par l'État en mars 2021 pour « rédiger une proposition d'orientations gouvernementales sur la liberté académique en milieu universitaire et [...] déterminer le meilleur véhicule pour reconnaître celle-ci » ([Gouvernement du Québec, 2021](#)), même si elle recommande un engagement de l'État à appliquer certaines mesures pour faire en sorte que la liberté académique soit mieux protégée et accessible à toutes les enseignantes et à tous les enseignants, la FNEEQ a soulevé, dans son mémoire, des réticences à l'intervention de l'État sur les enjeux de liberté académique. Cette réticence en lien avec le débat actuel est alimentée par une préoccupation à l'effet d'en éviter une instrumentalisation à des fins politiques, voire partisans et populistes, comme ce fut le cas par le gouvernement conservateur en Ontario, par les élus républicains dans bon nombre d'États américains ou, plus récemment, dans les déclarations de la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation de la France, Frédérique Vidal, sur « l'islamo-gauchisme » militant gangrenant les universités françaises⁶.

Dans son ouvrage *Knowledge, Power and Academic Freedom* paru en 2018, l'historienne étatsunienne Joan W. Scott présente une liste inquiétante de politiques développées aux États-Unis qui, sous le couvert de protéger la liberté académique, en viennent à la restreindre davantage. Par exemple, elle cite un projet de loi en cours d'étude en Arizona visant à interdire aux collèges l'enseignement de sujets faisant la « promotion de la division, de la rancœur ou de la justice sociale » (Scott, 2019, p. 126).

L'Association canadienne des professeures et professeurs d'universités (ACCPU) a par ailleurs dénoncé, il y a quelques années, la loi instaurée par le gouvernement de Doug Ford concernant l'obligation faite

⁴ Voir à ce sujet le rapport [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-a), particulièrement la section 1 du document.

⁵ Ce fut le cas dans le cadre du récent Chantier sur la réussite en enseignement supérieur; voir à ce sujet la chronique 92 - [Legault veut subordonner l'enseignement aux besoins immédiats des entreprises](#) (CES, 2021-c) ainsi que la section 1.2 « Mainmise progressive des gestionnaires sur l'éducation » du rapport [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (2021-a). On l'a également énormément senti depuis le début de la pandémie : les rencontres du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur avec les directions d'établissements étaient beaucoup plus fréquentes que celles avec les syndicats d'enseignant-es, ce qui a créé beaucoup de confusion et de frustrations dans un contexte déjà très difficile.

⁶ Voir à ce sujet les articles « Islamo-gauchisme à l'université : une ministre demande une enquête » ([Agence France-Presse, 16 février 2021](#)) et « "Islamo-gauchisme" : les universitaires français indignés par l'enquête du gouvernement » ([Dumont, 17 février 2021](#)).

aux universités de se doter de politiques concernant la liberté d'expression devant être évaluées par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur sur la base des principes de la liberté d'expression de l'Université de Chicago. Le directeur du Centre pour la liberté d'expression de l'Université Ryerson affirme que la liberté d'expression n'est pas menacée dans les universités canadiennes : « Cela n'a rien à voir avec la sauvegarde de la liberté d'expression sur les campus. C'est une mesure politique délibérée, empruntée à la droite et à la droite alternative américaines, afin de s'attirer les faveurs de sa base politique » ([ACPPU, 2017](#)).

Au Québec, le Premier ministre Legault donne lui aussi l'impression de vouloir instrumentaliser la liberté académique. Après s'être empressé, dans le contexte de l'affaire Lieutenant-Duval, de pointer les « militants radicaux [qui] essaient de censurer certains mots et certaines œuvres » comme LA grande menace à la liberté académique ([Quadia, 13 février 2021](#)), il continue d'exploiter ce filon à chaque fois que l'occasion se présente⁷, alimentant ainsi une polarisation typique d'une politique de la division.

Bref, selon l'historienne Joan W. Scott, la liberté académique devrait s'appuyer d'une certaine façon sur un détachement face au pouvoir politique, détachement qui permettrait de rester critique face à celui-ci. Elle résiderait « dans "l'espace éthique" entre un idéal de quête autonome de la connaissance et les réalités historiques, institutionnelles et politiques spécifiques qui limitent une telle quête » (Scott, 2019, p. 35, notre traduction).

À la lumière de ces réflexions, nous croyons que le rôle de l'État devrait se limiter à contraindre les établissements à se doter d'énoncés sur la liberté académique et la liberté d'expression et que cet exercice se fasse dans le respect authentique de la collégialité, qui implique la participation active de l'ensemble des acteurs et actrices des communautés universitaires et collégiales. L'élaboration de cet énoncé pourrait aussi prendre la forme d'une politique institutionnelle.

c) Face au pouvoir économique

Depuis le début du 20^e siècle, le pouvoir économique exerce une influence importante sur les universités. Dès 1902, John Dewey critiquait les corporations qui cherchaient à influencer les universités. Des essais sont publiés dans les années 1910 ou 1920 critiquant déjà la « corporatisation » des universités américaines. Ce n'est pas sans cause; même Frederick Winslow Taylor (qui donna son nom au taylorisme) a proposé un modèle « efficient » d'organisation de la vie universitaire (Scott, 2019).

Cette influence s'est accrue depuis les quarante dernières années dans la course au financement. Les entreprises privées n'investissent pas de façon désintéressée dans les établissements d'enseignement et elles exigent des contreparties en matière de visibilité, de recherches, de propriété intellectuelle ou

⁷ Nous pensons notamment à l'altercation qu'il y a eu au Salon bleu entre Gabriel Nadeau-Dubois et François Legault qui l'a traité de « woke » ([Dutrisac, 20 septembre 2021](#)).

carrément dans les curriculums⁸. Or il semble que cette influence de l'entreprise privée passe relativement inaperçue pour une bonne proportion des actrices et acteurs de l'éducation. À cet égard, les [Résultats du sondage réalisé auprès du corps professoral de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire](#) (septembre 2021) révèlent que seules 11 % des personnes répondantes croient que les entreprises sont la principale source de limitation de la liberté académique en ce qui a trait à la recherche; 12 % pensent que c'est la direction de l'université ou le comité d'éthique; 13 %, le gouvernement; 22 %, les organismes subventionnaires (p. 56). Pourtant, l'encadré ci-dessous témoigne de l'ampleur du phénomène et d'une tendance qui est loin de s'estomper.

Exemples de menaces à la liberté académique liées au pouvoir économique :

- Orientation de la recherche universitaire en biopharmaceutique selon les intérêts d'entreprises privées en échange d'équipements de laboratoire et de lieux de stages, le tout favorisé par des déductions d'impôt (St-Onge, 2008; Bélanger, Daniau et Larivière, 2009).
- Financement de la Chaire de recherche sur l'étude du jeu (de hasard et d'argent) assuré par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et la Fondation Mise sur toi, elle-même financée et logée par Loto-Québec.
- Clause de confidentialité sur la participation du Port de Québec dans des recherches à l'Université Laval ([Rémillard, 18 avril 2021](#)).
- Graves irrégularités dans le processus de recrutement à la Faculté de droit de l'Université de Toronto ([ACPPU, 30 novembre 2020](#)).
- Programme Audace et autres exemples présentés dans le document [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-a).

En ce qui a trait à l'enseignement, parmi les 5 sources de limitation identifiées, les entreprises (6 %) arrivent au 5^e rang, après les syndicats (6,4 %), le gouvernement (10,6 %), la direction de l'université (22,1 %) et les étudiantes et étudiants (35,8 %) (p. 56). Il est toutefois nécessaire de préciser que ledit sondage était axé sur des questions concernant l'autocensure et les mots pouvant ou non être utilisés en classe, instaurant ainsi un biais menant à des réponses concernant les relations enseignant-es/étudiant-es. Aussi, ces perceptions semblent correspondre à la couverture médiatique des incidents impliquant des enjeux de liberté académique dans les établissements d'enseignement supérieur.

D'autre part, en ce qui a trait aux entreprises, ces perceptions et cette couverture médiatique témoignent également de l'assimilation consommée de l'idéologie néolibérale dans le discours dominant qui présente, depuis de nombreuses années, l'arrimage de l'enseignement aux besoins de

⁸ Pour une analyse plus détaillée de ces enjeux, nous vous référons au document [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-a) et au [Carnet FNEEQ Spécial ÉGES](#) (CES, 2018; particulièrement au volet « Financement de la recherche : Recherche sous influence... », p. 10-11).

l'entreprise privée comme allant de soi. Peu de gens se sont d'ailleurs étonnés que la [Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire](#) se concentre principalement sur les problèmes liés aux conflits entre professeur-es et étudiant-es et que la responsabilité du Comité d'experts soit confiée à une personne dont le rôle est de favoriser les partenariats entre les entreprises privées et son université d'attache, soit Alexandre Cloutier, vice-recteur aux partenariats à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Tel que nous l'avons documenté dans le volumineux dossier [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-a), l'influence croissante des entreprises et leur présence de plus en plus marquée dans le financement de l'éducation sont fortement préoccupantes, tout comme l'emprise de la philanthropie et des fondations en soutien aux missions des établissements⁹.

Cette influence économique « hors de l'académie » est susceptible d'avoir des impacts sur l'orientation choisie vers certains domaines au détriment d'autres (et pas pour des raisons académiques). Cette perspective du « modèle entrepreneurial de l'éducation supérieure » ([Seymour, 2019](#)) qui s'est développé dans nos établissements d'enseignement est à dénoncer puisqu'elle nous éloigne des assises de la liberté académique. Ainsi, la tournée régionale de la FNEEQ, prévue à l'hiver 2022, visant à diffuser le contenu du rapport du comité école et société et à susciter des discussions sur ces enjeux permettra également de nourrir notre réflexion sur la liberté académique¹⁰.

d) Face à l'opinion publique externe

De façon générale, l'opinion publique influence les décideurs politiques et économiques. On voit ainsi des personnes à l'extérieur de l'académie qui cherchent à en influencer le travail. Cette opinion publique est à la fois alimentée et relayée par les médias. Ainsi, la « tyrannie de la majorité » peut devenir une menace à la liberté académique si elle cherche à contrôler l'académie (Beaud, 2020, p. 617)¹¹. La multiplication des plateformes de diffusion sur Internet et des médias sociaux contribue à la diffusion des travaux et des activités académiques, mais aussi à leur critique, voire à leur contestation (Lackey, 2018). Ainsi, différentes listes de surveillance des professeurs et professeurs progressistes (par exemple, celles et ceux qui critiquent les politiques de l'État d'Israël) dans les universités américaines sont établies (Scott, 2019). Ces « répercussions non-institutionnelles » peuvent avoir de très graves conséquences, parfois criminelles : menaces, harcèlement, voire assassinats comme nous le rappelle malheureusement le décès de Samuel Patty. Certains auteurs, comme Jennifer

⁹ Pour une analyse plus détaillée de ce phénomène, consultez la section 2.5 « Fondations et dons d'entreprises : philanthropie capitaliste? » du rapport [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-a).

¹⁰ Ce projet de tournée régionale émane des recommandations adoptées lors du congrès de la FNEEQ de juin 2021 (voir à cet effet la longue recommandation du point 13 aux pages 10-11 du [cahier des recommandations adoptées](#)).

¹¹ Pour un exemple québécois récent, on peut penser au « [Manifeste contre le dogmatisme universitaire](#) » (Blais-Rochefort et al., 30 janvier 2020) qui cherche à réduire les travaux récents en sciences humaines au statut de « dogme » ou de « novlangue ». Voir également l'article « [En réponse au "Manifeste contre le dogme universitaire"](#) » (Morais et al.s, 1^{er} février 2020) ainsi que l'analyse « [Les "wokes" : un piège de renard à ours](#) » (Dupuis-Déri, 9 mars 2021).

Lackey (2018), suggèrent conséquemment que l'on devrait étendre les paramètres de la liberté académique à cette sphère.

Parallèlement, les enseignantes et les enseignants, particulièrement par le biais de leurs instances représentatives (syndicats, départements, etc.), sont de plus en plus présentés-es comme des « lobbyistes », comme si celles-ci et ceux-ci se retrouvaient automatiquement en conflit d'intérêt dès lors qu'elles et ils se prononcent sur divers enjeux en éducation. Ainsi, les décideurs ont tendance à donner plus de poids à l'opinion publique externe qu'à celle des principaux concernés.

On ne s'étonne donc plus de la pression grandissante pour que les conseils d'administration des établissements d'enseignement donnent de plus en plus de place aux membres externes et de moins en moins aux membres internes. Cette présence croissante des membres externes affecte le processus décisionnel des établissements et contribue à réduire l'autonomie des membres de l'enseignement supérieur et leur liberté académique. Olivier Liang, responsable de l'Unité des services publics et privés de l'Organisation internationale du travail (OIT), a noté par ailleurs que « les recherches conduites actuellement par l'OIT montrent que les libertés académiques et l'autonomie du personnel de l'enseignement supérieur sont de plus en plus remises en cause par différentes tendances, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université » ([UNESCO, 2017](#)).

e) Face à l'administration locale

À mesure que les établissements d'enseignement supérieur sont devenus plus fréquentés, la direction collégiale de ceux-ci s'est dégradée au point de créer une classe de dirigeantes et de dirigeants qui a de moins en moins à voir avec l'académie. Cette classe de dirigeant-es se compare de plus en plus aux directions d'entreprises privées qui cherchent à en maximiser la rentabilité au point d'en devenir une menace à la liberté académique. La FNEEQ précise ainsi dans son mémoire sur [La reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire](#) (soulignons qu'on pourrait dire la même chose pour les directions de cégeps) :

[Cette classe de gestionnaires] se voit de moins en moins comme faisant partie de la collégialité [...], effritant au passage la démocratie universitaire. Certaines directions consultent d'ailleurs de moins en moins l'ensemble de la communauté universitaire ou ne le font que pour la forme. D'autres voient dans l'autonomie universitaire leur propre autonomie au détriment de la collégialité, c'est-à-dire l'implication des membres de l'université, dont les personnes chargées de cours, dans toutes les sphères décisionnelles (FNEEQ, 2021-c, p. 12).

L'invocation abusive du devoir de loyauté est l'une des manifestations de cette menace; il en sera question plus longuement dans la section 2 sur « La liberté académique d'un point de vue juridique ». Les dérives sécuritaires de certains campus, notamment dans le contexte de mobilisations étudiantes, sont aussi liées à la volonté de certaines directions de gommer les réalités conflictuelles au sein de leurs établissements par le recours à la répression et à la surveillance. Ainsi, les « répercussions

institutionnelles » sur le travail académique (recherche ou enseignement) demeurent possibles (Lackey, 2018, p. 9).

f) Face à l'opinion publique interne

Aussi dans le contexte de la massification de l'académie s'est développée une forme de clientélisme au sein des établissements. Plusieurs étudiantes et étudiants viennent y chercher un diplôme plutôt qu'un parcours éducatif : le diplôme étant perçu comme une carte d'accès à une profession. Aussi, la vision marchande de l'éducation, de « l'apprenant-client » qui « achète » un diplôme à fort prix pour éventuellement faire « fructifier son capital humain sur le marché du travail » nourrit cette « approche client ». Ainsi, l'opinion publique interne peut jouer sur une conception purement utilitariste de l'académie. On ajoutera à cette dynamique celle de diverses catégories d'étudiantes et d'étudiants qui revendiquent une reconnaissance particulière au sein des établissements afin de lutter contre certaines formes de discrimination alléguée. Nous reviendrons particulièrement sur cette question dans la section 3 de ce rapport, sur les pédagogies non discriminatoires.

1.1.2 Liberté positive

À l'inverse, la liberté positive est la liberté de faire quelque chose. La liberté académique, selon Olivier Beaud, serait donc aussi une « liberté faite de libertés » ([Beaud, 2010-a](#), p. 186).

a) Liberté d'enseigner

La liberté d'enseigner le savoir est la première constituante de la liberté académique. À l'enseignement supérieur, elle se caractérise d'abord par le fait que les programmes ne sont pas imposés, laissant aux enseignantes et aux enseignants le choix des contenus à enseigner, le choix des méthodes pédagogiques, le choix des outils et du matériel pédagogique. Notons cependant que certaines réformes ou contraintes imposées tendent à fragiliser cette liberté; par exemple, l'imposition d'une vision « mur à mur » et réductrice de l'approche par compétence ainsi que l'arrimage du contenu de certains cours à des épreuves uniformes¹².

Dans les faits, le corps enseignant ne dispose pas de la même liberté d'enseigner quel que soit son statut. Par exemple, le personnel précaire universitaire, composé essentiellement des personnes chargées de cours, est assujéti de manière arbitraire au droit de gérance de leur département de rattachement et à d'obscures règles liées au pouvoir accordé aux professeur-es chargé-es de la coordination de leurs cours. Pour beaucoup, la liberté d'enseigner se trouve ainsi restreinte par des approches hiérarchisées détachées de la réalité, adoptées par des personnes qui n'ont pas été formées

¹² À titre d'exemple, on peut penser aux effets de l'imposition de l'approche par compétence et de l'épreuve uniforme de langue d'enseignement et littérature (EULE) dans les cours de français au collégial. Ainsi, depuis la réforme Robillard (1994), la rédaction technique occupe beaucoup plus de place dans ces cours, au détriment de l'apport fondamental de la littérature dans la formation générale des étudiant-es. Également, le cadre de l'EULE, qui touche trois des quatre cours de formation générale en français en termes de préalables à cette épreuve, réduit le champ des possibles dans le cadre de ces cours et, conséquemment, la liberté académique des enseignant-es.

à gérer du personnel enseignant. Cette situation peut entraîner des abus et laisser place à des conflits de personnes qui limitent considérablement la liberté d'enseigner.

Au cégep, les pressions à un encadrement de plus en plus étroit du corps enseignant par une armada de personnes conseillères pédagogiques ou techno-pédagogiques viennent également gruger cette liberté. Depuis 2019, et particulièrement lors du *Chantier sur la réussite en enseignement supérieur* (février 2021), la Fédération des cégeps fait la promotion de ce qu'elle appelle des pratiques d'enseignement « à impact élevé » ou « à fort impact ». Dans le rapport [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-a, section 1.2.2), nous avons démontré que cette nouvelle voie, privilégiée également par le ministère par le biais de son [Plan d'action sur la réussite en enseignement supérieur](#) (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021; mesure 3.2), n'est en fait qu'un prétexte pour procéder à une embauche massive de divers professionnels qui, au sein d'équipes multidisciplinaires comprenant des enseignantes et des enseignants, auront pour mandat, « dans un contexte accru de formation à distance » : au collégial, « l'implantation de [...] pratiques novatrices touchant à la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant, aux méthodes pédagogiques, à l'évaluation des apprentissages et à la structuration de l'enseignement [...] [afin de] mieux outiller le corps enseignant sur les différents profils étudiants et les difficultés d'apprentissage rencontrées ». À l'université, il est question « de soutenir le corps professoral dans ses pratiques pédagogiques de même que les étudiantes et étudiants, notamment sur les plans de l'efficacité dans les études et de l'appropriation des environnements numériques d'apprentissage » ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021](#), p.58).

Par ailleurs, si on en revient aux principes de la liberté académique, la liberté d'enseigner doit s'inscrire dans un « dialogue, [des] propositions d'hypothèses qui rencontrent celles d'autres chercheurs et prennent constamment le risque d'être démenties » ([Beaud, 2010-a](#), p. 188). Les seules responsabilités qui devraient y être associées sont d'essayer d'être clair, cohérent, franc et ouvert à se remettre en question (Hayes, 2009). L'enseignante ou l'enseignant doit aussi agir de façon juste (Barrow, 2009). Ainsi doit-on critiquer certaines législations qui demandent aux enseignantes et aux enseignants des collèges et des universités de faire preuve « d'équilibre » dans leur enseignement. À titre d'exemple, aux États-Unis, on demande parfois d'enseigner sur un pied d'égalité la théorie de l'évolution de Darwin et le créationnisme ou sa version *soft*, le design intelligent ([Beaud, 2010-c](#)).

Enfin, en ce qui a trait aux menaces à la liberté d'enseigner, soulignons que les politiques d'assurance qualité sont également autant d'éléments qui cherchent à réglementer le contenu des programmes et des cours (Hayes, 2009). La FNEEQ a, à de nombreuses reprises¹³, émis de sérieuses réserves à l'égard des mécanismes d'assurance qualité. Le regroupement cégep de la FNEEQ a même adopté, à sa réunion des 12-13 mai 2016, une recommandation demandant l'abolition de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Dans son [Avis sur l'assurance qualité déposé au Conseil supérieur de](#)

¹³ Voir notamment le cahier thématique de la FNEEQ sur la qualité de l'enseignement supérieur au Québec sur le site de la FNEEQ : <https://fneeq.qc.ca/fr/atelier-1-qualite-422/>

[l'éducation](#) en 2011, elle fait un lien entre ces mécanismes d'assurance qualité et la néfaste uniformisation des pratiques.

En regard de ces enjeux, elle souligne que

[d]es éléments fondamentaux de la réalité universitaires sont ici en jeu : la liberté académique et l'autonomie des établissements, pour ne nommer que ceux-là. Bien sûr, ces deux éléments en particulier ne peuvent être présentés comme absolus. Il doit être question d'équilibre entre une relative et justifiable indépendance et la nécessité de rendre compte de l'accomplissement de la mission universitaire. Mais il nous semble clair que cet équilibre est singulièrement biaisé lorsque l'on va trop loin dans la volonté de tout sanctionner. Bien sûr, les agences de surveillance ou d'accréditation constatent que les établissements améliorent... ce qu'elles mesurent, mais tout cela ne garantit en rien que les efforts institutionnels seraient orientés dans la même direction si la communauté universitaire devait elle-même en décider ([FNEEQ, 2011](#), p. 18).

b) Liberté de recherche et de publication

À la liberté d'enseigner le savoir s'ajoute celle de le produire. Selon Olivier Beaud, celle-ci « réside principalement dans la possibilité offerte à tous les universitaires de briser un consensus intellectuel » ([Beaud, 2010-c](#), p. 298). Elle s'exerce selon bon nombre d'auteurs dans la « recherche de la vérité » ([Beaud, 2010-a](#), p. 187), cette dernière étant en constante évolution. Cette fonction de l'université s'est passablement accrue depuis le début du 20^e siècle. Elle n'est plus exclusivement réservée aux professeurs et professeurs titulaires, mais elle concerne de plus en plus les personnes chargées de cours, les enseignantes et les enseignants de cégep et bon nombre d'étudiantes et d'étudiants. On pourrait ajouter que les enseignant-es doivent avoir « la liberté, dans le respect des lois, de remettre en question et d'éprouver les formes reçues de la connaissance et de mettre de l'avant de nouvelles idées de même que des opinions controversées ou impopulaires sans risquer de perdre leur emploi ou les privilèges dont ils et elles disposent dans leur établissement » (Hayes, 2009, p. 140, notre traduction).

La quête du savoir doit être conçue comme sa propre fin. En soi, la création du savoir et sa diffusion profitent à l'humanité dans la réalisation du bien commun. Pour Pascal Engel, « cela signifie [...] que toute subordination systématique de cette recherche à des fins extrinsèques implique potentiellement une atteinte à la liberté académique » (Engel, 2020, p. 603). Olivier Beaud souligne que

comme le rappelait récemment un judicieux commentateur de Jaspers, « la recherche gratuite de la vérité, en tant que finalité, s'appuie sur le moyen d'une institution [...] », qui est justement l'Université. La raison d'être de celle-ci est « l'accroissement de la somme du savoir humain » (*sum of human knowledge*) [...] ou encore « la création d'un nouveau savoir [...] ». Ce lien entre le savoir et l'Université est précisément le propre de l'Université moderne ([Beaud, 2010-b](#)).

La liberté de recherche (aussi de création dans les arts) et de publication doit se faire dans le respect des standards scientifiques, à la fois disciplinaires et transdisciplinaires ([Beaud, 2010-a](#)), et être à l'abri de toute forme d'ingérence politique, religieuse, économique ou de toute forme de dogme ([Beaud, 2010-c](#)).

Cette liberté n'est pas absolue non plus et doit se faire dans le respect des tiers. On parle précisément du respect de la propriété intellectuelle d'autrui et de l'éthique de la recherche, notamment avec des sujets humains (Beaud, 2020). C'est précisément cette liberté qu'a défendue la professeure associée Marie-Ève Maillé en cherchant à protéger les témoignages anonymes alors qu'elle agissait comme témoin expert dans ce qui avait toutes les allures d'une poursuite bâillon ([Maillé, 2018](#)). Néanmoins, si elle a gagné, c'est en vertu de l'application de la doctrine de Wigmore¹⁴, élaborée en *common law*, qui concerne la protection des sources policières ou journalistiques, mais pas tant la liberté académique en soi.

c) Liberté d'expression

La liberté d'expression, ou de pensée, au sein de l'académie réfère non seulement au droit citoyen de faire connaître son opinion sur différents enjeux de société, mais également au droit de critiquer publiquement les orientations des dirigeantes et des dirigeants de l'établissement. Le devoir de loyauté ne saurait ici trouver un parallèle entre les établissements d'enseignement comme service public et l'entreprise privée (Makela, 26 février 2021). Citant les auteurs Matthew W. Finkin et Robert C. Post, Olivier Beaud précise ainsi :

les institutions de l'enseignement supérieur « servent l'intérêt public et promeuvent le bien commun. Ce dernier n'a pas à être déterminé par un décret arbitraire, privé et personnel, d'un seul individu, ni à être déterminé par le calcul technocratique d'incitations (incentives) rationnelles et prévisibles : il doit être visible seulement à travers le débat et la discussion librement ouverte auxquels tous sont libres de participer [...] ([Beaud, 2010-c](#), p. 300).

D'ailleurs, la FNEEQ précise dans son mémoire que « [l]a *Loi facilitant la divulgation d'actes répréhensibles à l'égard des organismes publics* s'applique [...] aux établissements universitaires et protège contre les représailles tout membre de leur personnel qui, dans l'intérêt public, dénonce des actes répréhensibles commis ou à être commis à l'égard des organismes publics » ([FNEEQ, 2021-c](#), p. 10).

Plus généralement, la liberté d'expression et la liberté académique sont liées. S'inspirant de John Stuart Mill, pour justifier la pluralité des opinions, Pascal Engel avance ceci : « dans le passé nombre de nos opinions et convictions se sont révélées fausses, et cela peut arriver à nos convictions présentes, par conséquent nous devons tolérer des opinions dissidentes, au cas où nos convictions présentes seraient

¹⁴ Il s'agit de critères élaborés dans un traité de règles de preuve pénale pour établir un équilibre entre la recherche de la vérité en preuve et la protection des sources. John Henry Wigmore est un juriste américain (1863-1943) dont les travaux font toujours école.

fausses » (Engel, 2020, p. 602). Rappelons qu'il s'agit d'opinions formulées sur la base d'un savoir professionnel. On peut aussi ajouter que l'académie ne dicte pas quoi croire, mais la liberté de pensée et de parole guidées par la raison (Badley, 2009).

Parmi les limites communément admises de la liberté d'expression des membres de la communauté académique, il y a celle de l'expertise : « la liberté académique ne me donne pas le droit d'utiliser l'autorité de mon établissement afin de soutenir des positions privées sur des sujets extérieurs à mon expertise académique » (Barrow, 2009, p. 182).

Plus récemment, la question des manifestations sur les campus contre la prise de parole d'intervenantes et d'intervenants controversés a surgi. Ironiquement, les politiciennes et les politiciens (généralement à droite) et les administrations universitaires proposent d'interdire ces manifestations pour favoriser la « liberté d'expression ». Certains *think tanks* conservateurs, aux États-Unis, proposent des projets de loi types qui visent l'interdiction de la « désinvitation », la protection de la liberté d'expression, mais en même temps la « neutralité » face aux débats d'actualité. Le recours aux mesures disciplinaires contre les protestataires est prévu par ces projets de lois. Certains établissements états-uniens ont décidé de nommer des responsables de la liberté d'expression pour faire face à ces enjeux. Leur collision avec les responsables de l'équité, de la diversité et de l'inclusion est alors jugée imminente (Reichman, 2019).

d) Liberté d'étudier

Avec la fondation de l'université moderne, notamment celle dite de Humboldt¹⁵, le corollaire de la liberté d'enseigner est la liberté d'étudier, qui confère aux étudiantes et aux étudiants le droit de choisir les programmes et cours qu'elles et ils souhaitent suivre (Badley, 2009). Cette dernière est fondée sur la participation des étudiantes et des étudiants à l'enseignement et à la recherche (Engel, 2020), participation qui croît en fonction de la progression dans l'académie. Elle s'inscrit en ce sens comme contrepartie à la liberté académique, et les enseignantes et enseignants sont également tenus « de respecter les libertés académiques des autres membres de la communauté universitaire et d'accepter la confrontation loyale des différents points de vue » ([Savage et Finn, 1997](#), p. 14). Wilhelm de Humboldt estimait que

[s]i le maître est indispensable à la formation élémentaire, il ne l'est plus au niveau universitaire. « C'est pourquoi le professeur d'université n'est plus un maître, l'étudiant n'est plus un apprenant, mais quelqu'un qui recherche le savoir par lui-même, guidé et soutenu par le professeur » (GS, XIII, p. 261). Grâce à un contact étroit entre professeur et étudiants, ceux-ci doivent devenir capables de mener seuls un travail scientifique ([Hohendorf, 2012](#)).

La liberté d'étudier demeure néanmoins un concept peu étudié dans les revues savantes ([Beaud, 2010-c](#)), si ce n'est sous l'angle des pédagogies critiques ou de l'éducation non-oppressive sur lesquelles

¹⁵ Wilhelm Von Humboldt (1767 – 1835) est considéré comme le fondateur de l'université moderne en Allemagne au début du 19^e siècle ([Britannica, s.d.](#)).

nous reviendrons dans la section 3 du présent document. Certains auteurs et autrices prétendent d'ailleurs que les étudiantes et les étudiants devraient pouvoir « reconstruire leur propre vie comme acteurs sociaux et agents politiques » (Badley, 2009, p. 159).

Il est néanmoins convenu que la liberté d'étudier, ou la « liberté étudiante », constitue un élément de la liberté académique « dans son sens large ». D'ailleurs, l'*American Association of University Professors* (AAUP) a contribué en 1967 à la rédaction d'un *Joint Statement of Rights and Freedoms of Students*. En plus de reconnaître les droits d'association et à la participation à la gestion des établissements, cette déclaration enjoint les enseignantes et les enseignants à encourager la discussion et à évaluer les étudiantes et les étudiants uniquement sur des bases académiques (Reichman, 2019, pp. 156-157).

La contestation étudiante semble aussi vieille que l'institution universitaire elle-même, les étudiantes et les étudiants soulevant de tout temps des enjeux que les générations précédentes ont négligés. Leur protestation est une forme d'apprentissage qu'il faut accueillir. Comme toute forme d'apprentissage, elle ne vient pas sans erreur. Il serait néanmoins présomptueux comme enseignantes et enseignants de ne pas vouloir apprendre de nos étudiantes et étudiants (Reichman, 2019). De plus, pour certains auteurs ou autrices, insister sur le militantisme étudiant comme atteinte à la liberté académique constitue une distraction, voire « une fausse représentation de ce qu'est vraiment la liberté académique et de ce qui doit être fait pour la protéger » (Simpson et Srinivasan, 2018, p. 186). Toutefois, si des menaces venant de l'État ou des entreprises nous semblent plus sérieuses, il n'en demeure pas moins que nous sommes aussi préoccupés par la tournure de certaines formes de contestation étudiante, par exemple lors de campagnes publiques de dénigrement. Précisons cependant que ces actes répréhensibles sont déjà encadrés par les droits à l'image, à la voix, à la réputation et à la vie privée, et que l'employeur a l'obligation de prévenir le harcèlement dans le milieu de travail.

1.2 LES STRUCTURES ET LES CADRES D'APPLICATION DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE

« Il est toutefois évident que la liberté académique sans ses garanties institutionnelles est réduite à néant » (Beaud, 2010-a, p. 189), nous prévient Olivier Beaud. La liberté académique est donc à concevoir en intime relation avec la nature des établissements d'enseignement supérieur; elle en serait même leur « structure fondamentale » (Beaud, 2010-b).

a) Autonomie universitaire et collégialité

Dans son sens le plus large, « le cœur et l'âme de la liberté académique ne sont pas la liberté de parole, mais [...] l'autonomie professionnelle et [...] l'autonomie de gestion collégiale » (Beaud, 2020, p. 614). Paraphrasant Jacques Verger, Olivier Beaud rappelle justement qu'« [o]n lit souvent que les libertés universitaires trouvent leur origine dans les universités du Moyen Âge. Inspirées des libertés ecclésiastiques, elles désignaient des exemptions du droit local et, donc, des privilèges conférés à une corporation qui était davantage protégée par la Papauté que par le pouvoir temporel » (Beaud, 2010-a, p. 179). Ainsi, il convient de noter la dimension collective de ce droit, tout comme des responsabilités qui en découlent : « La liberté académique, qui s'inscrit dans le cadre plus large de la responsabilité

sociale, est une responsabilité collective qui incombe tant aux membres des corps enseignants qu'aux syndicats ou aux directions d'établissements » ([FNEEQ, 2021-c](#)).

L'université est alors comprise comme la réunion de ses professeures et professeurs, lesquels la dirigent de façon collégiale et en toute égalité. La collégialité s'exprime donc dans les regroupements par discipline, communément les départements ([Beaud, 2010-c](#)). Cependant, selon une définition étroite de l'autonomie des établissements, les prérogatives administratives prennent parfois le pas sur la liberté de recherche et d'enseignement du corps enseignant. Comme l'a souligné le professeur Turk, il existe « de nombreux cas où "l'université", au travers l'administration ou d'un conseil d'administration non académique, renverse une décision de la faculté, ne consulte pas la faculté ou s'immisce dans les travaux de recherche et l'enseignement des enseignants » ([UNESCO, 2017](#)). Même au Québec, il arrive parfois que les conseils d'administration d'universités ou de collèges renversent des décisions de la Commission des études pourtant prises dans sa juridiction. Rappelons que la Commission des études est composée exclusivement des membres de la communauté.

L'adhésion au concept d'autonomie universitaire doit s'accompagner d'un réel cadre favorisant la collégialité pour les acteurs universitaires, lequel ne doit pas être à géométrie variable, où certains acteurs de la communauté ont des privilèges et participent activement aux décisions (ex. : les professeures et professeurs) tandis que d'autres, les corps d'emploi plus précaires, mais pourtant durablement investis dans la mission universitaire (ex. : les personnes chargées de cours, tutrices, les étudiantes et étudiants salariés), sont rarement consultés et sont exclus de certains lieux décisionnels ou de débats (ex. : les assemblées départementales, les comités de programme, le conseil d'administration). La *Recommandation* de l'UNESCO souligne ainsi l'importance cruciale de la collégialité dans l'exercice de la liberté académique :

[...] les enseignants de l'enseignement supérieur devraient avoir le droit et la possibilité de participer, sans discrimination d'aucune sorte et selon leurs compétences, aux travaux des organes directeurs des établissements d'enseignement supérieur, y compris le leur, et de critiquer le fonctionnement de ces établissements, tout en respectant le droit de participation des autres secteurs de la communauté universitaire ([Savage et Finn, 1997](#), p. 14).

Dans le même ordre d'idées, puisque, au sein d'une université, les voix sont multiples ([Beaud, 2010-c](#)), il semble dès lors que ses dirigeantes et dirigeants ne devraient pas parler au nom de l'université.

C'est aussi dans ce cadre collégial que les professeur-es contrôlent la sélection de leurs futur-es collègues. Si certains auteurs voient dans les programmes d'accès à l'égalité en emploi (discrimination positive) une menace à la liberté académique (Engel, 2020), l'UNESCO en reconnaît le bien fondé à

l'article 39 de sa *Recommandation* de 1997¹⁶. À cet égard (cela est également vrai pour le réseau collégial),

[...] il convient de rappeler que les universités sont assujetties à la *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics* (LAEEOP) et qu'elles sont tenues de respecter les obligations prévues par cette loi sous la supervision de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Notons également que les universités doivent se conformer à certaines obligations du Programme des chaires de recherche du Canada en termes de plans « Équité, diversité et inclusion (EDI) » et sont membres du Réseau interuniversitaire québécois pour l'égalité, la diversité et l'inclusion (RIQEDI) (FNEEQ, 2020-a, p. 6-7).

Or, tel que le souligne Mélissa Guillemette dans la revue *Québec Science*, ce problème de diversité du corps enseignant persiste. Les personnes racisées¹⁷ et autochtones, notamment, éprouvent toujours des difficultés d'accès aux postes de professeurs :

En 2019, les universités avaient parmi leur employés 6 % de minorités visibles, alors que l'objectif moyen était de 12,5 %, et elles comptaient 0,3 % d'employés autochtones, plutôt que le 0,5 % visée en moyenne, selon le dernier rapport triennal de la CDPDJ. Ces statistiques comprennent tous les types d'emplois. [18] [...] Le statut de haut dirigeant universitaire semble [...] particulièrement difficile à atteindre. Le Québec y a la plus faible proportion de personnes racisées (5,3 %) dans tout le pays, selon un sondage mené par Universités Canada en 2018 (Guillemette, 23 juillet 2020).

En parallèle avec ces enjeux, il serait intéressant de s'attarder à la façon dont les enseignantes et les enseignants issus de ces divers groupes « vivent » leur liberté académique. Celle-ci est-elle restreinte de quelque façon que ce soit ? Il y a fort à parier que des disparités existent.

Également, tel que souligné par le comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation (IDRSTE) de la FNEEQ dans son [Portrait des difficultés au travail que vivent les membres de la fédération issus des groupes racisés, et de la représentativité de ces membres dans les](#)

¹⁶ L'article 39 se lit comme suit : « Parmi les candidats se destinant à une carrière dans l'enseignement supérieur, les femmes et les membres de minorités devraient bénéficier, à qualifications universitaires et expérience égales, d'une égalité de chances et de traitement » (Savage et Finn, 1997, p. 16).

¹⁷ Il existe une certaine réticence à adopter le concept de « personne racisée » par certaines et certains de nos membres considérant peut-être ce néologisme comme relevant du nouveau jargon de la « gauche identitaire » (dite *woke*). Il importe donc de préciser que ce concept, issu des études et des luttes contre le racisme, vise précisément à déconstruire l'idée de « races » tout en restant conscient que, même si les races n'existent pas biologiquement, la croyance en leur existence par une partie de la population engendre des effets discriminatoires. Pour reprendre les termes de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, « [l]a notion de groupe [ou de personne] racisé[e] fait ressortir le caractère socialement construit de l'idée de "race", dont on sait maintenant qu'elle ne repose sur aucun fondement scientifique crédible. Le participe passé "racisé" renvoie au fait que les prétendues "races" résultent d'un processus de catégorisation externe opérée par le groupe majoritaire » (CDPDJ, 2006, p. 1).

¹⁸ Pour des statistiques plus détaillées, consultez l'article [« Quelle diversité chez les nouveaux professeurs d'université? »](#) (*Québec Science*, 23 juillet 2020) de Mélissa Guillemette.

[syndicats et leurs instances statutaires](#) (2019), le manque de représentativité au sein du corps enseignant peut faire en sorte que, dans un contexte de diversification des profils des étudiantes et des étudiants, certaines et certains ne se reconnaissent pas dans le corps enseignant. Des efforts supplémentaires doivent être faits par tous les établissements afin d'avoir un corps enseignant plus représentatif, d'autant plus que cela serait favorable à une meilleure compréhension des diverses réalités qui traversent la société tout en étant susceptible de réduire de potentielles tensions.

b) La révision / sanction par les pairs

La révision / sanction par les pairs est associée d'une certaine façon à l'autonomie et à la collégialité. Il en découle que les décisions de nature académique sont prises entre pairs, lesquels doivent se doter d'une certaine façon d'un code d'éthique propre à la profession. Par exemple, la déclaration de 1915 de l'*American Association of University Professors* (AAUP) mentionne ceci : « Si cette profession s'avère peu disposée à purger ses rangs des incompetents et des indignes, ou à empêcher que la liberté qu'elle revendique au nom de la science ne serve d'abri à l'inefficacité, à la superficialité, ou à une partisanerie non critique et excessives, il est certain que la tâche sera exécutée par d'autres » ([Wilson, 2016](#)). Autrement dit, la liberté académique vient avec des devoirs et des obligations professionnelles (Beaud, 2020).

La *révision par les pairs* est un principe bien ancré dans l'évaluation des articles scientifiques ou de certains projets de recherche. Ce principe devrait, en théorie du moins, permettre de contrecarrer les influences extérieures et assurer une évaluation scientifique. Il soutient également l'importance accordée aux mécanismes paritaires dans les décisions prises et les jugements émis à l'égard du travail par un pair.

c) Sécurité d'emploi

La principale garantie de protection de la liberté académique est la sécurité d'emploi, qui met à l'abri des sanctions arbitraires de la direction de l'établissement. En Europe, elle s'est manifestée par le statut de fonctionnaire accordé aux professeures et aux professeurs. En Amérique du Nord, elle se manifeste par la titularisation ou l'agrégation (*tenure*), communément appelée « permanence ».

La liberté académique est donc un droit acquis par cooptation et qui repose sur la reconnaissance de son travail académique par les pairs (Beaud, 2020). Pour Robin Barrow, « comme individu, j'ai la liberté académique seulement dans la mesure où je suis membre de la communauté académique. [...] [M]a liberté découle de mon parcours et de ma crédibilité académique » (Barrow, 2009, p. 181).

De façon concrète, cependant, nous sommes en présence de fortes inégalités dans les protections d'emploi, et par conséquent de la liberté académique, entre les « permanents » et les « précaires » de l'enseignement et de la recherche. La précarité que vivent les personnes chargées de cours dans les universités¹⁹ et dans les collèges (à la formation continue) ainsi que près de 50 % des enseignantes et

¹⁹ Dans les universités, c'est environ 40 % à 60 % des cours qui sont offerts par des personnes qui sont privées des principaux cadres favorisant l'exercice de la liberté académique.

enseignants de cégep (à l'enseignement régulier) est en soi une menace à la liberté académique en ce qu'elle permet aux directions d'établissement de mettre fin aux contrats (ou de ne pas les renouveler) plus facilement que pour les permanent-es.

Les enseignantes et les enseignants à statut précaire sont particulièrement à risque lorsque le maintien de leur lien d'emploi dépend de leur réponse à des requêtes des étudiantes et des étudiants (Saul, 2018). À cet égard, en 2016, une étude de Richard L. Freishtat (directeur du Centre pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Université de Berkeley en Californie) a démontré que, dans le cadre d'évaluations du personnel enseignant par leurs étudiantes et étudiants,

[...] les femmes et les personnes racisées – pour ne nommer que celles-ci – étaient victimes de discrimination basée sur des stéréotypes dans ces évaluations. « Quand les élèves pensent qu'un enseignant est une femme, ils donnent des notes plus basses sur tous les aspects de son enseignement, même sur des mesures supposément objectives telles que les délais dans lesquels le professeur rend les corrections », écrivait Freishtat. [...] [Dans son jugement sur un litige entre l'Association de la Faculté Ryerson et l'administration de l'université Ryerson en Ontario], l'arbitre William Kaplan reconnaît également que les caractéristiques du cours, à savoir s'il est optionnel ou obligatoire, le nombre d'étudiants dans le groupe, le niveau de difficulté du cours – autant d'éléments sur lesquels le professeur n'a aucun contrôle –, influencent l'évaluation des étudiants (Nadeau, 18 octobre 2018).

À l'université, les personnes chargées de cours subissent une pression supplémentaire : à l'évaluation par les étudiantes et étudiants s'ajoute celle par les professeures et professeurs responsables ou par les directions de départements. De plus, certaines nouvelles formes d'enseignement qui se sont développées réduisent les marges de manœuvre et les libertés des enseignantes et des enseignants contractuels. C'est le cas des cours à sections multiples (où il est attendu que les enseignantes et enseignants dispensent des contenus équivalents) et du co-enseignement lié à l'approche par compétences, où plusieurs personnes interviennent dans l'enseignement d'un même cours. De fait, ces situations d'enseignement sont fortement à risque d'accroître les rapports de subordination des chargées et chargés de cours contractuels vis-à-vis des professeures et professeurs permanents.

Par ailleurs, l'obligation de devoir travailler sous la responsabilité d'un corps professoral et les interventions faites sur la matière à enseigner peuvent restreindre la liberté académique des personnes enseignantes contractuelles malgré leur autonomie professionnelle et liberté académique reconnues dans les conventions collectives. Dans certains cas, il peut y avoir une ingérence du ou de la professeure responsable du cours dans la matière à dispenser, une manifestation de désaccord si la personne chargée de cours retravaille le matériel et les stratégies pédagogiques du cours, ou encore des professeures et professeurs qui cherchent à intervenir pendant la session et demandent à avoir accès en direct aux contenus de cours développés. Par exemple,

[...] à l'université, les départements possèdent d'importants mécanismes pouvant mener à des représailles, notamment l'évaluation des exigences de qualification pour

l'enseignement (EQE) ainsi que par l'affichage ciblé de certains cours (SCCC-UQO, avril 2021).

Bref, si l'évaluation de l'enseignement peut s'avérer justifiée, celle-ci doit se faire selon des critères objectifs et ne menant pas à des mesures disciplinaires. À cet égard, l'UNESCO, à l'article 47 de sa *Recommandation* sur la liberté académique, rapporte plusieurs principes importants qui doivent être respectés par les établissements²⁰. La FNEEQ, dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur, a également formulé certaines réserves quant à l'évaluation du personnel enseignant ([FNEEQ, 2021-a](#)).

Enfin, toujours en ce qui a trait à l'absence de sécurité d'emploi des personnes chargées de cours, il importe d'aborder le fait que cela rend particulièrement difficile le fait « d'être libres de prendre des risques sur le plan intellectuel et d'aborder des sujets controversés dans le cadre de leur enseignement, de leurs recherches et de leurs activités savantes²¹ » ([Universités Canada, 2011](#)). En raison de leur statut précaire, irrégulier et intermittent, les chargées et chargés de cours sont fortement soumis, de manière insidieuse, à une logique de domination. Ceux-ci étant inscrits dans une relation de dépendance (le contrat suivant n'est pas assuré), cette condition fragilise la participation au débat public et au débat interne. La liberté de parole se heurte alors à la crainte de représailles, dont la perte du contrat. En fin de compte, cette prise de risque, dans le cadre d'une évaluation directe négative, pourrait mener à des conséquences désastreuses sur la carrière universitaire. Contourner ce piège, en évitant la prise de risque, devient alors la solution privilégiée malgré les impacts négatifs évidents sur l'exercice de la liberté académique. C'est pourquoi,

[...] même si la liberté académique est incluse dans une convention collective de personnes chargées de cours, il est plus difficile de la garantir, car ces travailleuses et ces travailleurs sont précaires. Ainsi, une pleine liberté académique ne peut pas être garantie sans une certaine stabilisation de l'emploi ainsi que des mécanismes de protection contre d'éventuelles représailles de l'Employeur qui inclut les directions de département à l'université (SCCC-UQO, avril 2021, p. 4-5).

²⁰ L'article 47 mentionne notamment ceci : « [...] b) l'évaluation doit porter uniquement sur des critères académiques de compétence en matière de recherche, d'enseignement et autres fonctions universitaires ou professionnelles, selon l'appréciation qui en est faite par les pairs de l'intéressé; c) les procédures d'évaluation doivent tenir dûment compte du fait qu'il est difficile de mesurer la capacité personnelle, qui se manifeste rarement sous une forme continue et invariable; d) si l'évaluation implique une appréciation directe, sous une forme quelconque, du travail d'un enseignant de l'enseignement supérieur par ses étudiants, ses pairs ou le personnel administratif, cette appréciation doit être objective et les critères utilisés, de même que les résultats de cette évaluation, doivent être communiqués aux intéressés [...] » ([Savage et Finn, 1997](#), p. 17).

²¹ Pour plus de détails sur ces questions d'autocensure, vous pouvez consulter le lexique dans la section 3.

1.3 UNE VISION OCCIDENTALE DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE

Jusqu'ici, la plupart des autrices et des auteurs étudiés s'entendent sur le modèle de liberté académique présenté et la conception sous-jacente de l'académie. On pourrait convenir qu'il s'agit d'un modèle libéral somme toute plutôt classique.

Or, ce modèle relève d'une certaine abstraction de la réalité sociale actuelle et néglige l'importance fondamentale des systèmes économiques, politiques et sociaux qui structurent notre rapport au réel. On peut souligner par exemple le capitalisme, le patriarcat ou le racisme systémique, qui influencent les rapports de pouvoirs dans nos sociétés et, conséquemment, dans le monde de l'éducation et de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, la *Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*, dans son préambule, inscrit la liberté académique dans la « modernité »²², système de valeurs porteur d'inégalités dans sa valorisation de l'individualisme, du capitalisme, de la propriété privée, et qui s'est nourri du colonialisme, de l'esclavage et du patriarcat.

Tel que souligné par Myrlande Pierre, vice-présidente du mandat Charte de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), lors d'un colloque de l'IRIPI²³, encore aujourd'hui, plusieurs groupes discriminés n'ont pas un accès égal aux études supérieures. Ces personnes font face à des obstacles supplémentaires. Leur représentativité est également plus faible dans divers domaines d'études²⁴.

Bien sûr, la démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure, même si elle n'est pas achevée, a permis à un nombre massif d'étudiantes et d'étudiants d'origines diverses de désormais fréquenter les écoles du Québec²⁵, mais cette massification de l'accès aux établissements d'enseignement supérieur a également révélé les iniquités de ceux-ci :

à une époque où les inégalités économiques sont sans précédent, les étudiant-es racisé-es, immigrant-es ou à faible revenu – dans des universités d'élite ou dans des écoles d'État – sont dramatiquement conscient-es que l'expérience qu'ils et elles apportent dans les campus n'est pas appréciée par plusieurs collègues de classe, par des enseignant-es ou des dirigeant-es, qui proviennent massivement d'une culture de la « classe moyenne » et d'une économie qui récompense les privilégié-es (Reichman, 2019, p. 159).

²² « La Conférence générale de [l'UNESCO] [...] reconn[âit] le rôle décisif du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans le progrès de ce secteur de l'enseignement et l'importance de sa contribution au développement de l'humanité et de la société moderne » ([Savage et Finn, 1997](#), p. 7).

²³ Colloque « [Liberté académique : frontières et pratiques dans nos milieux de l'enseignement en 2021](#) » (19 août 2021), organisé par l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI).

²⁴ Lors de sa présentation (*voir la note de bas de page #23*), Myrlande Pierre donnait l'exemple du programme de médecine. Alors que les personnes issues de la communauté noire sont sur-représentées au sein de la profession de préposé-e aux bénéficiaires, elles sont sous-représentées en médecine.

²⁵ Les universités n'ont jamais été aussi fréquentées. Rappelons que seulement 256 étudiant-es et 52 professeur-es composaient l'université de Berlin à sa fondation en 1810 ([Wikipedia, 2021](#)). À titre de comparaison, au Québec, seulement « entre 1975 et 2011, le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) est passé de 21 % à 40 % et celui d'obtention d'un baccalauréat, de 14,9 % à 33,2 % » ([Kamanzi, 2019](#)).

Historiquement, les universités ont servi à reproduire les élites nationales dans le cadre d'une fonction sociale. Cette fonction a pris, comme celle de la recherche d'ailleurs, une place plus importante dans un contexte d'accroissement de l'accès à l'université et d'utilitarisme : « l'enseignement universitaire est devenu un enseignement de masse dont les enjeux dépassent de loin ceux qu'on appelait traditionnellement la recherche et l'enseignement qui ne concernent qu'une petite minorité » (Engel, 2020, p. 600).

L'enseignement supérieur constitue aussi une porte d'accès à une foule de professions qui en exigent des diplômes. Ainsi, cela atteint nécessairement le contenu des cours enseignés qui doivent ainsi être « utiles ». Cependant, si les universités se limitent à ces fonctions (de même qu'à la recherche dirigée), « elles échouent à leurs responsabilités envers la société » (Badley, 2009, p. 156), dont celle d'offrir des chances égales à chacune et chacun d'avoir accès à une éducation émancipatrice. Nous reviendrons sur ces enjeux dans la section 3 du présent document sur les pédagogies non discriminatoires.

2 - LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE D'UN POINT DE VUE JURIDIQUE (QUÉBEC)

La liberté académique est inscrite dans la grande majorité des conventions collectives du personnel enseignant des universités (généralement désignée sous l'appellation « liberté universitaire »). Au collégial, lors de la toute récente négociation de la convention collective 2020-2023, le travail du comité de négociation du regroupement cégep de la FNEEQ a permis un gain fort significatif pour la reconnaissance de la liberté académique du corps enseignant²⁶. Or, comme d'autres l'ont fait remarquer²⁷, malgré son importance capitale et son inscription dans nos contrats de travail, malgré l'adhésion du Canada à la [Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur](#) (1997) de l'UNESCO, la liberté académique n'est pas reconnue à sa juste valeur dans les décisions judiciaires. De plus, les cas d'invocation abusive du « devoir de loyauté » et de mauvaise gestion de plaintes se multiplient. La présente section propose un tour d'horizon de ces enjeux ainsi que quelques pistes de solutions.

2.1 LES SOURCES DE DROIT

Lors du 33^e Congrès de la FNEEQ (mai 2021), dans le cadre de la présentation du rapport d'étape sur la liberté académique du comité école et société, la conseillère syndicale Josette Côté a brossé un portrait des sources de droit²⁸. Sans entrer ici dans le détail²⁹, retenons que dans la *Charte canadienne des droits et libertés* et dans la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, la liberté académique est encore assimilée à une forme de liberté d'expression. Par exemple, dans le cadre de témoignages d'experts chercheurs et chercheuses, les tribunaux ont appliqué la « liberté de presse » pour protéger les sources des chercheuses et des chercheurs.

Par ailleurs, même si certaines sources statutaires reconnaissent la liberté académique (par exemple, les lois constituant les universités ou la Loi sur l'instruction publique), celles-ci ne sont pas utilisées dans la défense de la liberté académique. On aurait pu croire que l'inscription de la liberté académique dans une loi ou une charte constituante d'université aurait servi à sa défense, mais c'est plutôt le contraire. Le fait qu'elle soit inscrite dans une loi, mais absente de la *Charte québécoise des droits et libertés* a permis à un arbitre de grief de déclarer que le législateur n'avait donc pas l'intention de lui conférer un statut quasi constitutionnel³⁰.

²⁶ Voir l'annexe 1 pour le détail de cette reconnaissance.

²⁷ Hans Poirier et Jean Portugais, *Devoir de loyauté, transformation des universités et liberté académique*, FQPPU, avril 2021 (document PDF).

²⁸ On souligne la contribution de Jonathan Leblanc, conseiller syndical de la FNEEQ-CSN, à la réflexion sur la liberté académique. Voir notamment sa présentation lors du conseil fédéral des 1^{er} au 3 mai 2019 : [Liberté académique, liberté d'enseignement - principales questions juridiques](#).

²⁹ Le contenu de la présentation du [Rapport d'étape du comité école et société sur la liberté académique](#) est accessible en ligne (voir la partie 2 « La liberté académique d'un point de vue juridique »).

³⁰ Voir Syndicat des professeures et professeurs de l'Université du Québec en Outaouais (SPUQO) et Université du Québec en Outaouais (griefs individuels, Thibault Martin et un autre, griefs syndicaux), 2015 QCTA 979.

Qui plus est, les tribunaux québécois considèrent les universités comme des entreprises privées, ce qui nous place très loin d'un contexte permettant la reconnaissance de la liberté académique. La mission académique d'enseignement est ainsi perçue comme un « service », et la relation avec les étudiantes et les étudiants, comme étant de nature « contractuelle ». Lors de sa présentation au 33^e Congrès de la FNEEQ, Josette Côté a donné deux exemples éclairants dans le cadre de la grève étudiante de 2012. Notons d'abord celui d'un jugement de la Cour supérieure sur l'affaire [Carrier c. Université de Sherbrooke](#) (2012) :

[23] Le mouvement de **boycottage des cours** organisé par les associations étudiantes **s'apparente à tout autre boycottage qui pourrait être organisé contre un fabricant de jus de raisin** ou d'un magasin à grande surface. On ne peut obliger ou empêcher une personne de faire affaire avec un fabricant de jus de raisin ou un magasin de grande surface. **Il s'agit d'un choix individuel**. Si un groupe décide d'organiser un boycottage de quelque entreprise que ce soit, il peut le faire. **Par contre, si une personne décide de boycotter une entreprise il ne pourra pas pour autant bloquer l'accès de cette entreprise.**

[24] **Il en est de même dans le cas des universités.**

[25] Les étudiants **qui ont déjà payé pour les services** qu'ils devaient recevoir n'ont aucune obligation de les recevoir. Ils peuvent donc rester à leur domicile s'ils le désirent. **Ce qu'ils ne peuvent pas faire, c'est d'empêcher d'autres étudiants qui ont payé pour les services de recevoir ceux-ci** ([Cour supérieure du Québec, 2012](#), nous soulignons).

Dans une autre cause, qui opposait un étudiant et l'Université du Québec en Outaouais (UQO), qui avait décidé de lever les cours à cause du climat d'insécurité et de tensions, la cour a refusé de reconnaître que l'injonction étudiante portait atteinte à la liberté académique de l'université, considérant qu'il s'agissait d'un litige de nature privée. À la suite de ces événements, dans une décision arbitrale sur un grief du Syndicat des professeurs et professeuses de l'Université du Québec en Outaouais (SPUQO,) l'arbitre n'a retenu aucun argument basé sur la liberté académique, sauf pour des questions de modification unilatérale du calendrier scolaire.

En somme, pour s'assurer que la liberté académique du personnel enseignant soit mieux protégée juridiquement, nous estimons que l'une des façons de rétablir l'équilibre perdu est d'exposer de façon plus évidente son importance en l'inscrivant dans la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*.

2.2 L'INVOCATION ABUSIVE DU DEVOIR DE LOYAUTÉ

Face à l'obligation civile du devoir de loyauté, les tribunaux québécois et canadiens, y compris les arbitres de grief, ont la fâcheuse tendance à ne pas accorder à la liberté académique le statut constitutionnel de la liberté d'expression ([Brunelle et Samson, 2005](#)). Dans les conventions collectives, la liberté académique se retrouve aussi limitée par le devoir de loyauté. Puisque la liberté académique ne bénéficie d'aucune protection légale claire, la relation d'autorité qui caractérise le lien entre personne

salariée et employeur en droit du travail entre en directe contradiction avec l'exercice et l'épanouissement de la liberté académique³¹.

La ligne est difficile à établir entre l'expression d'un point de vue divergent et le refus de se soumettre à l'autorité (insubordination). Et pour certains corps enseignants à statut précaire s'ajoute un rapport de subordination supplémentaire. La plupart des cas dits « d'insubordination » en matière disciplinaire trouvent leur source dans un débat de nature académique (désaccord avec le choix d'un manuel de référence, désaccord avec un changement au programme, critique de la gouvernance, etc.). L'enseignante ou l'enseignant se retrouve bien souvent forcé-e d'obéir en quelque sorte à des décisions, des orientations, voire des directives sur lesquelles elle ou il n'a pas pu s'exprimer. La personne qui résiste ou cherche un moyen d'exprimer son point de vue malgré tout peut se retrouver en situation « d'insubordination », fautive et condamnée.

Or, tel que le souligne Louis-Philippe Lampron (professeur à la Faculté de droit de l'Université Laval), la notion « d'employeur » dans le secteur public se distingue de celle du secteur privé :

[...] malgré les principes généraux établis par la Cour suprême du Canada dans l'arrêt Fraser, on constate une certaine tendance jurisprudentielle à ne pas tenir compte [des] distinctions fondamentales entre les secteurs publics et privés dans le cadre de litiges où l'on reproche à des agent-es de l'État d'avoir critiqué (les gestionnaires de) l'institution pour laquelle ils travaillent. [...] La crise de la COVID-19 nous le rappelle avec acuité, la capacité de toute institution publique à remplir la mission qu'on lui a confiée collectivement repose beaucoup plus sur les épaules des acteurs du terrain que sur celles des gestionnaires. Dans cette optique, il est plus que temps de cesser de focaliser notre attention sur les limites du devoir de « loyauté » des employé-es du secteur public québécois et de plutôt nous intéresser au devoir d'envergure des gestionnaires, cadres ou dirigeants qui sont temporairement aux commandes des différents organismes et institutions publiques. L'importance de la mission de toute institution publique fait en sorte qu'elle doit supplanter les intérêts particuliers de celles et ceux qui sont aux commandes et permettre un large droit de remettre en question des décisions ou manières de faire sans que ceux-ci puissent invoquer une « atteinte à leur réputation » (Lampron, 2020).³²

Cela devrait impliquer également, pour une enseignante ou un enseignant, la possibilité d'exprimer un point de vue critique dans le cadre de ses activités de recherche, voire de dénoncer publiquement un partenariat entre un tiers et l'établissement d'enseignement supérieur où elle ou il travaille si ce partenariat va à l'encontre de l'intérêt public ou ne respecte pas certaines règles de base en matière d'éthique et de transparence. D'ailleurs, l'article 36 de la *Recommandation* de l'UNESCO va dans ce sens :

³¹ Le mémoire [La reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire](#) de la FNEEQ développe de façon plus détaillée toute cette question (voir l'« Orientation 13 : Il y a invocation abusive du devoir de loyauté par certaines directions d'établissements », FNEEQ, 2021-c, pp. 23-25).

³² Cité également dans le dossier [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-a) du comité école et société, à la section 1.2.4 « Présence des enseignantes et des enseignants dans les instances décisionnelles – Portrait récent des CA », qui traite de cet enjeu du devoir de loyauté ainsi que de la notion de conflit d'intérêt.

« Les enseignants de l'enseignement supérieur devraient contribuer à assurer la transparence des établissements d'enseignement supérieur vis-à-vis du public [...] » ([Savage et Finn, 1997](#), p. 15).

2.3 LA GESTION DES PLAINTES IMPLIQUANT DES ENJEUX DE LIBERTÉ ACADÉMIQUE

La judiciarisation des conflits dans l'enseignement supérieur, où les administrations engagent des mesures disciplinaires contre des membres de leur personnel, est un problème qui va à l'encontre des énoncés internationaux de l'UNESCO. Ainsi, selon l'article 48, « aucun membre de la communauté universitaire ne devrait être soumis à des mesures disciplinaires, notamment le congédiement, si ce n'est pour des motifs justes et suffisants dont la preuve soit apportée devant une tierce partie (pairs de l'intéressé réunis en collège indépendant) et/ou une instance impartiale telle qu'un arbitre ou un tribunal » ([Savage et Finn, 1997](#), p. 17).

Dans l'affaire Lieutenant-Duval, il s'est avéré particulièrement choquant de constater que l'Université d'Ottawa ait d'emblée pris parti contre son enseignante et que des mesures disciplinaires aient été prises à l'égard de celle-ci avant même que les conclusions de l'enquête soient transmises. Rappelons également que la suspension d'une personne salariée, peu importe le secteur d'activités professionnelles, s'avère une sanction importante dans l'échelle de gradation des mesures disciplinaires.

Un nombre significatif de ces dérives autoritaires et « clientélistes » impliquant un pouvoir démesuré et arbitraire des directions d'établissements ont été observées récemment. Il y a beaucoup trop d'arbitraire, et l'approche clientéliste des institutions scolaires amène parfois les ressources humaines à prendre parti pour l'étudiante ou l'étudiant (qui paie) plutôt que pour le personnel enseignant (qui est payé). Dans ces cas où les enseignant-es – majoritairement des personnes chargées de cours – n'ont reçu aucun soutien de la part des administrations de leur établissement d'enseignement, on peut affirmer que ces dernières ont failli à leurs devoirs et responsabilités à l'égard de la défense de la liberté académique. Elles n'ont pas mis en œuvre les structures nécessaires pour favoriser un règlement des litiges en tout respect des principes qui doivent guider l'exercice de cette liberté dans nos institutions.

Dans cette perspective, les administrations doivent assurer la protection des personnes salariées en cas de plainte et demeurer impartiales tant qu'une enquête est en cours dans une audition concernant la liberté académique. Cette analyse impartiale doit être réalisée par un comité de pairs pouvant étudier la question sous l'angle de la liberté académique et de l'inscription ou non des notions et théories enseignées dans le cadre des objectifs visés du cours. Ce comité doit être ouvert à divers membres de la communauté universitaire ou collégiale, incluant les personnels précaires, mais actifs dans leur institution, comme les personnes chargées de cours et professionnelles de recherche. Enfin, ce comité doit évaluer le contexte et les circonstances ayant mené aux propos ou situations dénoncés et consulter la personne ciblée par la plainte.

Il faut également distinguer des situations dites de « plaintes » basées sur des allégations et des faits qui nécessitent un traitement impartial et une structure respectant les règles de justice naturelle des attaques publiques dans les médias sociaux et des attaques à la liberté académique venant de l'extérieur (poursuites, réactions et pressions du public). La direction a la responsabilité de prendre fait et cause

pour une enseignante ou un enseignant victime d'atteinte à sa réputation ou de poursuites liées à l'exercice de sa liberté académique. D'autant plus lorsqu'il s'agit de cyberintimidation, d'atteintes aux droits fondamentaux tels que le droit à l'intégrité physique et psychologique et le droit à la vie privée.

Également, il est préoccupant de constater que les façons de répondre à un problème découlant de la liberté académique peuvent amener les établissements d'enseignement (et même les départements d'un même établissement) à emprunter des mécanismes de résolution des litiges différents, allant de sanctions et mesures disciplinaires (affaire Lieutenant-Duval, Université d'Ottawa) à une rencontre administrative, à une rencontre avec une personne ombudsman ou dans un centre d'intervention en matière de harcèlement. Certaines voies nous semblent plus constructives, comme celle adoptée par l'Université Concordia, qui a privilégié le dialogue à la sanction ([Radio-Canada, 22 octobre 2020](#)). Les garanties institutionnelles et structurelles apparaissent importantes pour la réalisation de la liberté académique au sein des établissements et doivent pouvoir reposer sur des mécanismes de protection similaires. Ainsi, trois principes structurels sont importants à prendre en compte pour que s'exerce sans contrainte la liberté académique : la collégialité, la révision par les pairs et la permanence d'emploi.

* * * *

En regard de ces considérations, les syndicats enseignants (de professeur-es et de chargé-es de cours) demeurent fortement interpellés par les questions relatives à la liberté académique et à l'atteinte à l'autonomie professionnelle des membres qu'ils représentent puisqu'il s'agit de conditions de travail « conventionnées ». Il importe de rappeler à toutes les enseignantes et à tous les enseignants d'avoir le réflexe de consulter leur syndicat lorsqu'une situation conflictuelle se présente, incluant celles en lien avec la liberté académique. Il arrive trop fréquemment que des enseignantes et des enseignants se défendent individuellement face à des abus ou à des atteintes à leur liberté académique. Ce faisant, si elles confrontent directement leur employeur, ces personnes portent flanc à une accusation de manque de loyauté, faisant ainsi diverger un enjeu de liberté académique vers un enjeu disciplinaire pour cause d'insubordination.

En plus d'accompagner leurs membres en cas de plaintes ou de procédures en lien avec la liberté académique et d'assurer leur pleine défense, les syndicats ont la responsabilité de défendre l'aspect collectif de la liberté académique, notamment en s'assurant de la participation collégiale de leurs membres dans les instances et lieux décisionnels.

Même si la liberté académique n'a pour l'instant pas de reconnaissance juridique claire, ces limites ne sont pas des obstacles au travail syndical et à la mobilisation pour défendre la liberté académique dans tous ses aspects. La connaissance des critères juridiques et de la définition du devoir de loyauté peut être utile à l'élaboration d'une stratégie qui nous permettra de repousser ces limites, le tout dans un rapport de force collective.

3 - PÉDAGOGIES NON DISCRIMINATOIRES ET SUJETS SENSIBLES

Tout en défendant la liberté académique, la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* de l'UNESCO inclut un refus des discriminations, tant pour le personnel enseignant que pour les étudiantes et les étudiants, comme en témoignent les extraits suivants (nous soulignons) :

- Section III, puce 6 : « Enseigner dans l'enseignement supérieur est une **profession dont les membres assurent un service public; cette profession exige des enseignants** non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études et de recherches rigoureuses et continues, mais **aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des étudiants et de la communauté dans son ensemble**, ainsi que le respect de normes professionnelles rigoureuses dans l'étude et la recherche. » ([Savage et Finn, 1997](#), p. 9)
- Article 34: « En particulier, l'exercice de ses libertés académiques impose à chaque enseignant de l'enseignement supérieur les obligations suivantes: a) dispenser un enseignement aussi efficace que le permettent les moyens mis à sa disposition par l'établissement et par l'État, **dans un esprit de justice et d'équité envers tous les étudiants sans distinction de sexe et sans discrimination fondée sur la race, la religion ou, le cas échéant, une incapacité**, en encourageant le **libre échange des idées avec les étudiants** et en se tenant à leur disposition pour les guider dans leurs études. » ([Savage et Finn, 1997](#), p. 15)

Notons que la reddition de comptes attendue des établissements, telle que décrite dans l'article 22 de la déclaration de 1997, implique aussi de « garantir un traitement équitable et juste à tous les étudiants sans aucune discrimination » (article 22f) ainsi que d'« adopter des politiques et des procédures visant à garantir un traitement équitable aux femmes et aux minorités et à éliminer le harcèlement sexuel ou les brimades raciales » (article 22g). L'article 22h protège à la fois les droits des enseignantes et des enseignants en la matière et la liberté académique en stipulant que les établissements devraient « faire en sorte que le personnel enseignant de l'enseignement supérieur puisse exercer ses activités d'enseignement ou de recherche à l'abri de toute forme de violence, d'intimidation ou de harcèlement ».

Dans le même ordre d'idées, la *Recommandation* invite à traiter des enjeux de racisme et de discriminations systémiques lorsque l'UNESCO appelle les institutions à « veiller à traiter des problèmes du moment se posant à la société et, à cette fin, [à] s'assurer que les programmes d'enseignement et activités des établissements répondent comme il convient aux besoins présents et futurs de la communauté locale et de la société dans son ensemble » (article 22m) et à « viser, en tant que besoin, à apporter des réponses aux problèmes auxquels est confrontée la société » (article 33).

Ainsi, la liberté académique se distingue de la liberté individuelle d'expression par sa raison d'être qui est de faire avancer les connaissances et d'en faire bénéficier la société. Elle reste au service de la science et du savoir et elle doit rester à l'abri de toute pression ou instrumentalisation. Pour les corps

enseignants, cette rigueur s'accompagne d'une responsabilité visant à ne pas mettre de côté les réflexions sur certains sujets sensibles ou difficiles, tel que la FNEEQ l'a défendu dans sa [Déclaration sur la liberté académique](#) de novembre 2020 :

Aborder des sujets difficiles s'avère intrinsèque à la mission des enseignantes et des enseignants, notamment afin de contribuer à la formation de l'esprit critique des étudiantes et des étudiants, mais aussi afin de faire évoluer la société. Cela doit être fait sans réécrire l'histoire, certes, mais aussi dans le respect des collègues ainsi que des étudiantes et des étudiants. Ce respect commande de ne pas mettre de côté les malaises exprimés et d'éviter le simplisme des positions polarisées. On doit toutefois aussi se prémunir contre des réactions d'autocensure complète, lesquelles auraient pour effet pervers de fermer la porte à des discussions sur des sujets sensibles et d'ainsi contribuer à reproduire la vision dominante du monde (FNEEQ-CSN, 2020, p. 3).

Ce n'est pas à coup de règles, d'interdits ou de licences que nous pouvons aborder sereinement ces enjeux, mais dans la constitution de multiples espaces de dialogue. Il ne s'agit pas de capituler face à toute demande ou de les rejeter du revers de la main, mais d'ouvrir un espace de réflexivité à la fois pour le corps enseignant et pour l'ensemble du corps étudiant.

Toujours dans sa [Déclaration sur la liberté académique](#), la FNEEQ exprime sa position sur les espaces de dialogue essentiels pour qu'un respect partagé puisse s'établir au sein de la communauté universitaire – et au-delà :

La FNEEQ a maintes fois revendiqué l'humanisme qui devrait caractériser notre profession. Toutes les voix devraient pouvoir s'exprimer dans la mesure où elles le font dans un esprit de respect mutuel. Nous estimons qu'à tous les niveaux, il est primordial de mettre en place des espaces de dialogue : entre le corps enseignant et la population étudiante (individuellement et dans la classe), entre étudiantes et étudiants, au sein des départements et programmes de même que plus largement sur les campus, par exemple entre syndicats du personnel enseignant et associations étudiantes. En effet, notre histoire syndicale démontre que c'est probablement tant par le dialogue que [par] les luttes que nous parvenons collectivement à avancer.

On doit reconnaître que les établissements d'enseignement ne se situent pas à l'écart de la société, et qu'ils sont eux aussi traversés par des rapports de pouvoir et de domination qui imprègnent celle-ci. Comme enseignantes et enseignants, et comme syndicalistes, nous estimons avoir le devoir de lutter contre toutes les formes de discrimination et d'inégalité. Pour ce faire, il faut reconnaître que, dans l'exercice de nos fonctions, nous sommes parfois placés dans une situation d'autorité symbolique et que des responsabilités viennent avec cette position. Considérer, en concordance avec une approche de réflexivité de notre pratique, les expériences ainsi que les volontés des groupes historiquement dominés et évaluer l'opportunité de modifier tant nos contenus que nos pratiques d'enseignement fait partie de celles-ci (FNEEQ-CSN, 2020, p. 3).

Cette position de la FNEEQ n'est pas seulement en phase avec celle de l'UNESCO; elle représente également une réflexion entamée depuis les années 1980 au sein de notre fédération, réflexion qui a donné lieu, notamment, à la publication de l'ouvrage *Vers des pédagogies non discriminatoires* en 1996. Ayant pour point de départ une préoccupation quant à la place des femmes dans l'enseignement (et dans le syndicalisme), la réflexion et les travaux du comité femmes et du réseau femmes de la FNEEQ-CSN de l'époque se sont rapidement orientés vers les pratiques pédagogiques permettant de contrer les discriminations faites aux femmes et aux filles, mais aussi aux peuples autochtones, aux personnes racisées ainsi qu'aux personnes ayant un handicap.

Dès le XIX^e siècle, certaines et certains pédagogues ont développé des pédagogies alternatives laissant plus de place à l'inclusion, bien souvent malgré l'opposition des courants conservateurs culturels et religieux de l'époque. Mais c'est surtout au début du XX^e siècle, avec le développement progressif du courant pédagogique de l'éducation nouvelle, fortement nourri par les approches actives, intégrales et libertaires de ses précurseurs, qu'on peut réellement évoquer la notion de pédagogie non discriminatoire. Dès la deuxième moitié du XX^e siècle, cette notion de pédagogie non discriminatoire se retrouve peu à peu reprise et développée par les mouvements de l'éducation populaire, plus susceptibles d'accepter des changements de pratiques et de s'y adapter rapidement que le milieu scolaire, alors encore pour une bonne part aux mains de l'Église, notamment au Québec. Par ailleurs, plusieurs courants pédagogiques, tel celui fondé par Paolo Freire, ont été inspirés, puis accueillis favorablement, par les courants progressistes proches de la théologie de la libération, laquelle s'était développée en réaction aux excès des dictatures de l'Amérique latine. Plus proche de nous, des courants marxistes des ouvriers catholiques du Québec, qui souhaitaient encourager la reprise en main par le peuple de son propre développement, s'en sont inspirés dans leur démarche ([Baum, 1996](#)).

La pédagogie non discriminatoire s'est peu à peu insérée dans nos réflexions collectives comme une manière d'arrimer l'enseignement à cette réalité tout en respectant la liberté académique de tout un chacun. Elle cherche à éclairer le fait que notre enseignement peut, parfois, reproduire des iniquités. Bien qu'elle soit pratiquée dans la plupart de nos milieux scolaires, elle demeure, pour une bonne partie de la population enseignante, un concept méconnu. C'est pourquoi nous vous proposons d'aborder cette approche pédagogique plus en profondeur ainsi que l'enseignement des sujets sensibles en classe. Inspirés par les travaux en cours du comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation (IDRSTE) de la FNEEQ, nous vous proposons également un bref lexique commenté qui permet d'y voir plus clair et de se donner une base commune lorsqu'on parle de liberté académique tout en incluant les enjeux du racisme et de la discrimination systémiques.

3.1 LES PÉDAGOGIES NON DISCRIMINATOIRES

Lorsqu'on aborde la notion de pédagogie non discriminatoire, parfois aussi appelée « pédagogie critique », l'enseignante ou l'enseignant pourrait croire que toute sa pratique enseignante doit être modifiée pour aller dans un territoire totalement inconnu, alors qu'en fait, la plupart des enseignant-es pratiquent déjà une pédagogie attentive à ne pas discriminer. En effet, aucune enseignante ni aucun enseignant ne souhaite insulter ses élèves ou ses étudiantes et ses étudiants, instaurer un climat de peur

ou de non-respect dans sa classe, pas plus qu'elle ou il ne propose des lectures ou autre documentation dans le but de discriminer des gens. Toutefois, s'il est relativement facile de ne pas insulter directement les élèves ou les étudiantes et les étudiants devant nous, il est quand même possible de heurter sans le vouloir. C'est l'essence même du racisme systémique : les individus comme tels ne sont pas nécessairement racistes, mais le système dans lequel ils évoluent peut l'être et introduire ainsi des biais inconscients. C'est ici que la pédagogie non discriminatoire se présente comme une philosophie de l'éducation permettant d'arrimer la protection de la liberté académique et le respect des articles de la *Recommandation* de l'UNESCO de 1997 mentionnés dans la section 1 du présent document ainsi qu'au début de la section 3.

Survol historique des pédagogies non discriminatoires

Sans remonter aux origines de l'école, on peut facilement imaginer que les personnes enseignantes ont de tout temps été amenées à réfléchir à leur pratique et à l'effet de leur enseignement sur leurs étudiantes et leurs étudiants et, par extension, sur la société. Ce dernier point n'aura bien évidemment pas échappé à leurs financeurs. Les personnes enseignantes se sont ainsi souvent retrouvées coincées entre les priorités de leurs bailleurs de fonds et leur éthique professionnelle, qui les mène à souhaiter le meilleur à leurs étudiantes et leurs étudiants et, par extension, à la société à venir.

L'émergence de la pédagogie au XVII^e siècle correspond à une période de hausse significative du nombre d'élèves et de personnel enseignant (Gauthier & al., 2000). Le souci d'harmoniser les pratiques d'enseignement a entraîné l'essor de la formation des maîtres, le développement progressif de programmes scolaires ainsi que la mise en œuvre d'une rationalisation et d'une disciplinarisation des savoirs encore présente de nos jours. C'est cette approche occidental-centrée de l'éducation qui s'est peu à peu imposée au monde, au travers de la colonisation impérialiste, au mépris des autres manières d'apprendre préexistantes. Cependant, au cours des siècles suivants, de nombreux pédagogues se sont penchés sur les approches susceptibles de nourrir, d'éveiller, voire d'émanciper les élèves afin de mieux les préparer à leur future vie d'adulte.

Giambattista Vico (1668-1744) est un des premiers pédagogues à avoir pointé les limites de la vision cartésienne du monde ainsi que l'importance de relier la pratique à la théorie dans le but de contribuer au développement de l'élève par le biais d'une prise de conscience de soi. En cela, il est perçu par certains comme un précurseur de la pensée complexe et de l'approche constructiviste. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) a, pour sa part, considérablement inspiré les défenseurs des approches actives en éducation. Joseph Jacotot (1770-1840), par le biais de sa Méthode d'enseignement universel, s'est intéressé à la pédagogie de l'émancipation par le maître ignorant (Rancière, 1987) tandis que Friedrich Fröbel (1782-1852), fondateur des jardins d'enfants, a milité pour le développement de l'enfant par le jeu.

À mesure que les écoles se remplissent, l'enseignement se rationalise, soutenu en cela par la prégnance d'un capitalisme dopé par la révolution industrielle. La pédagogie traditionnelle, de type transmissive, ne répond plus au besoin d'émancipation d'une population mieux éduquée qui perçoit désormais l'éducation comme un outil de transformation de la société. Plusieurs pédagogues proposent alors des approches innovantes, plus inclusives, qui nourriront par la suite les pédagogies nouvelles. On y retrouve l'Italienne Maria Montessori (1870-1952) et sa pédagogie de la liberté, l'Autrichien Rudolf

Steiner (1861-1925) et la pédagogie environnementale Waldorf, l'États-Unien J. Dewey (1859-1952) et son instrumentalisme éducatif, le Belge Ovide Decroly (1871-1932) et sa pédagogie du centre d'intérêt, le Français Roger Cousinet (1881-1973) et son travail libre par groupe ou encore l'Anglais Sir Bertrand Russel (1872-1970) et sa pédagogie naturelle.

Certains pédagogues libertaires vont plus loin en proposant des approches résolument égalitaires, mixtes, collaboratives, émancipatrices et non discriminatoires. C'est le cas de l'éducation intégrale de Paul Robin (1837-1912), de la pédagogie libertaire de Sébastien Faure (1852-1942), de la pédagogie de la liberté d'Alexander Sutherland Neill (1883-1973) et de l'éducation rationnelle de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Bien que ces dernières approches n'aient guère survécu à leurs créateurs, elles ont en revanche inspiré, parfois indirectement, de nombreuses pédagogies à visée émancipatrice et non discriminatoire. Parmi celles-ci, on retrouve la pédagogie Freinet, développée par Élise (1898-1983) et Célestin Freinet (1896-1966), très présente dans les écoles primaires alternatives du Québec. Cette pédagogie s'appuie sur l'expression libre des enfants, la vie coopérative au sein de la classe, le respect d'autrui, la réalisation de projets collectifs dans un but d'émancipation et de responsabilisation sociale. En Amérique latine, ce sont les Brésiliens Augusto Boal (1931-2009), avec son théâtre de l'opprimé et, de manière plus importante, Paulo Freire (1921-1997), au travers de sa pédagogie des opprimés, qui vont révolutionner l'éducation populaire afin d'accompagner le peuple vers son émancipation. La pédagogie de Freire a beaucoup inspiré le milieu communautaire québécois.

L'une des principales références occidentales des pédagogies non discriminatoires est Paulo Freire, pédagogue brésilien dont on fêtait le centenaire de naissance le 19 septembre 2021 et auteur de l'essai *La pédagogie des opprimé-es*, publié pour la première fois en 1968. Freire, chef de file de l'éducation populaire en Amérique latine, attendait de l'enseignement qu'il permette aux apprenants de décoder le monde dans lequel ils vivent. Pour lui, les populations dites opprimées ne peuvent se sortir de l'oppression que par elles-mêmes, par le biais d'une conscientisation portée par le savoir coconstruit par les « apprenants » (unissant enseignant-es et étudiant-es dans un seul processus de découverte dialogique du monde). C'est ainsi que les éducatrices et éducateurs ont le rôle crucial de s'assurer que leur enseignement ne reproduit pas de dynamiques d'oppression, notamment en se détachant de pédagogies que Freire qualifie de « bancaires », soit la présentation unidirectionnelle (de l'enseignant-e vers l'apprenant-e « réceptacle ») de savoirs « figés », qui perpétuent le système plutôt que d'ouvrir à une réflexion critique porteuse de changements.

Selon Freire, il ne faut pas ajouter des connaissances par-dessus de fausses croyances. C'est pourquoi il insiste sur le fait de décortiquer les systèmes (politiques, économiques, sociaux) qui nous entourent, d'éclairer les injustices produites par ces systèmes, pour ensuite rebâtir un savoir plus ouvert, moins discriminatoire. Irène Pereira souligne d'ailleurs, dans sa préface à la toute nouvelle édition de *La pédagogie des opprimé-es*, que « [Freire] considère [...] que l'éducation ne transforme pas la société, mais qu'elle change les êtres humains – qui changeront, eux, la société » (Freire, 2021, p. XVII-XVIII).

Le principal outil utilisé dans la pédagogie non discriminatoire de Freire est le dialogue, soit une quête sincère de la vérité qui ne peut se faire autrement qu'en reconnaissant aux apprenantes et aux apprenants la même capacité à comprendre et interpréter le monde qu'aux éducatrices et aux

éducateurs : « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque soi-même, les êtres humains s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde » (Freire, 2021, p. 87). Dans cette optique, une relation égalitaire unit les « apprenant-es » (enseignant-es et étudiant-es) dans une seule et même relation de découverte du monde, ce qui les conduit au dévoilement constant des inégalités sociales ou des systèmes d'oppression (ce qui rejoint, d'ailleurs, la définition de la liberté académique de l'UNESCO concernant l'importance de la non-discrimination). Une liberté académique qui sert à perpétuer un système générateur d'oppressions reviendrait en quelque sorte à un détournement de la liberté académique, un endoctrinement qui nous sort de cette quête sincère de vérité et de la mission émancipatrice de l'éducation. Pour reprendre les mots du poète Jacques Prévert : « Quand la vérité n'est pas libre, la liberté n'est pas vraie. »

Freire était donc un partisan de la prise de conscience de ce que nous sommes comme humains enseignants et, surtout, de l'agir : en effet, le plus beau discours sur les inégalités ne changera pas le monde si les gens qui tiennent ce discours ne sont pas en train eux-mêmes de transformer cette société. Nos actions comme éducatrices et éducateurs pèsent plus que nos paroles. Dit autrement, une enseignante ou un enseignant peut aborder la notion de démocratie et ses limites actuelles, mais si elle ou il gère sa classe en autocrate ou si elle ou il perpétue les rapports de domination dans son espace d'apprentissage, la société ne pourra se transformer :

Adhérer [à la cause des opprimé.es] et se considérer propriétaire du savoir révolutionnaire, qui doit donc être offert ou imposé au peuple, revient à maintenir le statu quo. Se dire engagé.e pour la libération et être incapable de communier avec le peuple, que l'on continue de considérer comme absolument ignorant, est une erreur affligeante (Freire, 2021, p. 48).

Il existera toujours une forme de pouvoir ou d'autorité chez les enseignantes et les enseignants. Celles et ceux-ci ne peuvent nier leur position d'autorité pédagogique si elles et ils veulent que leurs étudiantes et étudiants s'approprient leur propre pouvoir. Elles et ils doivent assumer cette position et guider les étudiant-es dans l'apprentissage du surpassement de soi-même. Mais ce rapport d'autorité n'exclut pas, loin de là, le dialogue.

En Amérique du Nord, plus particulièrement dans les milieux universitaires, plusieurs écoles de pensée suivent les travaux de Freire et sa pédagogie critique. Henry A. Giroux, un des théoriciens fondateurs des pédagogies critiques modernes, réaffirme le rôle central de l'espace classe et de la personne éducatrice dans le développement de la pensée critique chez l'étudiant-e. Pour Giroux, au-delà d'un quelconque schisme moderne / postmoderne, il est crucial de réaffirmer les principes de la démocratie fondamentale en réaction aux attaques constantes du néolibéralisme, notamment en éducation. Il est nécessaire également de ramener le débat politique en éducation si on souhaite développer la pensée critique chez les élèves et les étudiant-es, ce qui constitue le socle démocratique des sociétés libérales : « Ce type de pédagogie renforce l'idée selon laquelle les écoles publiques sont des espaces publics démocratiques, l'éducation est le fondement de toute démocratie et les enseignant-es sont les principaux responsables de la transmission de cette éducation » (Giroux, 2016, p. 356).

Pour ce faire, la pédagogie doit être signifiante, ancrée dans la vie réelle, donc arrimée aux sujets sensibles (nous y reviendrons) tout en tenant compte de la dimension affective et émotive des apprentissages. Elle doit être critique afin de répondre aux véritables besoins sociaux. La personne enseignante n'est pas neutre et ne doit pas l'être, car elle doit porter un regard critique sur les idéologies dominantes (qu'il s'agisse, actuellement, du néolibéralisme ou du dogme du moment). Elle ne doit pas que confronter ses étudiantes et étudiants; elle doit les outiller. Elle doit prendre conscience du bagage intellectuel, culturel et politique qu'elle amène à ses étudiant-es à chaque rencontre. L'autorité de l'éducatrice et de l'éducateur existe: elle ou il doit la reconnaître, en tenir compte et agir en conséquence. C'est tout cela qui lui permet d'outiller ses élèves et ses étudiant-es ([Giroux, 2004](#)).

Bien des chercheurs se sont penchés sur les moyens de transformer le système d'enseignement afin de le rendre plus inclusif, plus équitable, voire plus émancipateur. Parmi ceux-ci, Edgar Morin, dans son essai réalisé à la demande de l'UNESCO intitulé *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999), propose une vision transdisciplinaire complexe qui permet d'aborder notamment les pédagogies non discriminatoires selon sept approches complémentaires³³. Cette vision transversale des différents savoirs, révolutionnaire dans le sens où elle exigerait un changement de paradigme que l'inertie du système scolaire aurait bien du mal à absorber, n'est bien évidemment pas viable dans l'état actuel, mais nous pousse néanmoins à réfléchir, au-delà des frontières disciplinaires, aux conséquences d'un monde divisé artificiellement pour mieux le comprendre, dogme qui laisse place à un fourmillement de spécialistes parfois déconnectés des réalités qui sortent de leur sphère de compétence ([Morin, 1999](#)).

Enfin, nous trouvons important de souligner qu'il existe un risque que les principes des pédagogies non discriminatoires et critiques, dont cette recherche du dialogue avec les étudiantes et les étudiants, d'une plus grande place donnée aux étudiant-es, soient récupérés par l'approche-client qui va de pair avec la marchandisation de l'éducation. En effet, la pédagogie « non bancaire » proposée par Freire (qui s'oppose à une éducation où le « maître » dépose des savoirs dans le crâne des élèves ou étudiant-es sans que ces personnes puissent participer à l'élaboration de ce savoir) vise à permettre une pleine émancipation des humains. Dès que l'objectif d'une relation pédagogique est l'accumulation d'un savoir sans traitement par les élèves ou les étudiantes et étudiants, cette pédagogie ne permet pas l'émancipation humaine. Or, la notion de dialogue selon Freire ne correspond pas pour autant à la vision du duo « prof coach » / « élève-apprenant-client-maître de son parcours scolaire ». Le capitalisme et le néolibéralisme sont passés maîtres dans l'art de la récupération. Se servir de la pédagogie pour transformer les enseignantes et les enseignants en exécutants au service d'une vision comptable de la réussite et d'une éducation assujettie aux besoins du marché du travail, c'est aussi pervertir cet objectif et, au contraire, nourrir une école compétitive qui reproduit les inégalités sociales ou qui, à tout le moins, perpétue un système générateur d'inégalités sociales. Il faut voir la liberté académique comme une gardienne de cette recherche authentique de vérité et, ainsi, porteuse d'émancipation.

³³ Ces approches complémentaires sont les suivantes : 1. Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion ; 2. Les principes d'une connaissance pertinente ; 3. Enseigner la condition humaine ; 4. Enseigner l'identité terrienne ; 5. Affronter les incertitudes ; 6. Enseigner la compréhension ; 7. L'éthique du genre humain.

3.2 POUR UN VOCABULAIRE COMMUN EN PÉDAGOGIE NON DISCRIMINATOIRE

Parmi les débats récents concernant la liberté académique et l'enseignement de « sujets sensibles » figurent un certain nombre de notions et de concepts qu'il importe de définir afin d'avoir un langage commun. Parmi les expressions les plus utilisées, on peut penser aux « espaces sécuritaires », aux « microaggressions » et aux « traumavertissements ». Nous constatons que tant les partisans de ces notions que certains de leurs détracteurs exagèrent leur portée ou leur signification. Avec le court lexique que nous proposons ci-dessous, sans prétendre avoir fait le tour de ces questions, nous espérons pouvoir à tout le moins circonscrire certains concepts et notions.

Au moment d'écrire ces lignes, les membres du comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation (IDRSTE) de la FNEEQ travaillaient également à la composition d'un lexique lié au racisme systémique et à l'antiracisme. Les quelques définitions et réflexions suivantes s'inspirent de ces travaux en cours; nous les en remercions.

Autocensure et censure

Pour David Estlund (dans Lackey, 2018), il est important de distinguer certaines formes de « discours obstructifs » et la censure, laquelle doit provenir d'une position d'autorité dotée d'une source formelle de pouvoir. Les demandes par des groupes infériorisés peuvent difficilement être considérées comme de la censure. L'autocensure d'enseignantes et d'enseignants, cependant, peut être prise en considération en fonction de l'anticipation des conséquences fâcheuses de leurs propos. La question demeure : est-ce que ces conséquences sont le résultat de demandes légitimes de groupes subalternisés ou des réactions arbitraires, unilatérales et clientélistes des administrations ou d'autres pouvoirs ?

Les [Résultats du sondage réalisé auprès du corps professoral de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire](#) (septembre 2021) révèlent, tous statuts d'emplois confondus, qu'au cours des cinq dernières années, 60 % des personnes répondantes affirment s'être censurées en évitant d'utiliser certains mots (p. 36); 35 %, en évitant d'enseigner un sujet en particulier (p. 26)³⁴. L'autocensure est également présente en recherche : 19 % ont évité de réaliser des recherches sur un sujet particulier (p. 41) ; 21 %, de publier sur un sujet en particulier (p. 42). Toujours au cours des cinq dernières années, parmi les personnes qui ont été soumises à une ou des mesures disciplinaires formelles pour des points de vue exprimés (4 % des personnes répondantes), 65 % considèrent que celles-ci ont porté atteinte à leur liberté universitaire³⁵ (p. 20). Soulignons que contrairement à la grande majorité des questions de ce sondage, les réponses aux questions sur les mesures disciplinaires sont parmi les seules à ne pas avoir été ventilées en fonction du statut d'emploi. Or, nous croyons important d'insister sur le fait que les personnes chargées de cours ont un statut d'emploi plus précaire; elles sont d'ailleurs surreprésentées dans les cas les plus médiatisés.

³⁴ Dans les deux cas, les domaines des lettres et humanités ainsi que des sciences sociales sont les plus touchés par ce phénomène ([Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire, 2021](#), p. 30).

³⁵ Notons que 28 % d'entre elles ont refusé de répondre à cette question, ce qui témoigne d'un très grand malaise relatif à ces mesures disciplinaires.

Culture du bannissement

La culture du bannissement (*cancel culture* ou *call out culture*) est un mouvement américain qui consiste, à l'origine, en des dénonciations publiques et rejets d'individus, de groupes ou d'institutions à qui sont associés des comportements ou des paroles qui sont jugés discriminatoires. Exclure au nom de l'inclusion donc ? Voilà qui paraît paradoxal. Comme le dit Paulo Freire, dans une dynamique oppresseurs/oppresés, il faut dépasser l'oppression et non l'inverser :

Les opprimés, en luttant pour exister, [...] ôtent [aux oppresseurs] leur pouvoir d'opprimer et d'écraser et restaurent en eux l'humanité qu'ils avaient perdue en utilisant l'oppression. C'est ainsi que seuls les opprimés, en se libérant, peuvent libérer les oppresseurs (Freire, 2021, p. 40).

Loretta J. Ross (2021) professeure agrégée au Smith College, activiste féministe, prône le recours au « *calling in* », soit une invitation empathique au dialogue, plutôt que le recours à la culture du bannissement. Sinon cette dernière peut notamment entraîner le phénomène du *colorblind*, ce qui renforce l'analphabétisme racial (*racial illiteracy*). La culture du bannissement peut aussi devenir un outil d'instrumentalisation pour la droite intellectuelle et affaiblir les voix plus progressistes de la gauche : « [...] c'est surtout la parole de gauche, et non celle de droite, qui est menacée par le "droit de faire taire" au nom du statut de victime offensée. Les voix de droite trouvent d'autres tribunes, avec plus de visibilité, et avec l'avantage moral d'avoir "résisté à la censure" » ([Antonius et Giroux, 2021](#)).

Pour Ross, les différences sont une force dans la société et il faut encourager le dialogue sur ces différences. Il faut contribuer à la dépoliarisation de l'espace social en favorisant le renforcement des solidarités et le développement d'une conscience complexe de l'autre et de soi.

Il y a, cependant, une surenchère conduisant à ne considérer comme de la *cancel culture* que les positions égalitaires de gauche, que d'aucuns appellent identitaires ou *wokes*. D'une part, il y a l'assimilation d'un contenu à de la censure ou à de la « cancellation », alors que le fait de manifester ou de contester n'est pas de la censure (comme nous venons de le voir, il faut être en position de pouvoir pour censurer). D'autre part, il y a de réelles tentatives de censurer, de la part de pouvoirs concrets, ces positions contestataires déjà marginalisées par une sorte de « censure institutionnalisée » ou systémique, aveugle aux positions (invisibilisées) des groupes subalternes. Cela est patent dans les cas précités de Doug Ford et sa politique sur la « liberté d'expression », de Legault, pourfendeur du *wokisme*, des déclarations de la ministre française de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Frédérique Vidal, sur « l'islamo-gauchisme » ou encore de la récente déclaration conjointe du ministre français de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Jean-Michel Blanquer, et du ministre de l'Éducation du Québec, Jean-François Roberge, dans laquelle ils dénoncent « les dérives liées à la culture de l'annulation ». Dans tous ces cas, on assimile des manifestations de désaccord à de la culture du bannissement dans le but de les « annuler ».

Discrimination

Au Québec, en vertu de l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne*,

[t]oute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit (Publications Québec, 2021).

Le harcèlement, la diffusion de propos discriminatoires et la discrimination dans des actes juridiques sont également interdits par d'autres articles de la Charte.

Bien qu'ayant été utilisée fréquemment dans le passé, la distinction entre discrimination « directe » et « indirecte » est à mettre de côté. Dans le premier cas, on cherche une intention ou une faute (par exemple, un employeur qui refuse un emploi à une personne racisée en raison de la couleur de sa peau) alors que le deuxième s'intéresse particulièrement à l'effet sans égard aux intentions. Par exemple, l'application d'une règle uniforme peut avoir des effets discriminatoires. Prenons le cas où un locateur refuserait à ses locataires d'avoir des chiens : cette règle universelle serait discriminatoire pour une personne aveugle devant avoir un chien-guide. Bref, malgré la distinction, dans les deux cas, il s'agit de discrimination.

La discrimination systémique est « une situation d'inégalité cumulative et dynamique résultant de l'interaction, sur le marché du travail, de pratiques, de décisions ou de comportements, individuels ou institutionnels, ayant des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les membres de groupes visés par l'article 10 de la Charte [québécoise] des droits et libertés » (Chicha-Pontbriand, 1989; p. 85, dans comité IDRSTE, s.d.). La discrimination systémique insiste alors sur les effets collectifs des interactions politiques, sociales et économiques des organisations, dont l'État, et des individus.

Divulgarion de données personnelles (*doxing*)

À l'origine, le *doxing*³⁶ est une forme particulière de cyberharcèlement visant à diffuser des informations personnelles, sur la vie privée, familiale ou professionnelle, d'une personne active sur Internet ou sur les réseaux sociaux dans le but de l'humilier, de l'intimider ou de la punir. Trois formes de *doxing* sont répertoriées (Douglas, 2016) :

- La *désanonymisation* révèle des informations personnelles telles que l'identité de la personne visée (qui souvent fonctionne dans la sphère numérique ou légale sous un pseudonyme) ;

³⁶ Le *doxing*, ou *doxxing*, est une expression d'origine anglaise qui provient d'une contraction des mots « dropping » et « docx » référant aux documents Word ainsi que de l'expression « laisser tomber le dox » sur quelqu'un. L'origine remonte à la culture des *hackers* des années 90 qui révélaient l'identité d'une personne par vengeance (Douglas, 2016).

- Le *ciblage du doxing* permet de localiser la personne visée, notamment en publiant ses coordonnées personnelles ;
- Le *doxing délégitimant* transmet des informations privées dans le but de s'attaquer à la crédibilité ou à la réputation (personnelle ou professionnelle) de la personne visée.

Le milieu de l'éducation n'est pas exempt de situations où la divulgation de données personnelles a été employée comme outil de dénonciation. Il est important d'analyser ces situations dans toutes leurs nuances. Pour Douglas, la *désanonymisation* peut être pertinente ou acceptable dans certaines situations, s'il existe « une justification impérieuse d'intérêt public pour révéler l'identité de quelqu'un » (Douglas, 2016). Le *doxing délégitimant* peut être jugé acceptable si ce dernier expose des actes répréhensibles et prouve que ceux-ci ont eu lieu. L'auteur conclut toutefois que le *ciblage du doxing* est injustifiable, car il compromet la sécurité de la personne visée.

Quoique néfaste, la divulgation de données personnelles peut avoir comme effet de dénoncer certaines injustices dans les situations où les mécanismes de plaintes formels comportent des lacunes. Toutefois, il est préférable d'éviter un système parallèle de justice. Il faudrait pouvoir avoir confiance dans ces mécanismes formels mais, si certains aspects de ceux-ci peuvent être critiqués, il faut alors s'assurer que ces mécanismes soient révisés afin qu'ils puissent réellement jouer leur rôle.

On voit donc ici poindre un enjeu de santé et sécurité au travail. En effet, tel qu'indiqué à la section 2, l'employeur a le devoir de s'assurer que tout employé exerce son travail dans un milieu exempt de harcèlement, ce qui inclut les communications sur les réseaux sociaux. Or, la géométrie variable des mécanismes de traitement des plaintes liées à la liberté académique peut donner l'impression que certaines directions d'établissement d'enseignement ont tendance à se décharger de leur responsabilité à cet égard, ce qui affecte potentiellement la sécurité de l'employé, mais aussi sa réputation professionnelle.

Espaces sécuritaires (*safe spaces*)

La revendication d'espaces sécuritaires pour des catégories particulières d'étudiantes et étudiants (par exemple : femmes, LGBTQ+, personnes racisées, etc.) fait partie des « atteintes » évoquées au principe de la liberté académique. Cette revendication naît dans le contexte des campus américains d'universités, lesquels comprennent généralement des résidences étudiantes. Ainsi, certains revendiquent un espace sécuritaire où l'on peut se réfugier à l'abri des débats (et des microaggressions du quotidien) au même titre que l'on peut se réfugier chez soi (Reichman, 2019). Il est en même temps généralement admis que la salle de classe ne peut constituer un espace sécuritaire ([Pagé, 2019](#)).

L'historienne Joan W. Scott estime que « l'insistance accordée à la blessure individuelle, au besoin d'assurer la sécurité et le confort des étudiant-es sur le campus, répond en fait à la logique néolibérale » (Scott, 2019, p. 78-79). Pour Geneviève Pagé, professeure en études féministes à l'UQAM,

[la] salle de classe est un espace d'apprentissage et non de repli stratégique ou de solidification des positions politiques. Ce n'est ni un groupe militant ni un groupe affinitaire. [...] il est peut-être plus utile de réfléchir à la construction d'espaces d'ouverture

et de rigueur intellectuelle plutôt qu'à ce qui entoure des enjeux de sécurité. Ainsi, c'est un espace où les stéréotypes doivent être démasqués, les savoirs désappris et les préjugés confrontés ([Pagé, 2019](#), par. 13).

Dans cette optique, la voie de la *sécurisation culturelle* semble une avenue plus porteuse. Développée en Nouvelle-Zélande dans les années 1980-1990 pour sécuriser l'offre de soins de santé à la population maorie, cette approche est définie ainsi par le [Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or](#) :

La sécurisation culturelle est une démarche destinée à bâtir la confiance avec les Autochtones. Elle est un résultat défini et vécu par les personnes qui reçoivent un service où elles se sentent en sécurité et en confiance, et où elles deviennent partenaires dans le processus décisionnel » (Centre d'amitié autochtone de Val d'Or, s.d.).

Cette approche propose notamment le déploiement de diverses mesures, dont un espace dédié aux étudiantes et étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement, mais dans une perspective d'ouverture et de concertation et non de repli sur soi. Le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) souligne d'ailleurs que, en plus d'une série de mesures et de procédés d'adaptation de l'enseignement (processus de décolonisation de l'enseignement et valorisation des cultures autochtones), il s'agit

d'une responsabilité partagée qui mobilise tous les membres des établissements postsecondaires dans un processus de sensibilisation, d'apprentissage et de transformations individuelle et collective, et ce, en collaboration avec les instances autochtones et les communautés » ([CAPRES, s.d.](#))³⁷.

Le [Plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador sur le racisme et la discrimination](#) recommande justement de

[r]endre accessible à tous les cadres, professionnels et employés susceptibles d'être en contact avec les personnes issues des peuples autochtones et œuvrant dans les services publics des formations développées en collaboration avec les autorités autochtones et visant à favoriser la sensibilité, la compétence et la sécurisation culturelle (APNQL, 2020, recommandation 12).

Intersectionnalité

Le comité IDRSTE définit l'intersectionnalité comme « différentes formes de discrimination et domination [qui] se croisent pour produire des relations entre elles, mutuellement justificatives ou dépendantes³⁸ ». Le comité se rapporte également à une définition de Danielle Juteau selon laquelle l'intersectionnalité désigne « l'articulation, à partir de cadres théoriques pluriels, des divers modes de

³⁷ Pour plus d'informations, vous pouvez également consulter l'article « [La sécurisation culturelle des étudiants autochtones – Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale](#) » (*Pédagogie collégiale*, vol.32, no 3, printemps 2019) dans lequel Emmanuelle Dufour partage le résultat de ses recherches.

³⁸ Citation tirée des travaux en cours du comité IDRSTE de la FNEEQ.

classements sociaux et des phénomènes de hiérarchisation et de minoration, construits selon le genre, l'ethnicité / la race, la classe... » (Juteau, 2015, p. 211, dans comité IDRSTE, s.d.). Le comité école et société adhère au concept d'intersectionnalité et interprète son mandat sur la liberté académique, en relation avec les discriminations et le racisme systémiques, en fonction de la mise en lumière de ces diverses formes de domination.

Micro-agressions

Les micro-agressions apparaissent habituellement dans les interactions entre personnes appartenant à des groupes sociaux différents. Le terme désigne des agressions qui ne sont pas « visibles » ou perçues comme une agression volontaire. Par exemple, la micro-agression « repose sur le fait d'associer [de manière répétitive] tel groupe racisé à telle caractéristique, ce qui fait appel à des représentations sociales stéréotypées, et donc souvent "tenues pour acquises", mais qui sont en réalité stigmatisantes ou insultantes, et qui entretiennent l'idéologie raciste ». Le comité IDRSTE ressort le fait que ce caractère stigmatisant ou insultant des micro-agressions, perçu comme négligeable pour les personnes du groupe dominant ou majoritaire, peut causer du stress, du mal-être, même quand il s'agit d'un acte qui se croit bien intentionné. « C'est pourquoi il est important, pour qui veut agir en allié-e de la cause antiraciste, d'être à l'écoute du point de vue des personnes racisées, comme on peut l'être de celui des femmes d'ailleurs » (comité IDRSTE, s.d.).

Par ailleurs, tout en demeurant sensible à ce phénomène, l'historienne Joan W. Scott souligne qu'une attention excessive accordée aux micro-agressions pourrait nous distraire des macro-agressions (Scott, 2019), c'est-à-dire des inégalités engendrées par des systèmes de discrimination. En ce sens, il nous semble important de souligner que ces micro et macro-agressions découlent beaucoup d'un ensemble de stéréotypes négatifs et que de sensibiliser les élèves et les étudiantes et étudiants à ces constructions sociales et imaginaires néfastes est un moyen, à la fois dans la prise de conscience et dans l'agir, de lutter contre toutes ces formes d'agressions en tentant d'en éliminer une des causes principales.

Traumavertissement (*content warning / trigger warning*)

Selon divers auteurs (dans [Boysen et al, 2021](#)), le concept de *traumavertissement* a été développé comme une méthode informelle pour gérer les symptômes d'étudiantes et étudiants aux prises avec un trauma ou un trouble de stress post-traumatique (TSPT).

Selon Michele Moody-Adams (2018), les premières demandes de *traumavertissement* se concentraient sur le matériel pédagogique qui contenait des représentations d'agressions sexuelles, dans le contexte de lutte contre le stress post-traumatique des victimes d'agression sexuelle. Pour la philosophe féministe Jennifer Saul, ces avertissements préventifs visaient à permettre aux victimes de se préparer à recevoir ce contenu et à pouvoir participer pleinement à l'activité éducative et non à l'éviter (Saul, 2018).

Plusieurs débats sur la question des *traumavertissements* ont eu lieu ces dernières années sur les campus universitaires. Un défi dans l'évaluation de l'efficacité du *traumavertissement* (et par le fait même de sa pertinence) réside dans l'absence d'une définition standard du concept :

Certains chercheurs ont adopté la définition familière du déclencheur d'avertissements à titre d'avis préalable sur tout matériel qui pourrait être difficile à aborder en groupe (Beverly et al., 2018). Cependant, une telle définition inclurait des avertissements sur des sujets qui sont pénibles pour les gens de manière générale (par exemple, représentations de violence extrême, images de blessures médicales) et le débat [sur les *traumavertissements*] n'est pas de savoir si les avertissements sont nécessaires pour les contenus universellement affligeants, mais si des avertissements sont nécessaires pour des sujets qui sont pénibles pour un groupe restreint de personnes [...]. Ainsi, la définition la plus précise des *traumavertissements* est la notification préalable de matériel pouvant évoquer une détresse liée à un problème clinique de santé mentale (Boysen et al. 2021, p. 40, notre traduction).

Pour Joan W. Scott, citant le rapport de l'*American Association of University Professors* (AAUP) à propos des *traumavertissements*, ceux-ci seraient infantilisants et anti-intellectuels : « L'emploi des *traumavertissements* suggère que la salle de classe devrait offrir protection et sensation de réconfort plutôt qu'un climat d'apprentissage stimulant sur le plan intellectuel » (Scott, 2019, p. 87).

Les résultats des recherches sur l'efficacité des *traumavertissements* ne sont pas constants. D'un côté, Bellett et al. (2018, cité dans Boysen et al., 2021) indiquent qu'ils augmentent l'anxiété chez ceux qui croient au potentiel nocif de certains mots. Sanson et al (2019, cités également dans Boysen et al., 2021) soutiennent qu'ils augmentent la perception que le contenu à voir sera négatif et sensible, ce qui diminue la perception de la capacité de la personne à faire face à ce contenu. En gros, la recherche indique que le fait de recevoir un *traumavertissement* ne modifierait pas l'affect, les attitudes ou l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Cependant, cela modifierait la perception de l'importance d'en recevoir un lors de la présentation de sujets sensibles (Boysen et al., 2021).

Dans une autre perspective, les étudiantes et les étudiants sondés dans la recherche de Cares et al. (2019; contexte d'un cours de victimologie) sont majoritairement favorables à l'usage du *traumavertissement*, mais pas de manière systématique ou généralisée. L'adhésion à son usage ne semble pas différer entre les victimes d'actes violents et les non-victimes, mais serait plus élevé chez les femmes que chez les hommes :

Ces résultats soulignent que des décisions unilatérales préconisant ou contestant l'usage de *traumavertissements* sont prématurées. Une étude plus approfondie est nécessaire, avec un large éventail d'échantillons, afin d'obtenir une image plus complète des attitudes des élèves à l'égard des *traumavertissements* ainsi que pour évaluer tout l'impact de ces derniers sur le comportement et les apprentissages des étudiant-es (Cares et al., 2019, p. 22, notre traduction).

3.3 ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE : PISTES DE RÉFLEXIONS

Ainsi, la condition humaine devrait être un objet essentiel de tout enseignement.

Edgar Morin

Tel que le rappelle Edgar Morin dans la citation ci-dessus, l'école n'est pas coupée du monde et elle doit aborder ce monde dans toute sa complexité, y compris celle de la condition humaine. Ainsi, tout être humain qui enseigne à un autre sera amené, consciemment ou à son insu, à aborder des sujets sensibles. De plus, la démocratisation de l'enseignement et le phénomène de massification de l'accès à l'enseignement supérieur ont entraîné une diversification de la population étudiante. Déjà, dans les années 1960-1970, les femmes, de plus en plus nombreuses sur les campus, remettaient en question les contenus ou corpus enseignés et la façon d'aborder certains sujets. C'est autant cette diversification des points de vue et des expériences, sinon plus que la postmodernité et son « relativisme », qui a accentué le fait que des enseignant-es et des élèves ou des étudiantes et étudiants affirment de plus en plus qu'il y a des moments en classe où un sujet en particulier devrait être identifié comme « sensible ». Et, à partir du moment où cette identification est effectuée, il importe que les sujets sensibles soient abordés de façon professionnelle. Bien que la complexité des sujets sensibles abordés à l'école ait généralement tendance à s'accroître du primaire à l'université (ce qui ajoute un défi supplémentaire), enseigner un sujet sensible nécessite du doigté à tous les ordres d'enseignement.

Dans cette section, nous allons d'abord définir ce qu'est un sujet sensible pour ensuite aborder le rôle des enseignant-es et des étudiant-es dans l'enseignement de ces sujets et conclure avec des outils utiles pour aborder un sujet sensible en classe.

3.3.1 Cerner ce qu'est un sujet sensible

Un sujet sensible est un concept mouvant. La sensibilité ne peut pas être universelle : elle dépend de trop de facteurs pour les énumérer ici. Comme l'affirme Sivane Hirsch, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure associée au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, « [l]e caractère plus ou moins sensible des thèmes dépend [...] beaucoup du milieu scolaire dans lequel exerce l'enseignant-e » ([Hirsch, 2016](#), p. 80).

Avant de donner une définition de ce qui peut être sensible, mentionnons que le *Programme de formation de l'école québécoise* exige de ses écoles une mixité dans les classes, ce qui, intrinsèquement, multiplie les possibilités où un sujet abordé en classe serait sensible pour quelqu'un. Hirsch affirme que « [l]e défi est en effet de taille, car le programme réunit les élèves dans une même classe plutôt qu'en les séparant selon leurs croyances, et en favorisant chez eux le développement d'attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture, [ce qui] les prépare à vivre dans une société pluraliste et démocratique » (Hirsch, 2016, p. 80). *A contrario*, une école non mixte, qui regroupe les élèves selon quelques critères identitaires « forts » (le genre, la religion, un programme spécialisé, etc.) aurait plus de facilité à déterminer ce qui est sensible de ce qui l'est moins. En effet, l'homogénéité des étudiant-es et des enseignant-es constitue autant d'angles morts dans leur possibilité d'entrevoir le réel. La cohésion

sociale est renforcée, mais au prix d'un repli identitaire. De plus, ce type d'école introduit inévitablement une forme de discrimination structurelle et sociale.

Selon Burelle et Hirsch (2018) : un sujet est jugé sensible s'il...

- 1) touche les valeurs et représentations sociales des élèves comme celles des enseignants eux-mêmes ;
- 2) fait l'objet de débats au sein de la société ;
- 3) ne jouit pas d'une compréhension faisant consensus parmi les experts – soit du point de vue épistémologique soit du point de vue pédagogique, c'est-à-dire sur les manières de l'enseigner;
- 4) est complexe à comprendre et plus encore à expliquer aux jeunes (et moins jeunes) élèves.

Il ne faut pas penser qu'un sujet est sensible seulement quand il remplit l'ensemble des quatre critères énumérés ci-haut. Le sujet peut l'être même s'il n'en remplit qu'un seul. Par exemple, le critère qui est sans doute le plus déstabilisant est le premier, soit celui qui renvoie aux représentations sociales, puisqu'il touche les individus dans leur identité, dans l'image qu'elles et ils ont d'eux-mêmes. Ainsi, plus le groupe comprend d'individus de diverses provenances, plus le potentiel de sujets sensibles augmente. À cela s'ajoute une autre difficulté : comment l'enseignante ou l'enseignant peut-il ou elle deviner les représentations sociales de ses élèves et donc ce qui constitue ou non un sujet sensible ? Surtout dans le cas où il y a une forte mixité sociale dans sa classe.

C'est sans doute ce premier critère qui fait autant parler aujourd'hui et qui retient le plus l'attention des médias (certains en faisant même leurs choux gras, pour le meilleur et, surtout, pour le pire...). Selon [Vinsonneau \(2002\)](#), la culture et l'identité des gens est de plus en plus fragmentée (la multiplication des étiquettes pour se décrire en étant un symptôme). Il devient ainsi pratiquement impossible de connaître et reconnaître toutes ces identités. C'est pourquoi certains commentateurs et commentatrices de l'actualité jettent l'opprobre sur « les jeunes » et leur désir d'être respectés en manifestant leur incompréhension devant le phénomène des sujets sensibles. Ces gens voient leur pouvoir d'influence s'estomper, n'étant plus en phase avec la façon dont les gens s'identifient. Dit autrement, il fut une époque au Québec où bien des gens s'identifiaient d'abord et avant tout en fonction de leur positionnement politique sur la question de la souveraineté du Québec ([Breton, 2020](#)). De nos jours, le positionnement est plus individuel, en fonction d'une ou plusieurs appartenances identitaires.

Mais voilà, devrait-on éviter d'aborder un sujet sensible si celui-ci peut s'avérer heurtant pour une ou un ou des élèves ou des étudiantes et étudiants ? Rachida Azdouz (psychologue et spécialiste en relations interculturelles), lors d'allocutions dans le cadre de colloques³⁹ organisés par l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), soulignait que même si le droit à la sauvegarde de la dignité est reconnu par la Charte des droits et libertés tout comme celui à l'égalité, ou de ne pas être

³⁹ Les colloques « Comment aborder les sujets sensibles en classe? » (21-22 janvier 2021) et « Liberté académique : frontières et pratiques dans nos milieux de l'enseignement en 2021 » (19 août 2021).

discriminé, le droit de ne pas être heurté n'existe pas. Parallèlement, elle signalait que nous avons également l'obligation juridique de respecter la liberté d'expression (incluse dans la liberté académique) tout comme la liberté de conscience et d'opinion. Elle proposait alors d'articuler liberté, égalité et dignité plutôt que de les opposer ou de les hiérarchiser. Voyons quel rôle peut jouer l'enseignante et l'enseignant à cet effet.

3.3.2 Les rôles de l'enseignant-e et de l'étudiant-e dans l'enseignement des sujets sensibles

La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension.

Edgar Morin

L'une des plus grandes confusions au sujet de l'enseignement des sujets sensibles est sans doute relative aux rôles respectifs de l'enseignant-e et de l'élève ou de l'étudiant-e. Est-ce que l'élève ou l'étudiant-e a le droit de donner son avis sur ce qui est abordé en classe ? Est-ce que l'enseignante ou l'enseignant peut faire ce qu'elle ou il veut en classe ? Ici, nous voulons nous pencher plus explicitement sur la relation pédagogique et sur le rôle de chacun.

Dans la section 1 du présent document, nous avons discuté de la liberté académique et de ses composantes. Dans le passage sur la « liberté d'étudier » (section 1.1.2 d), nous avons soulevé le fait que la contribution des étudiantes et des étudiants à la recherche et à la création des savoirs croît au fil du parcours scolaire. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant, particulièrement au collégial et à l'université, dans le respect de cette liberté académique des étudiant-es, doit composer avec cette dimension, bien sûr dans la mesure où toutes les personnes impliquées respectent les fondements de la liberté académique dont nous avons abondamment parlé dans la section 1 (notamment la quête sincère de vérité, tout en reconnaissant que cette « vérité » peut évoluer).

Cela dit, l'étudiante ou l'étudiant doit accepter qu'elle ou il n'a pas le contrôle de l'ensemble du cours dans lequel elle ou il accepte librement (sauf au primaire et secondaire) de participer. En fait, on prend pour acquis que l'enseignante ou l'enseignant planifie son cours en ayant des objectifs plus vastes que ce que pourrait anticiper chacune des personnes dans sa classe. L'élève ou l'étudiant-e n'a pas l'autorité, et encore moins toute la vue d'ensemble, pour évaluer ce qui est « bon » ou « mauvais » dans la pédagogie du cours en partant de son unique point de vue, de son ressenti, de ses expériences personnelles, voire de ses connaissances personnelles. En bref, la liberté académique, et les sujets sensibles en particulier, ne peuvent interférer avec les décisions strictement pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant.

La « liberté d'enseigner » (section 1.1.2 a) implique donc que l'enseignant-e a l'exclusivité sur la pédagogie. En effet, cette personne est une experte dans sa matière et dans l'enseignement de celle-ci (dans le cas du primaire et du secondaire, elle a généralement un bac de quatre ans ou une maîtrise en didactique; au collégial, la maîtrise est généralement exigée, ou une expérience pertinente dans les domaines techniques; à l'université, la maîtrise ou le doctorat).

Au primaire et au secondaire, les programmes des années 2000 ont introduit les Domaines généraux de formation (DGF), une manière d'amener les intervenants en éducation à aborder tous les sujets en classe et à en discuter : « Le Programme de formation présente, sous l'appellation *domaines généraux de formation*, un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école » ([Programme de formation de l'école québécoise, s.d.](#)). Les DGF touchent autant la santé (donc la sexualité, sujet sensible s'il en est un) que le vivre ensemble et la citoyenneté. Cette idée de « dé discipliner » l'école primaire et secondaire va de pair avec le concept d'une école où tous les adultes peuvent intervenir dans tous les domaines de l'activité humaine auprès des jeunes. Cette approche permet des discussions d'ordre général, notamment dans le but de faire en sorte que les élèves ne soient plus surpris lorsque l'enseignante ou l'enseignant « sort » du thème de son cours pour tenter de les engager dans des réflexions sociales, plus globales. Le défunt cours d'éthique et culture religieuse (ECR) reposait également sur ce genre d'approche, notamment dans le volet dialogue.⁴⁰

En somme, quant aux rôles et responsabilités, il est reconnu que l'enseignante et l'enseignant est « seul maître à bord » lorsqu'il est question de pédagogie : n'importe qui ne peut enseigner n'importe quoi. On ne peut donc pas décider à la place de l'enseignante ou de l'enseignant de l'évaluation, de la manière dont se déroulera l'enseignement ou même de ce qui y sera précisément discuté. Cela relève du domaine de la pédagogie, et les gens qui exercent ce métier prennent du temps pour penser à tout cela. Bien sûr, cela n'autorise pas l'enseignante ou l'enseignant à tout dire ou tout faire en classe. On se doit de présumer de sa bonne foi dans l'élaboration de ses cours. Cette personne est la mieux placée pour juger de la pertinence pédagogique des sujets abordés en classe selon son domaine d'expertise.

Par contre, rien n'empêche la ou le professionnel d'être, justement, professionnel-le et de ne pas offenser ou laisser des gens être offensés inutilement par ce qui se passe en classe. Tenir compte de la subjectivité des gens à qui elle ou il enseigne, de leur avis ou de leurs sensibilités, est un souci fondamental puisque la relation pédagogique ne doit pas se faire à sens unique.

Lors de sa conférence sur la « Polarisation sociale et [l']acte pédagogique », Jérôme Champagne (professeur en sciences politiques au Collège de Maisonneuve) abordait d'ailleurs le rôle de l'enseignante et de l'enseignant comme celui d'un « équilibriste culturel » à travers trois grands principes⁴¹ :

⁴⁰ La FNEEQ avait participé aux consultations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en février 2020 sur la refonte du cours ECR. Un mémoire, [Révision du programme d'éthique et culture religieuse](#), a été produit à ce moment. Loin d'entendre les réserves des différents acteurs et actrices du réseau à ce moment, la CAQ en a rajouté une couche en présentant une nouvelle mouture du cours ECR, différente de celle discutée en février 2020, où la « culture québécoise » est mise de l'avant et où le dialogue et l'esprit critique sont présentés comme de nouvelles compétences développées, alors qu'elles faisaient partie des compétences initiales du cours ECR. La FNEEQ s'inquiète des dérives potentielles de ce nouveau cours, instrumentalisé à des fins politiques et électoralistes. Pour en savoir plus, consultez le communiqué suivant : [Culture et citoyenneté québécoise : dérive d'une instrumentalisation politique de l'éducation ?](#) (FNEEQ-CSN, 2021-d).

⁴¹ Propos recueillis lors du colloque « Comment aborder les sujets sensibles en classe? » organisé par l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) les 21 et 22 janvier 2021.

- Contribuer à la dépoliarisation de l'espace social en favorisant le renforcement des solidarités et le développement d'une conscience complexe de l'autre et de soi.
- Protéger la légitimité de la dissension et permettre l'expression d'un discours ambivalent, notamment pour éviter de renvoyer l'expression de cette dissension dans les réseaux sociaux.
- Impliquer des intervenants crédibles aux yeux des participants et maintenir une attitude d'ouverture pour stimuler cette ouverture également chez les étudiantes et les étudiants.

On en revient à l'importance du dialogue, qui met l'accent sur celle d'aborder les sujets sensibles d'un point de vue collectif. La classe est plus que l'addition d'un certain nombre d'individus (qui, par surcroît, sont de plus en plus enfermés dans leur chambre d'écho, notamment par le biais des réseaux sociaux). Elle permet de sortir de sa subjectivité pour se confronter à des points de vue autres qui contribuent à l'émancipation individuelle, collective ainsi que de divers groupes sociaux. En ce sens, nous soulignons l'apport fondamental de la formation générale, du primaire au collégial, dans le développement des capacités à aborder des sujets sensibles en classe et, plus tard, en tant que citoyennes et citoyens.

3.3.3 Des outils pour aborder des sujets sensibles

Comme il a été vu précédemment, la défense de la liberté académique et le souci d'un enseignement non discriminatoire sont des préoccupations de longue date pour la FNEEQ, dont certains écrits constituent des outils de réflexion intéressants également pour aborder les sujets sensibles. Nous pensons notamment au glossaire [Les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle](#), produit en 2017 par le comité orientation et identités sexuelles de la FNEEQ, ainsi qu'au futur lexique auquel travaille présentement le comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation. Nous espérons que le présent document pourra également jouer ce rôle. Précédemment, nous avons aussi pointé l'ouvrage *Vers des pédagogies non discriminatoires* produit par la FNEEQ en 1996 et dont la relecture permet de constater que les sujets sensibles ne sont pas un phénomène nouveau en éducation. Ce livre regorge de méthodes encore très actuelles pour outiller les enseignantes et les enseignants face aux sujets sensibles, notamment, celle-ci :

Dans la mesure du possible, expliciter ses méthodes pédagogiques et ses attentes au fur et à mesure peut contribuer à atténuer l'effet de certaines différences culturelles dans les modes d'apprentissage. Quand les élèves savent à quoi s'attendre, ils peuvent suivre plus facilement le contenu de la matière enseignée (FNEEQ, 1996, p. 56).

Cela permet aussi l'établissement d'une relation pédagogique permettant justement la discussion autour de sujets sensibles.

Dans le même ordre d'idées, établir clairement, dès le début de la session ou de l'année scolaire, que des sujets sensibles seront abordés dans le cadre du cours peut contribuer à renforcer le lien de confiance dans la relation pédagogique avec ses élèves ou ses étudiantes et étudiants. Sivane Hirsch soutient d'ailleurs que grâce à l'instauration de ce climat d'ouverture, les élèves et les étudiantes et étudiants sauront qu'ils auront un espace d'expression où leurs interventions seront accueillies avec

sensibilité par une ou un enseignant qui aura le souci de dégager les nuances nécessaires pour leur permettre de réfléchir à diverses problématiques. Ainsi, il sera plus facile pour toute la classe de tenir pour acquis que tout le monde s'engage de bonne foi dans ces espaces de dialogues et que, devant un malaise ou une incompréhension, une solution sera proposée. Il y a fort à parier que les cas de personnes qui resteront campées sur leur position ou ne voudront pas établir de ponts seront rares.

À l'enseignement supérieur, en début d'année scolaire, donc en amont de ces précisions apportées par l'enseignante ou l'enseignant sur l'importance de la relation pédagogique, nous croyons qu'il est essentiel que l'établissement d'enseignement fournisse à la communauté étudiante un outil (qui pourrait prendre diverses formes) permettant de préciser les fondements de la liberté académique et ce qu'implique l'engagement dans un parcours scolaire au collégial ou à l'université. Cela pourrait même faire l'objet d'une mini-formation obligatoire comme celle mise sur pied pour les enjeux de violences à caractère sexuel. D'ailleurs, dans les [*Résultats du sondage réalisé auprès de la communauté étudiante de la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*](#) (septembre 2021), « 85 % des personnes répondantes considèrent que les établissements d'enseignement universitaire devraient déployer plus d'efforts pour faire connaître les dispositions sur la protection de la liberté universitaire » (p. 16).

Un autre puissant outil permettant de faciliter l'enseignement de sujets sensibles demeure la maîtrise fine des sujets abordés et des diverses réalités liées à ceux-ci. Ainsi, si une difficulté se présente, « [...] maîtriser [c]es connaissances [...] permettr[a] de rétablir les faits, tout en évitant la confrontation directe avec un-e élève ou un groupe d'élèves » (Hirsch, 2020, p. 81), évidemment, tout en étant en mesure de reconnaître ses limites et de le dire à ses élèves ou à ses étudiant-es lorsqu'on n'est pas certain d'un fait (à l'impossible, nul n'est tenu!). Cette maîtrise d'un sujet apporte une souplesse qui permet, dans le feu de l'action, d'adapter son enseignement aux gens qu'on a en face de soi :

Il faudrait enseigner [aux enseignant-es] des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours de route. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude (Morin, 1999, p. 3).

Soulignons également l'importance de diversifier ses sources et son corpus, de rester à l'affût des plus récentes réflexions et approches sur un sujet qu'on veut aborder en classe. Tel que le rappelle Geneviève Pagé, si les étudiantes et les étudiants savent que leur enseignante ou enseignant tentera de mettre en place un espace de dialogue dans la classe, cela aura déjà un effet sécurisant :

Si nous ne pouvons pas offrir un espace sécuritaire aux personnes marginalisées, il faut au moins pouvoir leur promettre de nous engager à développer des outils, à créer des activités, à revoir nos références, à lire davantage et à réviser nos contenus pour mieux les accompagner dans l'affrontement des préjugés et la déconstruction des rapports de pouvoir (Pagé, p. 15).

Ce réflexe de constante remise en question permet de prendre conscience de ses biais inconscients et de prendre du recul par rapport à son bagage, au modèle éducatif auquel on a été exposé et qui a façonné, à son insu ou pas, sa façon d'enseigner. En cela, il est essentiel que la personne enseignante puisse développer sa pratique réflexive⁴² tout au long de son parcours. Cela dit, encore faut-il avoir des conditions de travail qui permettent ce travail de fond pourtant essentiel à toute enseignante ou enseignant...!

Les établissements ont également leur rôle à jouer afin de faciliter cette diversification des sources, comme le propose cette recommandation tirée du [Plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador sur le racisme et la discrimination](#) :

En collaboration avec des organisations ou institutions scolaires, mettre en œuvre dans tous les établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire et toutes les administrations scolaires, des programmes de sensibilisation et d'éducation sur les vérités historiques et actuelles au sujet du génocide des Autochtones découlant de l'application des lois, des politiques et des pratiques coloniales de l'État. Ces programmes devront comprendre, sans s'y limiter, des enseignements sur l'histoire, le droit et les pratiques des Autochtones, de leur point de vue.

Faire connaître, par l'élaboration de curriculums et de programmes en partenariat avec des Autochtones, [c]es vérités historiques et actuelles au sujet du génocide des Autochtones [...] (APNQL, 2020, recommandation 14).

Enfin, en ce qui a trait à la maîtrise du sujet abordé, en droite ligne avec les principes de la liberté académique, nous trouvons intéressant de remettre en question l'injonction à la neutralité en classe. En effet, difficile d'enseigner l'esprit critique sans en donner l'exemple. Si l'enseignante ou l'enseignant ne remet pas en question, de quelque façon que ce soit, la société dans laquelle elle ou il éduque, cela laisse sous-entendre que tout est parfait dans le meilleur des mondes. Or l'éducation implique un appel à la jeune génération pour réussir là où les anciennes ont échoué. On ne devrait pas hésiter à pointer dans un manuel, dans un programme ou dans l'actualité ce qui va à l'encontre de la science et des connaissances actuelles. Dans son ouvrage *Vers des pédagogies non discriminatoires*, la FNEEQ présentait justement un exemple d'activité invitant les élèves et les étudiantes et étudiants à critiquer le matériel didactique pour ainsi développer chez eux l'esprit critique si précieux à nos sociétés dites démocratiques et libres :

L'intervention indirecte suppose aussi, ce qui est plus délicat, le repérage des stéréotypes dans les bandes dessinées et les contes, afin d'amener les élèves à identifier ces stéréotypes. [...] Apprendre à repérer les stéréotypes discriminatoires, en ayant pour objectif de transmettre aux élèves des valeurs de tolérance, d'ouverture d'esprit et de respect de l'autre, constitue une pratique éducative indispensable dans une société

⁴² L'approche réflexive a pris son essor dans le domaine de la formation des enseignantes et des enseignants surtout à partir des années 2000. Pour plus d'informations, se rapporter notamment à l'ouvrage *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique* (Perrenoud, 2001).

démocratique. De plus, c'est un excellent exercice qui nous révèle à quel point nous avons intériorisé certains codes sociaux, de telle sorte qu'ils passent souvent inaperçus. Si les enfants y sont initiés assez tôt, ils apprendront d'eux-mêmes à les déceler dans toute une série de textes et d'images qui leur sont proposés dans notre société (FNEEQ, 1996, pp. 77-78).

Par ailleurs, de plus en plus d'établissements d'enseignement postsecondaire adhèrent aux [sept principes d'équité, de diversité et d'inclusion \(EDI\) mis en œuvre en 2017 par Universités Canada](#). Ces principes peuvent en effet soutenir un enseignement non discriminatoire. Cela dit, il importe de s'assurer que ceux-ci ne soient pas instrumentalisés à des fins de contrôle du corps enseignant et d'imposition de méthodes pédagogiques. Notamment, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans son [Mémoire sur la liberté académique en enseignement supérieur](#) (2021), s'appuie énormément sur l'EDI dans sa réflexion sur la liberté académique. Or, son mémoire parle très peu de la « liberté d'enseigner » et insiste principalement sur des enjeux de « gouvernance », sur les diverses « balises » permettant d'encadrer la liberté académique et sur les « responsabilités » que celle-ci implique. Par exemple, le CSE recommande « [...] aux établissements d'enseignement supérieur de soutenir les membres du corps professoral et les chargées et chargés de cours afin : [...] **qu'ils favorisent l'utilisation de pratiques** permettant d'instaurer un climat pédagogique propice à la réussite éducative et serein » (CSE, 2021, p. 16; nous soulignons). Le mémoire du CSE souligne également que

[p]our l'intégration des principes d'EDI à l'enseignement et à l'apprentissage, certaines pratiques s'avèrent prometteuses, notamment celles qui consistent à voir à ce que les programmes d'études soient favorables à l'EDI et comprennent des engagements relatifs à l'équité, **à l'enseignement inclusif**, à l'accessibilité, à la décolonisation, à l'apprentissage chez les Autochtones et à la durabilité [?] (CSE, 2021, p. 34; nous soulignons).

Or la FNEEQ a déjà fait des mises en garde sur l'enseignement inclusif, particulièrement sur la Conception universelle de l'apprentissage⁴³. Quand s'ajoute à cela le fait que le CSE s'appuie sur les données suivantes pour soutenir son point de vue, il y a de quoi être dubitatif :

Dans un rapport sur le sondage national effectué en 2019 sur la mise en œuvre de l'EDI dans les universités canadiennes, Universités Canada mentionne que, du point de vue des rectrices et des recteurs de même que des responsables de l'EDI dans les établissements, les principales difficultés éprouvées sont [...] la difficulté à intégrer les principes d'EDI à l'enseignement et à l'apprentissage, notamment la rigidité des politiques et des règlements des établissements, **la liberté universitaire**, les ressources limitées et le manque de données en matière d'EDI (CSE, 2021, p. 34; nous soulignons).

⁴³ Voir à ce sujet deux publications du comité école et société : la [Chronique 84 – École inclusive : idéal ou nouveau mirage?](#) (14 février 2019) ainsi que la section 2.5 « Former les maîtres à l'école inclusive? » du rapport [La formation des maîtres au Québec – Enjeux et débats](#) (décembre 2018).

Au-delà des conditions de travail qui imposent un climat d'enseignement qui est loin de l'idéal (classes surpeuplées, programmes trop chargés, système d'évaluation axé sur la sélection et la compétition, précarité des enseignantes et des enseignants, sous-financement de l'éducation, approche managériale...), l'enseignante ou l'enseignant doit être à l'affût de ce qui se dit en classe, de ses pratiques. Comme cette « nouvelle contrainte » semble s'ajouter aux tâches exténuantes déjà existantes, plusieurs enseignantes et enseignants sont tentés de ne plus susciter de débats, d'éviter d'aborder des sujets controversés. Or, il ne peut y avoir d'enseignement sans débat dans une société qui se dit démocratique. En effet, les élèves et étudiantes et étudiants doivent expérimenter la réflexion, le développement de l'esprit critique, la prise de position, l'argumentation autour de vrais débats de société, le travail de concertation et de collaboration. L'important, c'est que la classe reste ce laboratoire de la société actuelle protégé de toute influence extérieure. La classe est ce milieu où, justement, on peut débattre, soulever des questions, sans conséquences autres que sur l'apprentissage.

Le monde scolaire a toujours été traversé par cette réflexion sur la liberté académique, sur les espaces de liberté, sur la pédagogie non discriminatoire. On peut faire confiance au professionnalisme des enseignantes et des enseignants pour s'ajuster à cette réalité de plus en plus présente et, somme toute, très emballante dans le cadre d'un métier où la recherche constante de la connaissance est fondamentale, bien sûr, dans la mesure où on leur accorde le temps et les ressources nécessaires à une telle mission. Ainsi, des budgets spécifiques devraient être dédiés à des formations ou conférences accessibles autant sur une base individuelle que collective. Il nous apparaît important de souligner, à cet égard, que l'autonomie professionnelle est à la fois individuelle et collective. Si la liberté académique existe, c'est bien parce que les enseignantes et les enseignants s'inscrivent dans une académie donc dans un collectif. Certaines démarches collectives relatives à un enseignement non discriminatoire sont d'ailleurs fort inspirantes. Nous pensons notamment au mouvement de décolonisation de l'enseignement dont certains établissements d'enseignement ont fait une priorité, par exemple, le Collège Ahuntsic, qui s'est doté d'un [Espace de co-construction de partage de pratiques en autochtonisation de l'éducation](#).

Sans perdre de vue ce cadre collectif de l'académie, les pédagogies non discriminatoires demandent également à chacune et chacun de vérifier sa posture en tant qu'enseignante ou enseignant. Est-ce possible que, malgré ses efforts, certains aspects de son enseignement perpétuent les systèmes discriminatoires de notre société actuelle ? Cette question est centrale à tout enseignement qui se veut non discriminatoire. En effet, tel que le souligne Geneviève Pagé,

[à] un niveau plus subtil et plus commun, les enjeux le plus souvent au cœur des conflits ne sont pas tant des propos explicitement racistes ou sexistes. Ce qui ébranle, c'est plutôt la prise de conscience que le racisme ou le sexisme n'est pas seulement une question d'intention, qu'abolir les structures de domination nécessite plus qu'une bonne volonté de la part des dominants. Ce qui déstabilise, c'est la réalisation de notre participation (involontaire) au maintien des inégalités. S'attaquer aux privilèges est souvent perçu comme une remise en question de notre identité comme « bonne personne » (Pagé, 2019, par. 20).

Une fois cette réflexion entamée, il est possible que des voix dissidentes (étudiantes et étudiants ou collègues) remettent certains savoirs ou façons d'enseigner en question. Des enseignant-es ou des étudiant-es peuvent aussi se faire dire que leur point de vue n'est pas basé sur des « connaissances scientifiques », etc. Comment gérer cet argumentaire qui coupe court au dialogue ?

La pédagogie n'est jamais innocente et, si elle doit être comprise et problématisée comme une forme de travail académique, les éducateurs doivent non seulement remettre en question de manière critique leur propre implication subjective tant dans leur contenu de cours que dans la manière dont ils enseignent, en prendre acte, mais également résister à tous les appels à dépolitiser la pédagogie au nom d'une objectivité scientifique ou du dogmatisme idéologique (Giroux, 2004, p. 38, notre traduction).

La question au centre de ce débat demeure s'il est possible à la fois de satisfaire des demandes légitimes pour une plus grande justice et une plus grande égalité, tout en défendant les protections au cœur de la liberté académique (Moody-Adams, dans Lackey, 2018). Nous pouvons donc conclure que la voie à suivre respecte le principe de liberté académique : enseigner et maintenir cette autorité et ce dialogue pédagogique, mais dans une perspective d'ouverture et de réflexion sur ses pratiques.

4 - RECOMMANDATIONS

Depuis de nombreuses années, la FNEEQ défend la liberté académique et porte des revendications relatives à diverses facettes de celle-ci. Nous avons pensé qu'il serait intéressant d'intégrer aux recommandations ci-dessous certaines positions historiques de la FNEEQ afin de répertorier, dans le présent document, tous les éléments essentiels à la défense de la liberté académique.

Défense de la liberté académique

- Que la FNEEQ :
 - revendique que la liberté académique soit ajoutée aux libertés fondamentales prévues à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, notamment afin de la rendre supérieure au devoir de loyauté ;
 - produise, pour chaque regroupement, un bref document d'information résumant les différentes facettes de la liberté académique (en lien avec d'autres luttes syndicales, notamment pour la sécurité d'emploi et la collégialité) destiné aux enseignantes et aux enseignants ;
 - fournisse aux syndicats locaux un modèle de politique institutionnelle sur la liberté académique en tenant compte des conclusions de la Commission Cloutier.
- Que la FNEEQ et ses syndicats affiliés revendiquent que les établissements d'enseignement:
 - se dotent d'un énoncé sur la liberté académique (pouvant prendre la forme d'une politique institutionnelle) inspiré de la définition de l'UNESCO et qui en couvre toutes les facettes (par exemple, autant les relations à l'État, aux entreprises privées que les relations entre enseignant-es et étudiant-es) ;
 - par le biais de cet énoncé ou de tout autre moyen, que les étudiantes et les étudiants soient également informé-es sur les différentes facettes de la liberté académique et sur ce qu'implique l'engagement dans un parcours scolaire à l'enseignement supérieur ;
 - forment un comité paritaire permanent (représentation majoritaire de la communauté académique, incluant les étudiant-es et les enseignant-es précaires) responsable de l'élaboration de cet énoncé et de son application (formations, veille, etc.) ;
 - s'engagent à protéger les enseignantes et les enseignants et à les défendre contre les pressions externes et internes, notamment par des mécanismes de gestion des plaintes en lien avec la liberté académique qui :
 - ne soient pas basés sur les procédures relatives aux mesures disciplinaires, sauf dans des cas graves ;
 - soient impartiaux ;

- reposent sur la collégialité (comité paritaire d'enquête) ;
- protègent les membres des communautés contre le harcèlement dans les médias sociaux et la divulgation de données personnelles (*doxing*) ;
- créent et soutiennent des espaces de dialogues sur les sujets sensibles entre l'ensemble des membres des communautés des établissements.

Financement

- Que la FNEEQ revendique :
 - que le gouvernement rehausse le financement du système d'éducation de manière à éviter les dérives clientélistes autant que la précarisation de l'enseignement, l'inféodation de la recherche ou de l'enseignement à des intérêts particuliers ;
 - que les gouvernements fédéral et provincial rehaussent le financement non conditionnel (non partenarial et non orienté) de la recherche et de la création, en reconnaissant particulièrement la recherche-crédation des personnes chargées de cours, afin que la communauté scientifique puisse se dédier au développement de connaissances et de créations, en plein respect de sa liberté académique, sans subir de pressions externes ou internes.

Conditions de travail

- Que la FNEEQ, ses regroupements et ses syndicats affiliés :
 - soutiennent les revendications visant à protéger la liberté académique et à améliorer les mécanismes de sécurité et de stabilisation de l'emploi dans le cadre des négociations ;
 - que les enseignantes et les enseignants à statut précaire soient protégés-es par ces clauses liées à la liberté académique ;
 - veillent à ce que les établissements d'enseignement appliquent avec plus de vigueur la *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics* afin d'assurer une meilleure représentativité de la diversité sociale dans tous les corps d'emploi, y compris dans les postes de direction.

Défense de la collégialité

- Que la FNEEQ et ses syndicats affiliés :
 - insistent sur la dimension collective de l'autonomie professionnelle ;
 - poursuivent leurs revendications relatives au renforcement de l'autonomie des départements au secondaire et au collégial et à une meilleure représentation des enseignantes et des enseignants précarisé-es à l'université (financement, poids décisionnel, etc.) ;
 - poursuivent la mobilisation pour une meilleure représentativité des membres internes dans les conseils d'administration.

Sujets sensibles

- Que la FNEEQ :
 - fasse, avec la collaboration de ses comités, une brève recension critique des outils déjà existants sur les pédagogies non discriminatoires et sur les sujets sensibles ;
 - revendique des budgets spécifiques pour des formations et des conférences en lien avec les sujets sensibles, pour les enseignantes et les enseignants, mais également pour les étudiantes et les étudiants, en vue d'activités tant institutionnelles que pédagogiques (dans les classes).

MÉDIAGRAPHIE

- Agence France-Presse. (2021, 16 février). Islamo-gauchisme à l'université : une ministre demande une enquête. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/international/europe/2021-02-16/france/islamo-gauchisme-a-l-universite-une-ministre-demande-une-enquete.php>
- Anctil, P. *et al.* (2020, 16 octobre). Libertés surveillées. *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/opinions/votre-opinion/libertes-surveillees-b9f50826490ce6838a1f13246358a7a2>
- Antonius, R et Giroux, D. (2021). La liberté académique est-elle vraiment menacée? *Relations*, Numéro 813, Été 2021, p. 12–13. <https://www.erudit.org/en/journals/rel/1900-v1-n1-rel06081/96101ac/abstract/>
- Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL). (2020). *Plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador sur le racisme et la discrimination*. https://apnql.com/fr/wp-content/uploads/2020/09/PLAN-ACTION-RACISME-ET-DISCRIMINATION_VF.pdf
- Assemblée nationale. (2020, 22 octobre). Réaffirmer l'appui de l'Assemblée à la liberté académique et rappeler le devoir des directions d'établissement d'enseignement de créer et maintenir des lieux d'échange exempts d'intimidation et de violence, *Journal des débats*, 42^e législature, 1^{ère} session, vol.45, N° 135, 11h. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/assemblee-nationale/42-1/journal-debats/20201022/280009.html>
- Association canadienne des professeures et professeurs d'universités. (2017). *La politisation de la liberté d'expression*. <https://www.caut.ca/fr/bulletin/2018/12/la-politisation-de-la-liberte-dexpression>
- Association canadienne des professeures et professeurs d'universités. (2020, 30 novembre). *L'ACPPU adopte une motion de blâme à l'endroit de l'Université de Toronto*. <https://www.caut.ca/fr/latest/2020/11/lacppu-adopte-une-motion-de-blame-lendroit-de-luniversite-de-toronto>
- Association canadienne des professeures et professeurs d'universités. (2021). *Les universités qui imposent un test d'obédience idéologique ou de foi*. <https://www.caut.ca/fr/latest/publications/academic-freedom/universities>
- Association des professeurs et professeures à temps partiel de l'Université d'Ottawa (APTPUO). (2020, 9 décembre) *Lettre ouverte* [sur l'affaire Lieutenant-Duval]. APTPUO. <https://static.lpcdn.ca/fichiers/html/4546/APTPUO-declaration-VF.pdf>
- Badley, G. (2009, juin). A Place from where to Speak : The University and Academic Freedom. *British Journal of Educational Studies*, vol. 57, n° 2, pp. 146-163. DOI : 10.1111/j.1467-8527.2009.00429.x

- Barrow, R. (2009, juin). Academic Freedom : Its Nature, Extent and Value, *British Journal of Educational Studies*, vol. 57, n° 2, pp. 178 à 190. DOI : 10.1111/j.14678527.2009.00433.x
- Baum, G. (1996). Catholicisme, sécularisation et gauchisme au Québec. Dans Caulier, B. (dir.), *Religion, sécularisation, modernité. Les expériences francophones en Amérique du Nord*. Québec, Presse de l'Université Laval, pp. 105-120. <https://www.erudit.org/fr/livres/culture-francaise-damerique/religion-secularisation-modernite-les-experiences-francophones-en-amerique-nord/000504co/>
- Beaud, O. (2010-a). Les libertés universitaires (I). *Commentaire*, 129, pp. 175-196. <https://www.cairn.info/revue-commentaire-2010-1-page-175.htm>
- Beaud, O. (2010-b). Les libertés universitaires (II). *Commentaire*, 130, pp. 469-476. <https://www.cairn.info/revue-commentaire-2010-2-page-469.htm>
- Beaud, O. (2010-c). Academic Freedom : les chemins américains de la liberté universitaire, *Critique*, vol. 4, n° 755, pp. 291-305. <https://www.cairn.info/revue-critique-2010-4-page-291.htm?contenu=resume>
- Beaud, O. (2020). Reflections on the concept of academic freedom. *European Review of History*, vol.27, n° 5, pp. 611-627. DOI :10.1080/13507486.2020.1823650
- Bélangier, Daniau et Larivière. (2009). La formation continue dans la nouvelle économie du savoir : les entreprises pharmaceutiques. Dans D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail*. Revue internationale de gestion, pp. 274-304.
- Biron, M. (2021, 10 mars). Alexandre Cloutier à la tête d'un comité sur la liberté d'expression. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1776138/racisme-universites-liberte-expression-controverses-debats>
- Blais-Rochefort, J. et al. (2020, 30 janvier). Manifeste contre le dogmatisme universitaire. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/571818/manifeste-contre-le-dogmatisme-universitaire>
- Boysen, G. A., Isaacs, R. A., Tretter, L., & Markowski, S. (2021). Trigger warning efficacy: The impact of warnings on affect, attitudes, and learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 7(1), 39-52. <https://doi.org/10.1037/stl0000150>
- Breton, C., Gagnon, A.G et Parkin, A. (2020). Un étonnant fossé des générations chez les Québécois francophones. *Options politiques*, 15 septembre 2020. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/september-2020/un-etonnant-fosse-des-generations-chez-les-quebecois-francophones/>.
- Britannica. (s.d.). *Wilhelm von Humboldt*. <https://www.britannica.com/biography/Wilhelm-von-Humboldt>

- Brunelle, C. et Samson, M. (2005). La liberté d'expression au travail, et l'obligation de loyauté du salarié: plaidoyer pour un espace critique accru. *Les cahiers de droit*, 46 (4), pp. 847-904. <https://doi.org/10.7202/043869ar>
- Burelle, M. et Hirsch, S. (2018). Comment aborder des sujets sensibles en classe? https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000787230_Themes_sensibles_M.Burelle.pdf
- Cares, A. C., Franklin, C.A., Fisher, B.S. et Bostaph, L.G. (2019). "They Were There for People Who Needed Them": Student Attitudes Toward the Use of Trigger Warnings in Victimology Classrooms. *Journal of Criminal Justice Education*, vol. 30, no 1, pp. 22-45. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10511253.2018.1433221>
- Centre d'amitié autochtone de Val d'Or (s.d.) *Notre mission*. <https://www.caavd.ca/mission.html>
- Chapuis, M. *et al.* (2020, 20 octobre). Enseigner dans le champ miné de l'arbitraire, *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/588101/enseigner-dans-le-champ-mine-de-l-arbitraire>
- Comité école et société (CES). (2018, printemps). *Carnet FNEEQ - Spécial ÉGES*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Printemps-2018-Publication-special-EGES_FNEEQ.pdf
- Comité école et société (CES). (2021-a). *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-05-10_Dossier-PPP-en-e%CC%81ducation_CES_FINAL.pdf
- Comité école et société (CES). (2021-b, mai). *La liberté académique – Rapport d'étape*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-06-09-Point-26_presentation_CES_liberte_academique_V2.pdf
- Comité école et société (CES). (2021-c, 22 septembre). *Chronique 92 – Legault veut subordonner l'enseignement aux besoins immédiats des entreprises*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-09-22-Chronique-92_En-catimini-et-au-mepris-de-la-liberte-academique.pdf
- Comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation (IDRSTE). (2019, décembre). *Portrait des difficultés au travail que vivent les membres de la fédération issus des groupes racisés, et de la représentativité de ces membres dans les syndicats et leurs instances statutaires*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2019-12-040506_Rapport-comite-IDRSTE_portrait_CF.pdf
- Comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation (IDRSTE) (s.d.). *Lexique consolidé* [document en préparation].

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2006, août). *Mémoire sur le document de consultation « Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination »*.
https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/racisme_memoire_consultation_2006.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2021). *Mémoire sur la liberté académique en enseignement supérieur*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/50-0545-ME-liberte-academique.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (s.d.). *Sécurisation culturelle*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/securisation-culturelle/>
- Cour supérieure du Québec. (2012). Décision, Carrier c. Université de Sherbrooke (19 avril 2012). [Décision - Carrier c. Université de Sherbrooke - 2012 QCCS 1612 \(soquij.qc.ca\)](https://www.ccsq.qc.ca/decisions/Carrier-c.-Universite-de-Sherbrooke-2012-QCCS-1612)
- Douglas, D.M. (2016). Doxing: a conceptual analysis. *Ethics and Informational Technology*, vol. 18, pp. 199–210. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10676-016-9406-0>
- Dufour, E. (2019). La sécurisation des étudiants autochtones. Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, vol. 32, no 3, automne 2019, pp. 14-24. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dumont, J. (2021, 17 février). « Islamo-gauchisme » : les universitaires français indignés par l'enquête du gouvernement. *France 24*. <https://www.france24.com/fr/france/20210217-islamo-gauchisme-les-universitaires-fran%C3%A7ais-indign%C3%A9s-par-l-enqu%C3%AAt-e-du-gouvernement>
- Dupuis-Déri, F. (2021, 9 mars). Les « wokes » : un piège de renard à ours. *Presse-toi à gauche!* <https://www.pressegauche.org/Les-wokes-un-piege-de-renard-a-ours>
- Dutrisac, R. (2021, 20 septembre). Placer ses pions. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/633687/duplessis-et-les-placer-ses-pions>
- Engel, P. (2020). L'idée d'une université et la liberté académique. *Revue européenne d'histoire*, vol.27, n° 5, pp. 598-610. DOI: 10.1080/13507486.2020.1827612
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU). (2020, 23 octobre). *Consultation publique sur l'université québécoise du futur | Positions et propositions de la FQPPU*. Mémoire. https://fqppu.org/wp-content/uploads/2020/10/UFutur_consultation_FQPPU_final.pdf
- Estlund, D. (2018). When protest and speech collide. Dans Lackey, J. (dir.). *Academic Freedom*, Oxford University press.

- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (1996). *Vers des pédagogies non discriminatoires*. Éditions Boréal.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2011, décembre). *Avis de la FNEEQ sur l'assurance qualité – Document déposé au Conseil supérieur de l'éducation*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Final-Conseil-Sup-Education-2011-12-15.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2020-a, 30 octobre). *Mémoire sur le document du groupe de travail sur l'Université québécoise du futur*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Memoire-chantier-universite-quebecoise-du-futur_FNEEQ-CSN_2020-10-29.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2020-b). *Déclaration FNEEQ-CSN sur la liberté académique*. Présentée au bureau fédéral des 12-13 novembre 2020. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Point-12_CF5_Declaration-FNEEQ_liberte_academique.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2021-a, 24 février). *Mémoire de la FNEEQ-CSN dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-02-23_Memoire-sur-la-reussite_MES_FINAL.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2021-b). *33^e Congrès fédéral – Recommandations adoptées – Questions de privilège*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-06-09-RECOMMANDATIONS-ADOPTES_QUESTIONS-PRIVILEGE_33e-congres-FNEEQ.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2021-c, 30 juin). *La reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-06-30-Me%CC%81moire-sur-la-reconnaissance-de-la-liberte%CC%81-acade%CC%81mique.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2021-d, 24 octobre). *Culture et citoyenneté québécoise : dérive d'une instrumentalisation politique de l'éducation?* <https://fneeq.qc.ca/fr/cours-culture-et-citoyennete-quebecoise-derive-dune-instrumentalisation-politique-de-leducation/>
- Fonds de recherche du Québec. (2021). *L'Université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf?1613746721>
- Freire, Paulo (2015). *La Pédagogie des opprimé-es*. Éditions de la rue Dorion.

- Frémont, Jacques. (2020, 23 novembre). *Le recteur Frémont annonce un nouveau Comité d'action antiracisme et inclusion*. Université d'Ottawa. <https://medias.uottawa.ca/nouvelles/recteur-fremont-annonce-nouveau-comite-daction-antiracisme-inclusion>
- Frémont, Jacques. (2020, 19 octobre). *Message du recteur Jacques Frémont au sujet d'un incident récent à la Faculté des arts*. Université d'Ottawa.
- Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, No. 1, (Winter 2004), pp. 31-47. <https://www.jstor.org/stable/23478412>
- Giroux, H.A. (2016). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto. *The High School Journal*, Vol. 99, No. 4 (Summer 2016), pp. 351- 359. <https://www.jstor.org/stable/44075305>
- Gouvernement du Québec. (2021-a). *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. <https://www.quebec.ca/gouv/ministere/enseignement-superieur/organismes-lies/commission-reconnaissance-liberte-academique>
- Gouvernement du Québec (2021-b, septembre). *Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire – Résultats du sondage réalisé auprès du corps professoral*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/organismes-lies/Rapport_prof_public.pdf?1632916572
- Guillemette, M. (2020, 23 juillet). Quelle diversité chez les nouveaux professeurs d'université? *Québec Science*. https://www.quebecscience.qc.ca/societe/diversite-professeurs-universite/?doing_wp_cron=1635466411.1302039623260498046875
- Harris, K. (2018). Trinity Western loses fight for Christian law school as court rules limits on religious freedom «reasonable», *CBC*. <https://www.cbc.ca/news/politics/trinity-western-supreme-court-decision-1.4707240>
- Hayes, D. (2009, juin). Academic Freedom and the Diminished Subject, *British Journal of Educational Studies*, vol. 57, n° 2, pp. 127 à 145. DOI : 10.1111/j.14678527.2009.00432.x
- Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'éthique et de culture religieuse au Québec ? *Zeitschrift für Religionskunde*, vol. 2 (2016), p. 78. https://www.academia.edu/26376035/Quelle_place_accorder_aux_th%C3%A8mes_sensibles_dans_l_enseignement_d_%C3%89thique_et_culture_religieuse_au_Qu%C3%A9bec_email_wrk_card=thumbnail
- Hohendorf, G. (2012, 1^{er} avril). Wilhelm von Humboldt et la création de l'Université de Berlin, *Agora*. http://agora.qc.ca/documents/universite--wilhelm_von_humboldt_et_la_creation_de_luniversite_de_par_gerd_hohendorf

- Kamanzi, P.C. (2018, hiver). L'évolution récente de la démocratisation de l'éducation et le marché scolaire au Québec : quand l'inclusion fait place à la stratification. *Regards sociologiques sur l'éducation au Québec*, n° 64, pp. 203-225. <https://doi.org/10.7202/1064726ar>
- Kee, Kevin. (2020, 2 octobre). *Communiqué du doyen sur les allégations de langage inapproprié utilisé par un chargé de cours de la Faculté des arts*. Université d'Ottawa. <https://arts.uottawa.ca/fr/nouvelles/communiqué-du-doyen-allegations-langage-inapproprié-utilise-charge-cours-faculte-arts>
- Lackey, J. (2018). *Academic Freedom*, Oxford University Press.
- Lampron, L.-P. et al. (2019, 1^{er} février). « Il faut défendre la liberté académique des universitaires », *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/546909/il-faut-defendre-la-liberte-academique-des-universitaires>
- Maillé, M.-E. (2018). *L'affaire Maillé*. Éditions Écosociété.
- Makela, F. (2021, 26 février). Quand le patron contrôle la parole : le devoir de loyauté et la liberté d'expression des personnes salariées. *Jasons critique*, [balado audio]. Saison 1, épisode 2. Université de Sherbrooke. <https://lrcd.ca/balado-jasons-critique/2021/2/25/s1e2-quand-le-patron-contrle-la-parole-le-devoir-de-loyaut-et-la-libert-dexpression-des-personnes-salaries>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaines généraux de formation primaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-generaux-formation-primaire.pdf.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079
- Moody-Adams, M. (2018). Is there a safe space for academic freedom? Dans Lackey, J. (dir.). *Academic Freedom*, Oxford University Press.
- Morais, A. et al. (2020, 1^{er} février). En réponse au « Manifeste contre le dogme universitaire ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/572029/en-reponse-au-manifeste-contre-le-dogme-universitaire>
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris; Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre
- Nadeau, J. (2018, 18 octobre). Échec à l'évaluation des professeurs universitaires. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/539222/education-echec-a-l-evaluation-des-professeurs>

- Ouadia, K. (2021, 13 février). Un plaidoyer de François Legault contre l'autocensure. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1770598/legault-autocensure-liberte-expression-intimidation>
- Pagé, G. (2019). Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires ? *Éthique en éducation et en formation*, No 7, Automne 2019, pp. 8–29. <https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2019-n7-ethiqueedufor05070/1066655ar/>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique* (5^e éd.). Éditions ESF.
- Pilon-Larose, Hugo. (2021, 21 octobre). Québec et Paris s'allient contre la « culture de l'annulation ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-10-21/quebec-et-paris-s-allient-contre-la-culture-de-l-annulation.php>
- Publications Québec. (2021). Charte des droits et libertés de la personne. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12>
- Organisation internationale du travail et UNESCO. (2016). *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) & Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493317.pdf
- Reichman, H. (2019). *The Future of Academic Freedom*, John Hopkins University Press.
- Rémillard, D. (2021, 18 avril). Entente de recherche controversée entre le Port de Québec et l'Université Laval. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1785740/recherche-academique-universite-laval-port-quebec-malaise>
- Rippey, P. *et al.* (2020, 21 octobre). La liberté universitaire n'est pas la liberté d'expression. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/588161/la-liberte-universitaire-n-est-pas-la-liberte-d-expression>
- Ross, L.J. (2021, 17 février). *Calling in, not calling out*. Conférence ou webinaire sur Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IW7amaAlnso>
- Saul, J. (2018). Beyond Just Silencing: A Call for Complexity in Discussions of Academic Free Speech. Dans Lackey, J. (dir.). *Academic Freedom*, Oxford University Press.
- Savage, D.C. et Finn, P. A. (1997). *La marche vers la déclaration de 1997 de l'UNESCO sur la liberté académique*. Association canadienne des professeures et professeurs d'université. https://www.caut.ca/sites/default/files/unesco_fr_insidepages_final2017-09-11.pdf
- SCCC-UQO. (2021, avril). *Mémoire préliminaire sur la liberté universitaire*. Document PDF, p. 5.

-
- Scott, J.W. (2019). *Knowledge, Power and Academic Freedom*, Columbia University Press.
- Seymour, M. (2019, 20 août). La liberté académique et le modèle entrepreneurial de l'éducation supérieure. *L'Inconvénient*, vol. 77, pp. 31-36.
<https://www.erudit.org/fr/revues/linconvenient/2019-n77-linconvenient04805/91504ac/>
- Simpson, M. et Srinivasan, A. (2018). No Platforming. Dans J. Lackey (dir.), *Academic Freedom*, Oxford University Press.
- St-Onge, J.-C. (2008). *L'envers de la pilule – Les dessous de l'industrie pharmaceutique*. Éditions Écosociété.
- UNESCO. (2017, 18 octobre). *La protection des libertés académiques est toujours aussi pertinente*.
<https://fr.unesco.org/news/protection-libertes-academiques-est-toujours-pertinente>
- Universités Canada. (2011, 25 octobre). *Déclaration sur la liberté universitaire*.
<https://www.univcan.ca/fr/salle-de-presse/communiques-de-presse/declaration-sur-la-liberte-universitaire/>
- Ross, L. (2021, 17 février). *Calling in, not calling out*. Webinaire. Université Buffalo. Sur Youtube, 24 février 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=IW7amaAlnso>
- Vinsonneau, Geneviève. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, no 14, pp. 2-20. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-2.htm>
- Wikipedia. (2021, 20 octobre). *Humboldt University of Berlin*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Humboldt_University_of_Berlin
- Wilson, J.K. (2016). *AAUP's 1915 Declaration of Principles: Conservative and Radical, Visionary and Myopic*. https://www.aaup.org/sites/default/files/Wilson_1.pdf

ANNEXE 1 – RECONNAISSANCE DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE DANS LA CONVENTION COLLECTIVE DES CÉGEPS

Lors de la négociation en vue du renouvellement de la convention collective 2020-2023 des cégeps, le comité de négociation a réussi à faire intégrer l'annexe suivante sur la liberté académique.

ANNEXE VII-5 ANNEXE RELATIVE À LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE

Introduire une nouvelle annexe VII-5 relative à la liberté académique avant l'annexe VII-4 :

Toute enseignante et tout enseignant bénéficie des libertés d'enseignement, de recherche et d'expression inhérentes à son rôle et ses responsabilités au sein d'une institution d'enseignement supérieur de caractère public; ses droits ne peuvent être affectés par le collège en autant que ces libertés sont exercées dans le respect de ses obligations vis-à-vis celui-ci. Aux fins de précision, ces libertés impliquent notamment :

- La liberté de déterminer les savoirs et les contenus essentiels à enseigner de même que de choisir les approches pédagogiques⁴⁴ et les activités d'évaluation des étudiantes et étudiants ;
- La liberté d'effectuer des activités de recherche et d'en diffuser les résultats, ainsi que la liberté d'exécuter et de diffuser des œuvres de création ;
- La liberté d'expression, ce qui inclut la liberté de critiquer la société, les institutions, les paradigmes et les opinions, les lois, les politiques, les règlements et les programmes publics ;
- L'autonomie de déterminer ses activités en matière de développement professionnel.

Ces libertés s'exercent :

- Avec professionnalisme, discernement et rigueur intellectuelle ;
- En tenant compte de l'état des connaissances ;
- Dans la reconnaissance par l'enseignante ou l'enseignant de poursuivre son développement professionnel intrinsèque à l'exercice des activités inhérentes à sa tâche d'enseignement. Ce développement professionnel s'inscrit dans les sphères suivantes: disciplinaire, pédagogique, langagière et numérique ;
- Dans la reconnaissance et le respect réciproques des responsabilités dévolues aux enseignantes et enseignants, aux départements, aux comités de programme, au Collège et au Ministère ;
- En conformité avec le Code civil du Québec et les autres lois applicables, et dans le respect des droits d'autrui.

⁴⁴ Approches pédagogiques « Orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités. » (Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, Renald Legendre)