

# En terrain glissant

Enseigner les thèmes sensibles en contexte éducatif postsecondaire

Sivane Hirsch, Sabrina Moisan et Geneviève Audet

**Comment aborder les phénomènes ou mots suscitant l'inconfort chez certaines personnes en classe ? Comment limiter le sentiment de malaise du côté du personnel enseignant quand vient le temps de traiter de sujets pouvant heurter les sensibilités dans le cadre d'activités d'apprentissage ? Dans cet article, aucune « recette miracle » ou formule toute faite, juste un portrait nuancé de ce que sont les thèmes sensibles et un panorama d'approches possibles pour faciliter la cohésion sociale.**

La réflexion pédagogique sur l'enseignement de thèmes que nous nommons *sensibles* n'est pas nouvelle. Différents concepts s'intéressent aux défis qu'ils imposent au milieu éducatif. Ils permettent l'analyse de la nature des objets de savoir présentés en classe tout comme de la réaction qu'ils évoquent chez les apprenants. On parle alors d'« objets de savoirs difficiles » (Garrett, 2017) pour décrire la réaction inconfortable et déstabilisante des apprenants face à l'apprentissage proposé, qui les

amènent parfois à préférer l'ignorance sur la connaissance. On peut aussi parler d'« enjeux controversés » (Hess et Mcavoy, 2015) pour réfléchir plutôt aux débats de sociétés – qu'ils soient socio-politiques comme l'histoire nationale au Québec (Lefrançois et Éthier, 2022) ou socioscientifiques comme les barages électriques (Groleau et Pouliot, 2020) – qui, malgré les incertitudes et désaccords qu'ils soulèvent, appellent à une prise de position. Enfin, le concept de « questions socialement vives » (QSV) (Legardez, 2006) fait davantage

référence au débat que suscitent les thèmes à l'étude dans trois sphères différentes qui s'articulent autour de ces objets de savoir : le monde social, les savoirs experts et les savoirs scolaires.

Depuis quelques années déjà, nous nous intéressons à ces thèmes. Nous concentrons nos démarches au départ dans des contextes d'enseignement plutôt pluriels et dans le cadre de l'enseignement en histoire et en éthique, mais nous nous sommes vite rendu compte que différents thèmes

Mention de source : SJ Objjo/Unsplash

peuvent devenir sensibles dans divers contextes. Puis, lorsque cette question s'est retrouvée au cœur d'un face à face public dans la foulée de l'« affaire Lieutenant-Duval<sup>1</sup> », nous avons aussi vu que le débat de principe sur la liberté académique – ou même, diront certaines personnes, la liberté d'expression –, dans les limites de l'enseignement (universitaire, collégial et secondaire), est rapidement sorti du cadre restreint du milieu éducatif pour devenir un enjeu social et même politique, au Québec comme ailleurs<sup>2</sup>.

Nous avons alors décidé de saisir l'occasion pour élargir nos travaux sur l'enseignement des thèmes sensibles au contexte éducatif postsecondaire. Pour ce faire, nous avons rencontré des membres du corps professoral universitaire et les avons invités à nous parler de situations vécues en classe autour de certains thèmes sensibles. Les 26 récits de pratique (Desgagné, 2005) ainsi recueillis<sup>3</sup> nous permettront d'abord d'illustrer les 4 dimensions définissant les thèmes sensibles (Hirsch et Moisan, 2022), puis de proposer quelques exemples suscitant la réflexion sur les défis pédagogiques rencontrés. Notre objectif est de soutenir la réflexion pédagogique pour mieux nous préparer à enseigner de tels thèmes et être mieux armés pour les traiter en classe le cas échéant.

## Les quatre dimensions des thèmes sensibles

La définition des thèmes sensibles que nous utiliserons dans cet article est issue d'un projet de recherche mené auprès d'enseignants et enseignantes du secondaire à qui nous avons demandé d'identifier des

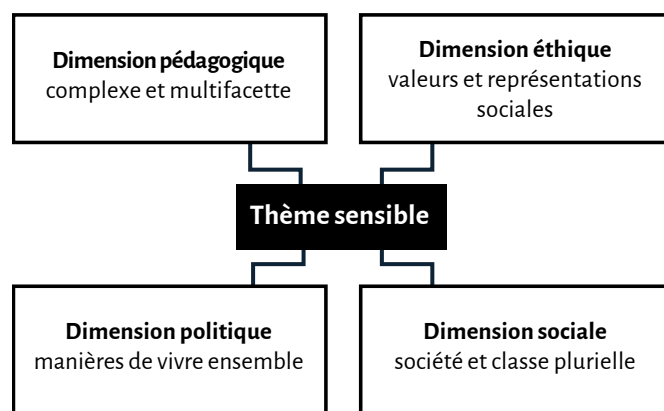
thèmes qui peuvent devenir sensibles et de nous expliquer pourquoi c'est le cas. À partir de leurs réponses, nous avons défini les thèmes sensibles comme « des objets difficiles de savoir, (1) mobilisant des valeurs et des représentations sociales qui (2) sont complexes et multifacettes, parce qu'ils (3) concernent les manières de vivre en société (4) dans un contexte scolaire pluriel où il n'est pas toujours possible de jouir d'un consensus. En s'imposant en classe, souvent de manière inopinée, ils peuvent

remettre en question le statu quo par leur fort potentiel subversif » (Hirsch et Moisan, 2022, p. 69).

Cette définition sera illustrée à l'aide de récits de pratique de professeurs et professeures universitaires et, pour la rendre opérationnelle, nous présentons en **figure 1** ses quatre dimensions – (1) éthique, (2) pédagogique, (3) politique et (4) sociale – en rappelant que la sensibilité d'un thème dépend de l'articulation de ces dimensions.

Figure 1

### Les quatre dimensions des thèmes sensibles



<sup>1</sup> Il s'agit du cas d'une chargée de cours à l'Université d'Ottawa, ciblée par une plainte officielle à la suite de son usage jugé inapproprié du « mot en n » dans le cadre de son cours sur le genre dans les arts, qu'elle a proposé pour comparer à l'usage actuel du mot *queer*.

<sup>2</sup> Au-delà des considérations mutuelles de défis rencontrés par le personnel enseignant dans les deux contextes, une chaire de recherche conjointe France-Québec sur la liberté d'expression a été créée en automne 2022.

<sup>3</sup> Les versions intégrales des récits de pratique recueillis sont disponibles dans le rapport *En terrain miné ? Récits de pratique de professeur.e.s à propos de l'enseignement de thèmes sensibles en contexte universitaire*, paru en 2022.

Nous les présenterons à l'aide du récit de pratique de Valérie, professeure en éthique de la communication, dans lequel elle raconte un incident survenu dans le cours qu'elle intitule : *Discriminations sexistes et racistes*. La sensibilité des thèmes est donc facile à anticiper. Pourtant, elle a plutôt surpris Valérie cette fois-ci.

*Je souhaitais les faire réfléchir. Cet exercice a donné lieu à toutes sortes de choses. Par exemple, je présentais une publicité de mayonnaise datant du début des années 2000. À cette époque, elle avait été retirée des ondes parce qu'elle avait été qualifiée d'homophobe. Elle présentait un couple homosexuel dans une situation qui reprenait le moment du départ à l'école. C'était le matin, un des parents était habillé pour aller travailler. Il disait : « Vite, vite, les enfants, dépêchez-vous. » L'autre membre de la famille était, pour sa part, coiffé comme un chef cuisinier. C'est lui qui finissait les lunchs. Il disait : « Hey! Et moi je veux mon petit bisou avant que vous partiez. » Dans cette vidéo, ce qui était remarquable, c'était que, bien qu'elle présentait un couple homosexuel, la publicité était hyper stéréotypée. Elle mettait en scène la dynamique de la femme au foyer et du mari qui part au travail. Ce qui avait été le plus controversé dans cette publicité, si je me rappelle bien, c'était que les enfants appelaient le parent qui cuisinait « Maman ». Je demandais aux étudiants ce qui, d'après eux, était considéré comme étant homophobe dans la publicité, sachant qu'elle présentait un couple d'hommes qui partagent un baiser. Dans un sens, elle aurait pu être considérée comme prônant une certaine libération des couples homosexuels. En général, ils comprenaient facilement que le contenu était très genré et qu'il renvoyait à un mode de vie stéréotypé où la femme avait simplement été remplacée par un homme.*

Valérie a l'habitude d'animer ce sujet de discussion. Elle maîtrise bien les éléments théoriques qu'elle veut aborder avec ses étudiants et étudiantes. Pourtant, la démarche ne fonctionne pas toujours comme prévu.

*Un jour, il y a de cela une dizaine d'années, une étudiante s'est mise à discuter de la place de la femme au foyer. Son intervention faisait suite aux propos des autres étudiants qui s'étaient mis à parler du fait qu'on ne voyait plus vraiment cela, des femmes au foyer. L'étudiante avait alors pris la parole pour dire que c'était très bien d'être une femme au foyer. Elle a partagé au groupe que sa mère était femme au foyer et que c'était très important pour elle que celle-ci fasse son lunch le matin avant qu'elle quitte la maison. L'étudiante était enragée. Je me souviens de sa passion pour défendre ces femmes. C'était une sorte d'antiféminisme.*

Ainsi se présente la **dimension éthique**, qui fait allusion à la manière dont le thème à l'étude confronte les valeurs et les représentations sociales du personnel enseignant, des membres

de la communauté étudiante et de leurs parents. On le voit bien ici : la discussion sur les modèles de familles, soulevée par l'intention de discuter de l'homophobie et de la présence des stéréotypes dans la publicité, répond à des valeurs familiales spécifiques, d'abord conservatrices dans ce cas (mais ça aurait pu être l'inverse). Le commentaire fait « déraiper » la discussion et confronte tant la professeure que le groupe.

*Je ne savais pas quoi faire devant son discours conservateur, que je croyais révolu. La conversation avait complètement dévié du sujet initial qui était la manière dont la publicité perçoit les couples homosexuels.*

Au fil du déroulement de la situation que raconte Valérie, la **dimension sociale** de notre définition se manifeste.

*Il y avait quelques filles un peu féministes qui disaient que la femme au foyer symbolisait la dépendance, argument avec lequel j'étais d'accord.*

Mention de source : Carolyn/Unsplash



Valérie explique alors son malaise :

*J'étais mal prise, car je ne voulais surtout pas mépriser les choix d'une femme que je ne connaissais pas, mais, d'un autre côté, c'étaient mes principes féministes qui étaient mis à mal.[...] [C'est ainsi qu'u]ne simple question avait tourné au débat, mais, d'un autre côté, le sujet était en plein dans le thème du cours.*

Cette discussion sur l'idée de différenciation des rôles dans la vie familiale et sociale est évidemment de nature politique, dans la mesure où elle fait valoir différentes visions des manières de vivre ensemble en société, et par conséquent, des rapports de pouvoir qui les érigent. La discussion sur le féminisme – de manière plus ou moins directe –, comme présentée dans le récit de Valérie, illustre ainsi parfaitement la **dimension politique** des thèmes sensibles.

On y voit aussi l'articulation des dimensions éthique, sociale et politique : c'est bien parce que les valeurs défendues par l'étudiante confrontent Valérie, sans compter d'autres personnes participant au cours, à la manière dont la société doit fonctionner, que cette pédagogue s'est dite heurtée par ce discours. De ce fait, il est difficile de résoudre le débat par une simple reconnaissance du désaccord.

C'est alors que se donne à voir la **dimension pédagogique** de ces thèmes sensibles. L'enseignement de Valérie vise, ce jour-là, le racisme et l'homophobie. Celle-ci n'est pas prête à enseigner le féminisme ou la variété des modèles familiaux – ou à en débattre –, des thèmes qu'elle n'aurait pu croire qu'ils réveilleraient un débat au sein de son groupe. Elle admet

d'ailleurs, en se remémorant son expérience, que « [c]ette situation [l]'avait surprise et un peu déstabilisée ». Elle explique : « Mon argumentaire n'était pas prêt pour répondre à l'étudiante. »

Ce récit permet ainsi de voir que même lorsqu'on aborde, année après année, un thème en classe qui, de plus, fait partie de nos expertises, il peut devenir sensible parce que le contexte social et politique a changé et qu'on le présente à des personnes différentes. C'est en ce sens que la dimension pédagogique est importante à anticiper même en considérant l'expertise que l'on peut avoir dans le domaine à l'étude. D'ailleurs, au-delà de la complexité d'un objet, qui peut être plus ou moins maîtrisée, c'est la posture enseignante qui préoccupe souvent les personnes enseignantes, lesquelles se demandent comment se positionner face à un débat qui se développe en classe. Pour Valérie, la réponse est très claire :

*Lorsque j'enseigne, je suis la même personne que je suis dans ma vie personnelle. Je ne fais pas de coupure. Je parle aux étudiants de mes convictions. Dès le premier cours, je leur dis que je suis de gauche, par exemple. Je leur explique tout de moi.*

Ici est en jeu l'idée que les savoirs sont multiples et qu'ils ne sont pas neutres. Bien au contraire, ils sont influencés de multiples manières, incluant par les personnes qui les présentent. Valérie considère en effet que c'est cette positionnalité – c'est-à-dire les raisons et les situations à l'origine de cette prise de position – assumée qui lui permet de bien vivre son rôle d'enseignante.

*En général, je n'avais pas de difficulté à accepter que les étudiants exposent leur opinion tant que j'arrivais à leur*

*exprimer clairement la mienne. Je n'aurais pas supporté être la personne neutre qui laisse les étudiants exprimer leur position sans avoir pu exprimer la mienne. Je sais que je suis très différente de plusieurs autres professeurs [...], mais je m'en fous totalement. Je peux penser ou être seulement si je suis dans la vérité et que je dis ce que je pense.*

Cette attitude très ouverte sur les positions de l'enseignante pourrait être remise en question par les étudiants et étudiantes. Cependant, Valérie ne croit pas que cela les freine de s'exprimer, comme le montre d'ailleurs son récit. Mais le défi pédagogique est évident.

Les thèmes sensibles ont ainsi ceci de particulier : parce qu'ils touchent nos valeurs et représentations sociales personnelles, ils nous invitent à réfléchir non seulement à notre manière d'enseigner, mais aussi à nos manières d'être enseignants et enseignantes, peu importe le contexte dans lequel nous travaillons. C'est en ce sens que Valérie termine son récit en donnant le conseil suivant :

*Je crois qu'il est très important de se connaître soi-même et de connaître ses limites. Pour ma part, je connais bien ce besoin que j'ai d'être qui je suis et de pouvoir dire librement ce que je pense, mais sans l'imposer aux étudiants. Autrement dit, je trouve toujours hypocrite de faire semblant que nous sommes neutres alors qu'en fait nous influençons forcément nos étudiants. Il existe plusieurs vérités selon le point de vue d'où nous nous plaçons. Dans la manière dont nous montons les cours, nous choisissons de montrer ou non certaines choses.*

Mais comme nous le verrons dans la prochaine section, les réponses proposées dans notre corpus témoignent d'un panorama d'approches possibles.

## Si j'avais un conseil à donner...

Les défis pédagogiques décrits par le personnel enseignant au secondaire face aux thèmes sensibles se retrouvent, eux aussi, dans les récits des professeurs et professeures en enseignement supérieur. Nous les avons regroupés en trois catégories :

- Le climat de classe et le risque de débordements éventuels ;
- La tension entre émotions et savoirs ;
- L'imprévisibilité de cette sensibilité (Hirsch et Moisan, 2022).

Comme le récit de Valérie, qui évoque clairement ces trois aspects, d'autres participants et participantes ont insisté sur ces éléments, notamment lorsque nous les avons invités à réfléchir sur ce qu'ils ont appris de l'expérience et sur le conseil qu'ils donneraient à d'autres, qui vivraient une situation similaire.

En parlant de climat dans la classe, on se réfère souvent au besoin d'instaurer un espace sécuritaire (*safe space*) (Holley et Steiner, 2005) où pourrait avoir lieu une discussion harmonieuse qui ne heurte aucune sensibilité. Or, de plus en plus, on a l'impression qu'une telle approche, aussi louable soit son intention, peut amener les uns et les autres à hésiter – voire carrément à éviter – d'aborder les thèmes sensibles en classe. Ainsi, Julien, professeur dans un Département d'anthropologie, admet : « Par souci d'éviter de

froisser qui que ce soit, j'ai maintenant tendance à épurer ces extraits, à en retirer tout terme potentiellement offensant ou jugé politiquement incorrect. » Ce faisant, c'est la formation de ces étudiants et étudiantes qui risque d'être partielle. Sylvia, une professeure en Sciences de la santé, se questionne :

*[E]st-ce que nous devrions adapter notre matériel pour éviter que nos étudiants ne soient trop exposés à leur propre souffrance ? Je crois qu'au contraire, c'est une grande chance qu'ils y soient exposés pendant leurs études parce qu'il faut qu'ils développent des outils pour y faire face dans leur pratique. Cela risque de leur arriver dans leur pratique. Que vont-ils faire ? Vont-ils laisser tomber un client ? Leur ordre professionnel va leur retirer leur permis de pratique. Ce ne sera pas autorisé par leur code de déontologie. C'est comme si un médecin disait qu'il ne peut pas accompagner un patient mourant parce que son père est décédé et que cela le fait souffrir.*

Cette tension qu'exprime Sylvia entre son désir d'assurer le bien-être de ses étudiants et étudiantes maintenant et celui de bien les former et les préparer à jouer leur rôle parfois difficile invite à trouver d'autres approches que la « simple » reconnaissance d'une sensibilité et l'instauration d'un espace sécuritaire. Nous pensons qu'un climat de classe respectueux des sensibilités des uns et des autres ainsi que des désaccords éventuels n'est pas contradictoire avec l'idée de se remettre en question. Arao et Clemens (2013) proposent en ce sens d'instaurer un espace de « courage » (*brave space*), un lieu où il est admis que des opinions divergentes coexistent et forment le socle de la vie sociale, qui rend possible la prise de risques pour aller plus loin dans

la compréhension et qui permet d'adopter des perspectives critiques, malgré l'inconfort que ces thèmes peuvent susciter (Brunet, 2019). On le voit dans la réflexion de Julien :

*Quel message est-ce que j'envoie à mes étudiants si, dans ma classe, je leur enseigne que, lorsqu'il y a des sujets sensibles, il vaut mieux les effacer, les cacher ? Je donne l'exemple. Ils peuvent se dire que si le professeur n'utilise plus un mot ou un livre, ils ont peut-être intérêt à ne pas l'utiliser non plus.*

La positionnalité des enseignants et enseignantes – comme évoquée par Valérie – illustre tout aussi bien cette approche. En exprimant son point de vue en classe de manière respectueuse – qui ne prétend pas être la « seule » vérité et sans l'imposer aux étudiants et étudiantes –, elle donne l'exemple et instaure le climat adéquat pour les discussions courageuses autour de ces thèmes sensibles. Dans les récits, on voit apparaître plusieurs pratiques : faire place aux discours de groupes minorisés sur leurs propres réalités (Christophe, professeur en didactique des sciences humaines), enseigner à partir des questions de la communauté étudiante (Mathilde, professeure en sociologie d'éducation) ou reconnaître les erreurs de la science dans le passé (Roger, professeur en anatomie) en sont quelques exemples. Le milieu d'enseignement joue ainsi pleinement son rôle d'offrir un espace pour penser le monde, que ce soit rassurant ou déstabilisant (Apple, 2015).

Le risque que comportent les émotions est également mentionné dans les récits. Cindy, une professeure en psychoéducation qui discute d'intervention auprès de familles immigrantes, déclare : « Il faut que je

fasse attention de bien encadrer tout ça. Je ne peux pas lancer certaines informations à mes étudiants et les laisser s'arranger avec les émotions qu'elles suscitent. » Et Julien, qui raconte le défi d'aborder des sociétés autochtones historiquement dans des termes respectueux, insiste aussi : « Bien sûr, le terrain doit être adéquatement préparé pour que personne ne se sente attaqué dans ses émotions ou dans son vécu. C'est une chose à laquelle je suis sensible. » Mais cette reconnaissance de la légitimité des émotions est seulement le point de départ. Il faut le dépasser, avancer nos participants et participantes. Quant à Julie, professeure en sciences infirmières, elle affirme : « Nous avons le droit d'avoir des émotions ; il faut seulement savoir les présenter et rester respectueux. » Elle propose en effet de « prendre le temps de revenir sur les événements pour normaliser [l]a réaction », en invitant les étudiants et étudiantes à réfléchir aux raisons pour lesquelles ils réagissent fortement à une idée discutée. Pour ce faire, il faut d'abord prendre une certaine distance critique avec l'objet enseigné et le

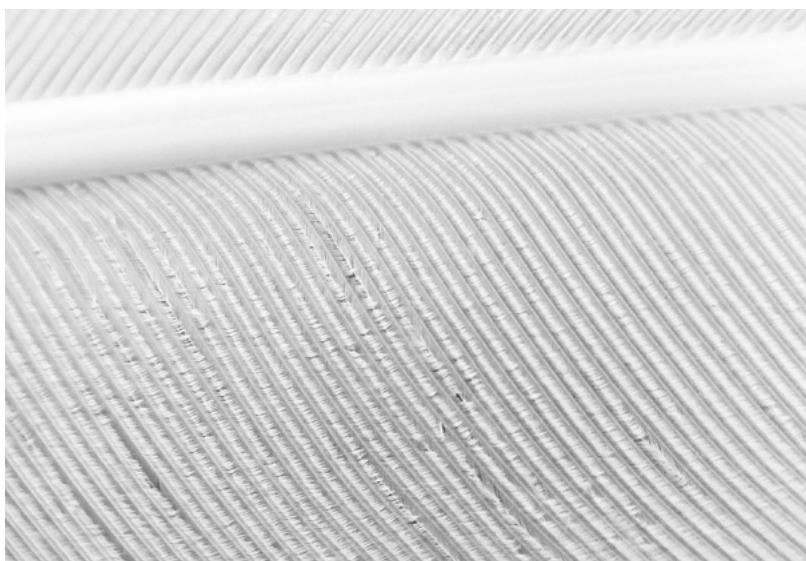
problématiser – c'est-à-dire choisir un angle par lequel il sera étudié (et qui n'est pas forcément celui qui évoque les fortes émotions dans la classe) –, ce qui permettra de structurer et d'y réfléchir à travers les savoirs que l'on veut aborder. On s'éloigne alors des valeurs et visions du monde, sans les interdire pour autant ou perdre de vue les diverses perspectives possibles et légitimes quant au thème à l'étude.

Enfin, l'imprévisibilité de l'apparition des thèmes sensibles dans la classe, ou de la sensibilité elle-même, est plus difficile à... prévoir. Le conseil de Julie est clair :

*[M]on conseil est de s'éduquer. Les thèmes sensibles ne sont pas figés. Ils évoluent constamment. Je dois sans cesse revisiter la réflexion que je me suis faite par le passé. Nous allons bonifier notre compréhension de ces réalités au fil des prises de parole des personnes issues de la diversité culturelle dans les médias et sur les différentes plateformes qui donnent accès à leur point de vue.*

Cela dit, bien qu'elle reconnaisse que l'imprévisibilité est malaisante, Géraldine, professeure en Sciences de l'éducation, explique :

*Il faut que je conteste la nécessité que je peux ressentir, comme professeure, de contrôler tout ce qui se passe : même en me préparant bien, il y aura toujours de l'inconfort, dès que l'on aborde des sujets sensibles ou que ceux-ci s'invitent dans nos cours. C'est une question d'intersubjectivité.*



Ainsi, au-delà de la connaissance nécessaire de la thématique et de la planification de son enseignement – qui, comme on l'a vu avec Valérie, n'est pas infaillible –, les participants et participantes insistent sur l'importance de se connaître soi-même et de connaître ses propres limites. Toujours comme dans le récit de Valérie, d'autres récits insistent sur l'importance de reconnaître les couleurs que l'on donne à l'enseignement à travers notre façon de faire. De fait, Julien parle aussi de l'idée de neutralité des enseignants et enseignantes, qu'il considère comme « hypocrite ». Pour lui, il importe de se rappeler qu'« [i]l existe plusieurs vérités selon le point de vue d'où nous nous plaçons. Dans la manière dont nous montons les cours, nous choisissons de montrer ou non certaines choses. » Ainsi, même si on décide de ne pas afficher ses couleurs en classe, il importe d'en avoir conscience.

Géraldine intègre cependant cette réflexion dans son enseignement.

*Je n'utilise pas le terme avertissement, mais j'ai toujours un préambule. Je dis aux étudiants que j'ai une expertise très précise et que nous avons un cours qui touche à beaucoup de choses. Je leur dis que je veux les amener vers certaines lectures, mais qu'il se peut que j'aie des angles morts ou encore que je n'aie pas vu certaines perspectives. Je leur dis que je suis vraiment ouverte à ce que nous ayons ces discussions et qu'ils peuvent m'en parler si c'est fait de manière respectueuse. Je n'ai rien contre le fait qu'il y ait des discussions et que l'on remette en question ce que je dis, mais il faut que ce soit fait dans un cadre éthique où nous discutons d'égal à égal. Je vais donc continuer à le faire.*

Cette posture continue souvent à nous mettre mal à l'aise dans notre rôle d'enseignant. D'ailleurs, elle nous oblige même à penser autrement nos intentions pédagogiques : au-delà de la transmission des savoirs, on doit proposer un lieu de rencontre entre multiples perspectives, voire multiples savoirs (Moisan et collab., 2020), qui composent la réalité sociale, peu importe la discipline à partir de laquelle on l'étudie.

## Conclusion

Les défis pédagogiques du traitement des thèmes sensibles sont indéniables. Dans ce court texte, nous en avons identifié plusieurs. Pourtant, notre objectif n'est pas de mettre en garde ceux et celles qui décident de se lancer dans l'enseignement de ces thèmes. Bien au contraire, nous pensons que c'est en prenant conscience de ces défis que le personnel enseignant, peu importe le niveau scolaire, pourra prendre une décision éclairée sur la manière d'aborder ces thèmes en classe et être mieux préparé pour le faire. Les éléments discutés ici – la positionnalité (du moins pour soi-même, en reconnaissant ses propres biais et points de départ), la création d'un espace courageux (et pas forcément sécuritaire) et la problématisation pour dépasser la réaction émotive et aller plus loin dans l'étude de la question – représentent de bonnes pratiques à mettre en œuvre dans une classe pour soutenir la discussion et l'apprentissage. ■

## Références bibliographiques

Apple, M. W. (2015). « Education and discomfort. On Being a Critical Scholar/ Activist in Education », dans B. J. Porfilio et D. Ford (dir.), *Leaders in critical pedagogy: narratives for understanding and solidarity*, Rotterdam, Pays-Bas, Sense Publishers, p. 185-198.

Arao, B. et K. Clemens (2013). « From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice », dans L. M. Landreman (dir.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators*, Virginia, Stylus Publishing, p. 135-150.

Brunet, M.-H. (2019). « Accueillir l'inconfort en classe pour mieux réfléchir aux rapports de pouvoir », *Enjeux de l'univers social*, vol. 15, n° 1, p. 23-27.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others*, New York, Peter Lang Verlag.

Groleau, A. et C. Pouliot (2020). « Les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire interprétés sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire », *Éthique en éducation et en formation*, n° 9, p. 62-81.

Hess, D. E. et P. Mcavoy (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethnics in Democratic Education*, New York, Routledge.

Hirsch, S. et S. Moisan (2022). « Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique », dans S. Moisan et collab. (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*, Montréal, Fides Éducation, p. 61-88.

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

Lefrançois, D. et M.-A. Éthier (2022). « Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire », dans S. Moisan et collab. (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*, Montréal, Fides Éducation, p. 31-60.

Legardez, A. (2006). « Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères », dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issi-les-Moulieneux, ESF éditeur, p. 19-32.

Moisan, S. et collab. (2020). « La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada : points de vue des historiennes et historiens universitaires », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 74, n° 1-2, p. 103-127.



**Sívane Hirsch** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et co-directrice du Laboratoire éducation et diversité en région (LEDiR). Ses travaux portent sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les pratiques enseignantes et le système scolaire plus généralement, et l'enseignement des thèmes sensibles à cet égard.

sivane.hirsch@uqtr.ca



**Sabrina Moisan** est professeure au Département de pédagogie à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle travaille sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté et s'intéresse particulièrement aux représentations de l'histoire « nationale » au Québec, ainsi qu'aux modalités de l'enseignement d'une histoire inclusive dans une société pluraliste.

sabrina.moisan@usherbrooke.ca



**Geneviève Audet** est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et est titulaire de la Chaire sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation (CREDEF). Elle s'intéresse à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, à la prévention de la radicalisation violente, à l'enseignement des thèmes sensibles et à la formation du personnel scolaire à cet égard.

audet.genevieve@uqam.ca