

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT INNOVANTES

Rapport sur les outils pédagogiques pour intégrer
l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur



Co-funded by
the European Union

Nom du projet InterHEd. Intersectionnalité dans l'enseignement supérieur

Code du projet 2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

Financement Cofinancé par Erasmus+ KA220 dans l'enseignement supérieur

Responsable du projet Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Auteurs Gloria García-Romeral, Marina Garcia-Castillo et Lorena González-Ruiz.

Contributions Mar Binimelis-Adell, Gerard Coll-Planas, Katarzyna Jasikowska, Liudvika Leisyte, Ana Mattioli, Maxim Motragh, Caterina Riba, Sude Peksen, Justyna Struzik, Agnieszka Sznajder et Finn Tayfun Wieschermann.

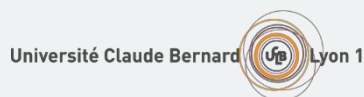
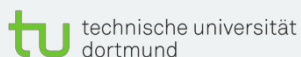
Année de publication 2026

Ce résultat s'inscrit dans le cadre *d'InterHEd : Intersectionality in Higher Education*, un projet Erasmus+ qui vise à faire évoluer les établissements d'enseignement supérieur vers plus d'inclusion et de diversité en promouvant l'intégration de l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur. Ce rapport répond au premier objectif spécifique d'InterHEd : créer et mettre en œuvre des méthodologies innovantes et axées sur les défis qui incitent le personnel enseignant et les étudiant·es issu·es de divers horizons et disciplines variés à explorer la pertinence de l'intersectionnalité dans leur domaine d'études.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.

La présente publication n'engage que les auteures, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Partenariat



Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

Gloria García-Romeral (chercheuse principale, coordinatrice du projet)

Technische Universität Dortmund

Liudvika Leisyte (chercheuse principale)

Uniwersytet Jagielloński

Marta Warat (chercheuse principale)

Université Claude-Bernard Lyon 1

Philippe Liotard (chercheur principal)



Co-funded by
the European Union

InterHEd. Intersectionnalité dans l'enseignement

Supérieur

in : /interhed

✉: gloria.garcia.romeral@uvic.cat

Index

1. INTRODUCTION.....	4
2. RÉCUEIL D'OUTILS PÉDAGOGIQUES	9
2.1 <i>BRAVE SPACE</i>	11
2.2 <i>ME BAGS</i>	18
2.3 <i>CERCLE DE DISCUSSION</i>	25
2.4 <i>CARTES EN RELIEF</i>	32
2.5 <i>ATELIER DE BODYMAPPING</i>	41
2.6 <i>RÉSEAU D'IDENTITÉS</i>	48
2.7 <i>MARCHE DES PRIVILÈGES</i>	55
2.8 <i>APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES À TRAVERS LA FICTION</i>	63
2.9 <i>CONTRE-RÉCITS</i>	70
2.10 <i>ANALYSE DE CITATIONS</i>	77
3. ANNEXE. MODÈLE DE RAPPORT SUR UN OUTIL PÉDAGOGIQUE	84

1. INTRODUCTION

Le « Rapport sur les méthodes d'enseignement innovantes : outils pédagogiques pour intégrer l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur » propose un ensemble d'outils conçus pour aborder les inégalités au sein des établissements d'enseignement supérieur (EES) avec une perspective intersectionnelle. Les outils pédagogiques rassemblés s'adressent au personnel enseignant de l'enseignement supérieur afin d'améliorer la compréhension de la diversité et des inégalités présentes dans la classe, en réfléchissant à la manière dont les positions sociales diverses influencent les parcours et les expériences universitaires. Par conséquent, ces outils peuvent guider le personnel enseignant sur la manière d'intégrer des perspectives intersectionnelles dans leur pratique pédagogique dans différentes disciplines afin de favoriser des résultats d'apprentissage transformateurs, en tenant compte des positions sociales intersectionnelles des étudiant·es et d'eux et elles-mêmes. Nous suivons Seale et Cooper (2010) en considérant les outils pédagogiques comme :

« Tout outil qui sert de support à l'action de l'enseignant, en proposant des principes clairs et détaillés concernant l'apprentissage, qui peuvent être facilement et rapidement transposés dans la pratique pédagogique. Les outils pédagogiques font le lien entre la théorie et la pratique, et aident le personnel enseignant à passer de l'abstrait au concret. »¹ (p. 1110)

En examinant comment les différents axes d'inégalité s'entrecroisent pour façonner les expériences individuelles d'oppression et de privilège, et comment y remédier de manière intersectionnelle, le personnel enseignant et les étudiant·es peuvent identifier et traiter l'interaction complexe de facteurs tels que la race, le genre, la classe sociale, la sexualité, le handicap et d'autres axes d'inégalité. Cette compréhension s'étend à l'impact de leur expérience générale ainsi que leurs positionnements et leurs relations en classe et dans leur parcours universitaire.

¹ Traduction de l'anglais réalisée par les auteures.

Ces outils nécessitent alors d'aller au-delà des méthodes traditionnelles pour amener les étudiant-es et le personnel enseignant à réfléchir de manière critique aux identités sociales complexes à travers des pratiques innovantes.

Dans cette optique, les efforts en faveur de l'innovation dans l'enseignement supérieur se sont rapidement multipliés ces dernières années. Selon Dearn (2010), cela s'explique principalement par deux facteurs : l'inefficacité relative des techniques pédagogiques traditionnelles et l'évolution des attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, l'innovation peut être perçue comme un « mot à la mode » (Morozov, 2013), avec diverses interprétations et formes, allant de procédures spécifiques à des concepts généraux (Dearn, 2010).

De même, l'intersectionnalité a également été qualifiée de « mot à la mode » (Davis, 2008) et, bien qu'elle ait suscité un vif intérêt dans toutes les disciplines de l'enseignement supérieur, son application pratique dans l'enseignement reste un sujet de débat et d'exploration intense. Le développement de stratégies, de méthodologies et de techniques intersectionnelles dans l'enseignement supérieur en est encore à ses débuts, et en réalité, il existe un « manque persistant d'outils pédagogiques efficaces pour enseigner et apprendre les intersections identitaires » (Case, 2017, p. 7). Il est toutefois important de reconnaître que l'intersectionnalité s'appuie sur les bases solides posées par le féminisme et la décolonialité, entre autres cadres critiques qui constituent la pierre angulaire de la pédagogie intersectionnelle, un cadre qui a inspiré cette collection d'outils.

Par conséquent, nous présenterons ci-après les principaux facteurs qui ont façonné cette sélection d'outils et qui peuvent contribuer à l'élaboration d'autres outils pédagogiques visant à aborder les inégalités dans une perspective intersectionnelle en classe. Les leviers qui seront présentés ci-dessous sont les suivants : l'accent mis sur les contextes ; la transdisciplinarité ; une orientation vers la justice sociale ; une approche centrée sur les élèves ; la mise en avant des connaissances issues de l'expérience ; et la priorité accordée aux approches fondées sur des problèmes ou des défis.

L'accent mis sur les contextes

L'intersectionnalité souligne l'importance du contexte, car les inégalités se produisent dans des espaces concrets et à des moments historiques précis, et la position de privilège ou d'oppression d'une personne peut varier en fonction de son contexte (Yuval Davis, 2017). De même, l'importance du contexte en matière d'innovation est primordiale, car ce qui peut être considéré comme innovant dans un cadre ou une discipline peut être banal dans un autre. Par conséquent, l'efficacité et l'applicabilité d'une approche fondée sur l'intersectionnalité et l'innovation sont déterminées par les espaces et les moments spécifiques dans lesquels elles sont mises en œuvre, ainsi que par les positions occupées par les personnes concernées.

Conscient du caractère contextuel de ces cadres, le présent rapport se veut transdisciplinaire – c'est-à-dire utilisable dans divers cours couvrant différentes disciplines universitaires – et adaptable à différents contextes institutionnels et culturels ainsi qu'à différents groupes sociaux. Par conséquent, l'adaptabilité des outils pédagogiques décrits dans ce rapport est essentielle pour leur utilisation dans différents contextes éducatifs. Cela nécessite que le personnel enseignant évalue l'utilité de ces techniques en fonction de facteurs tels que la culture institutionnelle, les perspectives disciplinaires et les objectifs pédagogiques individuels (Dearn, 2010), ainsi que la réalité de la salle de classe et les rapports de force existants.

Transdisciplinarité

S'appuyer sur les apports de divers domaines tels que la sociologie, l'anthropologie, les études de genre, la théorie critique de la race et bien d'autres encore permet d'acquérir une compréhension globale de l'intersectionnalité (d'après Naples, 2017, p. 129 et la théorie critique de la race). Cette approche encourage les étudiant·es à s'engager de manière critique dans l'analyse des structures sociales et des dynamiques de pouvoir afin d'approfondir leur compréhension de l'intersectionnalité dans les expériences individuelles, en tenant compte de différentes épistémologies.

Orientation vers la justice sociale

Travailler dans une optique de justice sociale et d'action vise à démanteler l'oppression et à générer un changement politique, en mettant l'accent sur un apprentissage à orientation politique permettant aux étudiant·es d'aller au-delà des murs de la salle de classe pour œuvrer au changement social. Les pédagogies féministes, antiracistes et décoloniales, entre autres, accordent la priorité à l'engagement en faveur de la justice sociale en tant que principe directeur dans la salle de classe.

Approches centrées sur les élèves

L'un des éléments centraux des approches pédagogiques innovantes réside dans le passage à des méthodologies centrées sur les élèves (Nicolaidis, 2012), afin d'adopter des méthodes plus interactives et plus stimulantes qui favorisent la pensée critique chez les élèves. Cette approche permettrait d'adapter les stratégies d'enseignement pour prendre en compte la diversité des parcours, en reconnaissant et en valorisant les expériences uniques de chaque élève, qui découlent de leurs positions sociales.

Connaissances expérientielles

La place centrale accordée à la connaissance expérientielle, issue d'une approche féministe et décoloniale (voir DeCuir-Gunby et al., 2018), souligne l'importance de donner la parole et de mettre l'accent sur les expériences des personnes traditionnellement opprimées. La connaissance expérientielle, acquise par un engagement personnel direct et des expériences vécues, fournit des informations précieuses permettant aux enseignants et aux apprenants d'identifier leur point de vue et de mener une réflexion critique sur la manière dont leurs positions sociales croisées façonnent leurs perspectives et leurs interactions, enrichissant ainsi leur compréhension du pouvoir épistémologique et inspirant des pratiques plus justes et plus diversifiées.

Approches par problèmes

Impliquer les élèves et le personnel enseignant dans la possibilité d'expérimenter, de s'exercer ou de mener des recherches sur les activités quotidiennes et dans la résolution de problèmes concrets et de situations pratiques, par exemple dans le cadre d'une approche fondée sur les problèmes ou les défis, pourrait passer par l'identification d'axes d'inégalité qui se recoupent dans l'analyse, afin d'apporter des solutions inclusives. En effet, il a été avancé que l'apprentissage peut être amélioré, car les approches par problèmes peuvent renforcer la capacité des élèves à prendre en compte des points de vue divers (Nicolaidis, 2012), ce qui pourrait inclure l'analyse intersectionnelle.

2. RECUEIL D'OUTILS PÉDAGOGIQUES

Cette collection d'outils pédagogiques s'ouvre sur (1) *Brave Space*, un outil fondamental permettant de créer un environnement où les personnes participantes peuvent engager des conversations ouvertes, respectueuses et parfois délicates sur les inégalités. Cela pose les bases d'un dialogue constructif tout au long du parcours d'apprentissage.

Ensuite, (2) *Me Bags* encourage les personnes participantes à explorer certains aspects de leur identité à travers des objets du quotidien. Cet outil favorise la réflexion personnelle et la confiance entre elles. Vient ensuite (3) *Cercles de discussion*, qui offre un espace structuré pour le dialogue de groupe, permettant une réflexion plus approfondie sur la dynamique de groupe et les expériences partagées.

Les (4) *Cartes en Relief* et (5) l'atelier de *Body Mapping* introduisent ensuite des moyens visuels et corporels pour explorer comment les identités, les émotions et les espaces qui s'entrecroisent façonnent les expériences individuelles de l'inégalité. Ces outils approfondissent la compréhension que les personnes participantes ont de la position sociale qu'ils et elles occupent.

De plus, le (6) *Réseau d'identités* offre une représentation visuelle structurée des intersections entre les différents aspects de l'identité, permettant ainsi de mieux prendre conscience de la manière dont les expériences et les identités se recoupent et interagissent dans le récit personnel de chacun·e. À partir de là, la (7) *Marche des privilèges* évolue vers une représentation physique des privilèges et des désavantages, proposant un moyen concret de comprendre comment les identités sociales façonnent les opportunités et les obstacles.

À mesure que les personnes participantes commencent à mettre en pratique leurs connaissances, (8) *l'Apprentissage par problèmes à travers la fiction* les engage dans une résolution collaborative de problèmes en analysant des scénarios fictifs sous un angle intersectionnel qui reflètent les défis du monde réel.

(9) *Le contre-récit*, un outil clé pour remettre en question les récits dominants, suit, permettant aux personnes participantes de raconter leurs histoires en mettant l'accent sur les expériences marginalisées.

Enfin, (10) *Analyse de citations* clôt ce recueil par une approche critique des textes, reliant les enseignements pratiques tirés des outils précédents aux cadres théoriques actuels. Il offre aux personnes participantes l'occasion de synthétiser leurs acquis tout en réfléchissant à des questions plus larges liées aux inégalités.

Chaque outil de ce recueil est présenté selon un modèle standardisé, comprenant ses principaux facilitateurs, son fondement théorique, les résultats attendus, ses applications pratiques et les défis potentiels. Cette structure permet au personnel enseignant d'intégrer facilement et efficacement ces outils dans leurs pratiques quotidiennes, garantissant ainsi une classe sensible aux questions d'intersectionnalité.

2.1 BRAVE SPACE

Auteur-es de référence James David Simon, Reiko Boyd et Andrew M. Subica

Facteurs facilitateurs clés Approches centrées sur les élèves ; orientation vers la justice sociale ; accent mis sur les contextes

| Brève description, objectifs et publics cibles

Les « brave space » (ou « espaces courageux ») sont des environnements où les personnes participantes sont encouragé-es à s'engager dans des conversations ouvertes, honnêtes et parfois difficiles sur des sujets délicats, en mettant l'accent sur le respect mutuel, l'écoute active et le développement personnel. Ces espaces favorisent à la fois l'expression et la confrontation du malaise dans la quête de la compréhension et de la justice sociale. Les espaces courageux favorisent les désaccords respectueux, constructifs et intentionnels, étant donné que la notion d'espace sûr est contextuelle, n'est pas toujours possible et peut parfois revêtir des significations contradictoires (Arao et Clemens, 2013).

Cet outil peut être utilisé avec des étudiant·es de différentes disciplines pour lancer d'autres activités en classe, en créant un environnement adéquat et en l'appliquant de manière transversale tout au long des différentes sessions.

| Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

Le terme « espace sûr » s'est retrouvé au cœur d'une controverse récente s'inscrivant dans un débat plus large sur la liberté d'expression sur les campus universitaires (Ali, 2017). Sous l'impulsion du mouvement Black Lives Matter, né en 2013, ce terme a été repris dans les discussions sur la liberté d'expression par les médias et les responsables universitaires — sans qu'il y ait de définition claire du

contexte nuancé dont le terme est issu (Ali, 2017). C'est pourquoi un autre terme — « brave space » — est introduit afin d'attirer l'attention sur les différences existantes et d'apporter de la clarté au débat. Le terme « brave space » a été popularisé pour la première fois par Brian Arao et Kristi Clemens (2013) dans leur ouvrage *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*.

Les « espaces sûrs » ont une longue et prestigieuse histoire au sein de la communauté militante et en tant qu'outil au service des communautés marginalisées. Les espaces sûrs et les espaces d'encouragement ne sont qu'un moyen parmi d'autres de lutter contre l'oppression systémique vécue en classe et sur le campus. Les espaces sûrs et les espaces courageux doivent être utilisés conjointement pour garantir la réussite scolaire des étudiant·es marginalisé·es ainsi que l'épanouissement et le développement personnels de l'ensemble du corps étudiant (Ali, 2017). Alors que les espaces sûrs privilégient la protection émotionnelle et la création d'un environnement non menaçant, les espaces courageux privilégient un dialogue honnête, parfois inconfortable, en partant du principe que l'inconfort peut mener à la croissance et à une plus grande prise de conscience.

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

Les espaces courageux créent des environnements propices au soutien, afin que tous et toutes les élèves puissent participer à parts égales à un dialogue stimulant. La mise en place de ces espaces comporte toujours un risque de malaise pour les personnes participantes, mais elle permet un dialogue plus enrichissant et plus approfondi tout en fournissant des outils de soutien. L'objectif de ces outils est de favoriser — et non d'entraver — la participation et la progression académique.

Il est important de comprendre qu'un espace sûr n'est jamais totalement sûr (Arao et Clemens, 2013) et que le concept d'espace courageux englobe tout ce qu'offrent les espaces sûrs, tout en précisant que ces environnements sont exigeants et que l'on attend des étudiant·es qu'ils y participent.

Cet outil encourage également les conversations intersectionnelles sur la construction de mouvements, le plaidoyer et le rôle des environnements universitaires afin de mieux comprendre l'évolution et les résultats des espaces sûrs/courageux au fil du temps.

| Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?

Pour créer un espace courageux, il est important de mettre en place des accords de groupe qui guideront les interactions entre les élèves lorsqu'ils et elles s'engagent dans des dialogues difficiles les un·es avec les autres (Noah et Souza, 2018). Cela est essentiel pour créer un environnement sûr et bienveillant où tous les membres se sentent à l'aise pour partager leurs pensées et leurs expériences.

Les animateurs et animatrices doivent ensuite guider les personnes participantes à travers une série d'activités et de discussions structurées, conçues pour encourager l'exploration et le partage de points de vue divers. Ces activités doivent être soigneusement élaborées afin d'aborder et d'approfondir des sujets délicats ou controversés, favorisant ainsi une meilleure compréhension et une plus grande empathie entre les personnes participantes, en particulier en cas de désaccord. Un espace courageux au sein d'une salle de classe repose sur cinq éléments principaux :

- * « La controverse dans le respect », où les opinions divergentes sont acceptées.

- * « Assumer ses intentions et ses impacts », où les élèves reconnaissent et discutent des cas où un dialogue a affecté le bien-être émotionnel d'une autre personne.
- * « Le défi par choix », où les élèves ont la possibilité de s'engager ou de se retirer de conversations difficiles.
- * « Respect », où les élèves font preuve de respect les un-es envers les autres.
- * « Pas d'agressions », où les élèves s'engagent à ne pas se faire de mal intentionnellement les uns aux autres.

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multidimensionnelle ?

L'outil pédagogique des espaces courageux s'inscrit dans une approche intersectionnelle, car il reconnaît la nature complexe et multiforme des identités et des expériences des élèves. En favorisant des désaccords respectueux, constructifs et réfléchis dans un cadre qui valorise la confidentialité et les liens humains, ces espaces offrent un environnement structuré où les élèves peuvent explorer ensemble les dimensions croisées de leurs identités (telles que l'origine ethnique, le genre, la classe sociale, la sexualité et le handicap). Les « brave spaces » encouragent des conversations nuancées qui reconnaissent et respectent ces intersections, favorisant ainsi une compréhension plus holistique et inclusive des dynamiques sociales et des structures de pouvoir.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

Les « espaces courageux » favorisent des environnements où les personnes participantes sont encouragées à s'engager dans des discussions difficiles mais essentielles. Contrairement aux « espaces sûrs » traditionnels, qui visent à réduire au minimum le sentiment de malaise, les « espaces courageux » reconnaissent que ce malaise est souvent nécessaire à l'épanouissement et à l'engagement critique, en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder des questions sociales complexes.

| Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

L'un des aspects essentiels de cet outil réside dans l'importance accordée aux contextes. Les « espaces courageux » sont conçus pour refléter les origines sociales, culturelles et historiques des participant-es. En ancrant les discussions dans des expériences concrètes liées aux privilèges, à l'oppression et à l'identité, cet outil garantit que les échanges sont significatifs et en phase avec les réalités vécues par les personnes participantes. Cette prise de conscience contextuelle permet aux élèves de relier leurs expériences personnelles aux structures sociétales plus larges, favorisant ainsi une compréhension plus approfondie de la manière dont les différents contextes façonnent les expériences d'inégalité en classe.

Cet outil est également profondément centré sur les élèves, plaçant les personnes participantes au cœur du processus d'apprentissage. Dans un « espace courageux », les élèves sont encouragés à animer les discussions, à partager leurs points de vue et à s'impliquer activement dans les questions soulevées. Cette approche favorise un environnement d'apprentissage inclusif et interactif où des voix diverses sont entendues et valorisées.

Enfin, l'orientation vers la justice sociale est au cœur de l'outil des espaces courageux. Il encourage les personnes participantes non seulement à réfléchir à leurs propres expériences d'inégalité, mais aussi à examiner de manière critique les structures systémiques qui perpétuent les inégalités.

En favorisant des discussions ouvertes sur des questions telles que les privilèges, la discrimination et l'intersectionnalité, cet outil encourage un engagement en faveur du changement social. Cette approche aide les élèves à développer l'esprit critique nécessaire pour lutter contre les inégalités tant en classe qu'à l'extérieur, en alignant leur apprentissage sur les efforts en faveur de la justice sociale.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Aucun aspect organisationnel particulier ne doit être pris en compte, si ce n'est la mise à disposition d'une salle.

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

Comme mentionné précédemment, la création d'espaces courageux n'est jamais exempte de risque de malaise pour les personnes participantes. Il est essentiel d'encourager les élèves à accepter le malaise inhérent à la confrontation avec de nouvelles perspectives. Une stratégie qui peut y contribuer consiste à demander aux élèves de lire et de discuter l'essai de Wheatley (2002), « Willing to be Disturbed », dans lequel elle explique l'intérêt de voir ses opinions remises en question.

C'est pourquoi il sera important que l'enseignant·e dispose de compétences en animation pour guider les discussions, dissiper les malentendus et garantir un environnement d'apprentissage respectueux et inclusif, ce qui peut s'avérer exigeant pour le personnel enseignant.

| Références complémentaires

Ali, D. (2017). Safe spaces and brave spaces. NASPA Research and Policy Institute, 2, 1-13.

Arao, B., et Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces. The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators. L. Landreman (a cura di), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*, Sterling, VA: Stylus Publishing, 135-150.

Rozas, L. W. (2007). Engaging dialogue in our diverse social work student body: A multilevel theoretical process model. *Journal of Social Work Education*, 43(1), 5– 30. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200400467>

Simon, J. D., Boyd, R., et Subica, A. M. (2022). Refocusing intersectionality in social work education: Creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 34-45.

Wheatley, M. (2002). Turning to one another: Simple conversations to restore hope to the future. *The Journal for Quality and Participation*, 25(2), 8.

2.2 ME BAGS

Auteur-es de référence Tolulope Noah et Tasha Souza (2018)

Facteurs facilitateurs clés Approches centrées sur les élèves; connaissances expérientielles ; accent mis sur les contextes

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Dans cet outil pédagogique, les étudiant-es sont invité-es à examiner et à comparer, en groupe, cinq à sept objets personnels qu'ils et elles ont dans leurs sacs ou leurs sacs à dos. Ces objets permettront de retracer le parcours passé, présent et futur de chacun (Noah, 2018).

L'objectif de cet outil pédagogique est de permettre aux personnes participantes de découvrir l'identité des autres et d'établir un climat de confiance et de complicité. Cet outil peut être utilisé avec des étudiant-es de différentes disciplines, notamment lors de programmes d'orientation pour les nouveaux étudiant-es, d'ateliers de cohésion d'équipe et d'activités sur la diversité.

| Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

L'outil « *Me Bags* », présenté par Tolulope Noah et Tasha Souza dans leur article de 2018, s'appuie sur plusieurs concepts fondamentaux pour favoriser des dialogues efficaces sur la diversité et l'inclusion. Il vise à faciliter les discussions difficiles en créant des cadres structurés et respectueux pour aborder des sujets sensibles tels que l'oppression et les privilèges. Cet outil traite des microagressions et encourage la micro-résistance afin de lutter contre la discrimination subtile. Il favorise une communication positive et une communication pédagogique efficace afin

d'améliorer les interactions entre le personnel enseignant et les étudiant·es. De plus, il intègre des stratégies de gestion des conflits interculturels et d'atténuation des menaces liées aux stéréotypes, garantissant ainsi que les discussions soient inclusives et constructives. Dans l'ensemble, cet outil offre une approche globale pour engager des conversations significatives et constructives sur des sujets complexes.

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

La mise en œuvre de l'outil « *Me Bags* » devrait notamment permettre d'améliorer la conscience de soi et la compréhension mutuelle entre les personnes participantes. En partageant des objets personnels qui racontent leur parcours passé, présent et futur, les personnes peuvent découvrir l'identité de chacun·e, ce qui favorise la confiance et la cohésion au sein du groupe. Cet exercice encourage l'empathie, car il permet à chacun·e de mieux comprendre la diversité des expériences et des points de vue de ses pairs. De plus, les personnes participantes développeront leur capacité de réflexion en comparant les récits que racontent leurs effets personnels avec l'image qu'ils projettent en public.

| Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?

Dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation, l'outil « *Me Bags* » peut être utilisé en demandant aux personnes participantes d'apporter un sac contenant 5 à 7 objets qui représentent qui ils et elles sont, d'où viennent et où ils et elles vont (Pearce, 1998).

Les animateurs et animatrices doivent diriger une discussion de groupe au cours de laquelle les personnes participantes partagent et comparent leurs objets, en abordant des questions sur ce que ces objets révèlent de leur identité, des cultures auxquelles ils et elles s'identifient et de leurs besoins quotidiens. Voici quelques questions qui peuvent être posées : que révèlent ces objets sur vous, les lieux où vous vivez, les cultures auxquelles vous vous identifiez et/ou les activités que vous pratiquez ? En quoi le récit du contenu (privé) de votre sac diffère-t-il du récit produit par l'image que vous avez de vous-même ou de l'image que vous projetez vers l'extérieur ? Que contiendrait votre sac ? Quel serait votre besoin quotidien pour ces objets ? (Noah et Souza, 2018).

Compte tenu du degré d'intimité que représente le fait de montrer aux autres les objets personnels que nous transportons dans nos sacs, cette activité devrait être réalisée en petits groupes afin de permettre à chacun·e de s'exprimer et de réfléchir.

L'activité « *Cultural Chests* » (Nagda et al., 1999) pourrait constituer une déclinaison de cet outil. Dans le cadre de cette activité, les personnes participantes choisissent ou apportent des objets qui représentent leur identité culturelle, tels que des photos, des œuvres d'art ou de la musique. Ces objets sont ensuite comparés aux stéréotypes ou aux idées reçues concernant ces identités. Au cours d'une discussion guidée, les personnes participantes expliquent la signification de leurs choix et réfléchissent à la manière dont les préjugés influencent la perception qu'ils et elles ont des autres.

En quoi cet outil est-il pertinent dans le cadre d'une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple ?

Cet outil s'inscrit dans une approche intersectionnelle, car il permet aux personnes participantes d'explorer et d'exprimer les multiples facettes de leurs identités, qui se recoupent, à travers des objets personnels ; c'est pourquoi il est important que les axes d'inégalité ressortent des récits liés à ces objets. En examinant la manière dont ces objets reflètent leurs engagements culturels, leurs activités et leurs besoins quotidiens, les personnes participantes peuvent comprendre comment les différentes facettes de leurs identités s'entrecroisent et influencent leurs expériences.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

L'outil « *Me Bags* » associe le récit personnel à des objets concrets, rendant ainsi l'exploration de l'identité plus tangible et plus accessible. Cette approche pratique encourage les personnes participantes à mener une réflexion approfondie sur leur parcours, comblant ainsi le fossé entre les concepts abstraits de l'identité et les expériences de la vie réelle. En mettant l'accent sur des objets du quotidien qui revêtent une importance personnelle, cet outil favorise un lien plus profond entre les personnes participantes (Noah et Souza, 2018) et contribue à créer un environnement d'apprentissage plus engageant et interactif.

Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

L'outil *Me Bags* est fortement centré sur les élèves, car il demande aux personnes participantes de réfléchir à des aspects personnels de leur identité et de les partager, tout en guidant la conversation et en prenant le contrôle de leurs récits. Cette participation active permet aux élèves de s'approprier la discussion et favorise la création de liens. Il est également flexible, ce qui le rend facile à adapter à des groupes diversifiés ayant des expériences et des parcours différents.

Deuxièmement, cet outil s'appuie sur les expériences et les objets personnels des participant·es. En partageant des objets qui revêtent une importance personnelle, les élèves acquièrent une connaissance empirique de leur propre identité et de celle de leurs camarades, rendant ainsi plus concrets et plus accessibles des concepts abstraits tels que le privilège, la marginalisation et l'identité culturelle.

Enfin, l'outil replace les identités intersectionnelles dans le contexte de la vie quotidienne et des objets. Les objets personnels symbolisent diverses expériences culturelles, sociales et individuelles qui s'entrecroisent de manière unique. Cela permet aux personnes participantes d'explorer l'importance du temps et du lieu dans la construction de leurs identités et de leurs expériences.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Aucun aspect organisationnel particulier ne doit être pris en compte, si ce n'est la mise à disposition d'une salle pour mener l'activité.

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

La mise en œuvre de l'outil « *Me Bags* » peut poser plusieurs défis. Tout d'abord, les personnes participantes pourraient se sentir mal à l'aise à l'idée de partager des objets personnels et des anecdotes, ce qui pourrait entraver une communication ouverte et sincère. Ensuite, les animateurs et animatrices doivent créer un environnement bienveillant et sans jugement pour y remédier. Un autre défi consiste à rester sensible aux différences culturelles et aux limites personnelles, car certains objets ou récits peuvent être très intimes ou susciter des émotions fortes. Le personnel animateur doit être prêt à gérer ces situations avec délicatesse et à apporter un soutien approprié. De plus, des défis logistiques peuvent se présenter, comme s'assurer que toutes les personnes participantes apportent les objets requis et gérer efficacement le temps pour permettre à chacun·e de s'exprimer.

| Références complémentaires

Nagda, B. A., Spearmon, M. L., Holley, L. C., Harding, S., Balassone, M. L., Moise Swanson, D., et Mello, S. D. (1999). Intergroup dialogues: An innovative approach to teaching about diversity and justice in social work programs. *Journal of Social Work Education*, 35(3), 433–449.

<https://doi.org/10.1080/10437797.1999.10778980>

Noah, T., et Souza, T. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity.

https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=ctl_teaching

Pearce, J.A. (1998). What works for me: First-day class activities. *Teaching English in the Two-Year College*, 25(2), 161-165. <http://bit.ly/2b131Ls>

Simon, J. D., Boyd, R., et Subica, A. M. (2022). Refocusing intersectionality in social work education: Creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 34-45.

2.3 CERCLE DE DISCUSSION

Auteur-es de référence Coopérative Fil a l'agulla

Facteurs facilitateurs clés Approches centrées sur les élèves ; orientation vers la justice sociale ; accent mis sur les contextes

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Cet outil invite les personnes participantes à une réflexion approfondie et à une discussion constructive à travers une activité en deux temps. La première partie, appelée « déclencheur », présente un scénario lié à un enjeu au sein du groupe, incitant les personnes participantes à envisager différentes réactions possibles. Dans la deuxième partie, appelée « cercle de discussion », les personnes participantes réfléchissent au scénario, examinent quatre options de réponse, puis se dirigent vers le coin de la salle qui correspond à leur choix.

Selon la coopérative Fil a l'Agulla (2021), les objectifs de cet outil sont de sensibiliser, dans une perspective intersectionnelle, aux stéréotypes et à leur impact sur la construction de l'identité, de mieux faire prendre conscience des rapports de force au sein du groupe de classe, de faciliter le dialogue en temps réel au sein du groupe, de reconnaître et de traiter les situations de discrimination en classe ainsi que la nécessité de réparer les préjudices qu'elles causent, et de faire un premier pas vers un engagement à éradiquer la violence de genre et toutes les formes de discrimination dans les relations.

Cet outil peut être utilisé avec des élèves de différentes disciplines et de différents niveaux.

Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

Les cercles de discussion trouvent leur origine dans les connaissances et la cosmovision des peuples autochtones d'Amérique du Nord et de Nouvelle-Zélande. Il s'agit d'une vision profondément communautaire, ancrée dans l'environnement naturel, qui considère les relations et les conflits comme un aspect fondamental de la vie et de la durabilité. L'une des principales pratiques incluses dans le cercle est l'utilisation du bâton de parole ou de l'objet de parole.

Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

La mise en œuvre de cet outil a pour principaux objectifs de créer un sentiment de communauté grâce au partage d'expériences, de réflexions et d'émotions, ce qui favorise les liens et le sentiment d'appartenance, et contribue à tisser des liens, à construire des réseaux de soutien et à développer un profond sentiment d'appartenance à la communauté. Elle permet également de mieux se connaître les un·es et les autres. Le Cercle est un espace qui accueille la diversité, en particulier les aspects que le groupe marginalise ou discrimine, et qui permet de les apprécier et de les reconnaître comme faisant partie intégrante du groupe. Ce faisant, l'imaginaire du groupe s'ouvre à d'autres façons d'être, d'agir et de s'exprimer.

Cela aide à prévenir et à intervenir dans les situations de conflit, de discrimination et de harcèlement. La violence et les tensions diminuent, la discrimination s'atténue, et le conflit trouve un espace pour s'exprimer et être traité avant que les dommages ne deviennent irréparables. De plus, il aide à développer des compétences sociales, relationnelles et personnelles.

Parler et écouter au sein du Cercle facilite le développement de compétences telles que s'exprimer devant le groupe, identifier ses sentiments, nommer ses émotions et cultiver l'empathie.

Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?

La première partie de la session, appelée « déclencheur », présente un scénario lié à un problème, invitant les personnes participantes à envisager différentes réactions possibles. Dans la deuxième partie, appelée « cercle de discussion », les personnes participantes réfléchissent au scénario, examinent quatre options de réponse, puis se déplacent vers le coin de la salle qui correspond à leur choix.

Le cercle de discussion est considéré comme un outil très efficace pour gérer les conflits au sein d'un groupe. C'est souvent dans ces moments difficiles que l'on se rappelle tout le potentiel de cette méthode. Bien qu'elle puisse être utilisée pour atteindre des objectifs dans de telles situations, son efficacité est considérablement réduite si le groupe n'est pas familiarisé avec cet outil. Par conséquent, il est recommandé d'utiliser le cercle de manière régulière. Cette pratique permet aux individus de se familiariser avec la méthodologie, facilite l'acquisition des compétences nécessaires, renforce les connaissances et les liens au sein du groupe, et contribue à prévenir les conflits.



Figure 1. Exemple d'un cercle de discussion animé lors d'un atelier organisé par Fil a l'Agulla.

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple ?

Cette activité est conçue pour recenser de manière systématique les différentes formes de discrimination qui se manifestent au sein du groupe de classe. Elle vise en outre à sensibiliser les personnes participantes à la violence fondée sur le genre et à ses liens avec d'autres axes d'inégalité, tels que la classe sociale, l'origine ethnique, la santé, etc. Le caractère ouvert de la situation proposée permet d'aborder en profondeur le concept d'intersectionnalité.

Dans l'ensemble, cette activité permet non seulement de mieux sensibiliser à la discrimination et à la violence fondée sur le genre, mais aussi de doter les élèves et le personnel animateur des connaissances nécessaires pour aborder et atténuer ces problèmes au sein de l'environnement éducatif.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

L'outil Cercles de discussion combine de manière innovante des traditions ancestrales et des pratiques éducatives contemporaines afin de favoriser un dialogue inclusif et la résolution des conflits. Cette approche permet d'adopter une vision systémique de la dynamique de groupe, en encourageant les personnes participantes à prendre en compte des points de vue diversifiés ainsi que le contexte social. Elle recourt également à une approche réparatrice pour gérer les conflits, remédier aux préjudices, comprendre les besoins et proposer des mesures visant à rétablir les relations. Enfin, elle modifie les rapports de force en équilibrant la dynamique entre l'animateur·rice, les personnes participantes et le groupe, créant ainsi un environnement collaboratif.

| Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

Les cercles de discussion soulignent l'importance du contexte à travers un espace communautaire partagé où les personnes participantes peuvent explorer les contextes sociaux, culturels et relationnels de leurs expériences. L'outil permet aux personnes de réfléchir aux contextes sociaux et institutionnels plus larges qui influencent leurs pensées, leurs actions et leurs relations.

D'autre part, s'appuyant sur les principes de justice sociale, les Cercles de discussion créent un espace de dialogue autour des expériences de discrimination et de violence. Cet outil favorise une réflexion critique sur les problèmes systémiques, permettant ainsi aux individus de reconnaître et d'aborder les préjudices causés par l'oppression. En axant les discussions sur l'intersectionnalité, les Cercles de discussion donnent aux personnes participantes la possibilité de reconnaître et de remettre en question les inégalités à travers de multiples

dimensions, telles que la race, le genre, la classe sociale et les capacités, entre autres, en cultivant un engagement en faveur du changement social.

Troisièmement, les cercles de discussion placent les personnes participantes au centre du processus d'apprentissage, permettant à chacun-e d'exprimer ses pensées et ses émotions dans un environnement respectueux et égalitaire. La méthode encourage l'introspection et l'écoute active, ce qui en fait une approche centrée sur l'apprenant qui renforce l'engagement et la responsabilité des participants dans les discussions.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Il faut disposer d'un espace ouvert permettant de se tenir en cercle et de se déplacer pour former des petits groupes séparés. Un objet-parole est également nécessaire. Dans un cercle de discussion, un objet-symbole, souvent appelé « bâton de parole » ou « objet de parole », est un objet qui circule pour indiquer la personne qui a le droit de parler. Cet objet revêt une signification symbolique, favorisant une écoute respectueuse et garantissant que chacun ait la possibilité de s'exprimer sans être interrompu. L'objet peut être n'importe quel objet ayant une signification pour le groupe, comme une pierre, une plume ou un bâton, et son importance est expliquée aux personnes participantes afin de souligner son rôle au sein du cercle.

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

Cet exercice présente une situation dans laquelle un choix doit être fait. Cela peut entraîner des désaccords, et il est important de les aborder avec prudence et de laisser place à des tensions acceptables.

De plus, la conclusion est très importante. Parfois, ce qui s'est passé au sein du cercle a été très émouvant et a bouleversé certaines personnes sur le plan émotionnel. Il est donc nécessaire d'aborder ces situations.

| Références complémentaires

Coll-Planas, G., Rodó-Zárate, M., et García-Romeral, G. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violències de gènere amb joves*.

Competències IEPD. (n.d.). *Cercles de paraula*. Competències IEPD. Retrieved July 29, 2024, dans <http://competenciesiepd.edualter.org/ca/tecnicas/cercles-deparaula>

Fil a l'agulla. (2020). *Teoria Cercles de Paraula*. Fil a l'agulla. Visité le 29 Juillet 2024, du site : <https://filalagulla.org/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-Cercles-de-Paraula-ok.pdf>

2.4 CARTES EN RELIEF

Auteure de référence Maria Rodó-Zárate

Facteurs facilitateurs clés Accent mis sur les contextes ; orientation vers la justice sociale ; connaissances expérientielles

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Les Cartes de relief (*Relief Maps* en anglais) constituent un outil permettant la collecte systématique de données sur les expériences vécues en fonction de différentes positions et selon les lieux. Elles étudient les inégalités sociales dans une perspective d'intersectionnalité, selon trois dimensions : sociale (positions et identités liées au genre, à la classe sociale, à l'ethnicité, à l'âge, etc.), géographique (lieux de la vie quotidienne) et psychologique (effets sur les émotions). L'intersectionnalité est une théorie selon laquelle l'expérience de l'oppression ne peut être comprise à travers un seul cadre explicatif (qu'il s'agisse du genre, de la classe sociale ou de l'ethnicité). Au contraire, il est nécessaire de comprendre comment ces différents axes s'articulent entre eux et comment leur intersection influence nos expériences. C'est là qui réside le fondement des cartes de relief et l'objectif principal de leur utilisation.

Les Cartes en relief sont issues de la recherche universitaire, plus précisément de l'étude de la géographie dans une perspective féministe intersectionnelle. Cependant, le modèle proposé pourrait s'avérer utile dans les cours de l'enseignement supérieur (Baylina et Rodó-Zárate, 2016) et dans de nombreux autres domaines, étant donné que la question des inégalités sociales, des émotions et du lieu est transversale. Bien que ses fondements théoriques relèvent des études de genre, il peut être utilisé pour des thèmes tels que l'homophobie, l'islamophobie, le classisme, l'âgisme, le racisme, la xénophobie, le validisme, la nationalité et bien d'autres encore. Les domaines d'application possibles vont de

la recherche en sciences sociales à l'éducation à la santé et la recherche en sciences du sport, l'enseignement, le conseil, la gestion d'entreprise ou d'organisation.

| Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

L'intersectionnalité et la géographie féministe constituent le fondement de cet outil. Historiquement, les émotions ont été sous-estimées dans l'étude des inégalités sociales, mais cette dimension permet d'identifier de nombreuses formes de discrimination : l'humiliation, la peur, le sentiment d'hostilité et d'exclusion sont des indicateurs fondamentaux des inégalités. De plus, en ce qui concerne les lieux, la perspective géographique n'est généralement pas incluse dans les débats sur l'intersectionnalité, alors que le lieu agit comme un moteur des dynamiques intersectionnelles et aide à les comprendre de manière plus fluide et évolutive. Le fait d'être une jeune femme n'a pas les mêmes implications au sein du foyer familial que lorsqu'elle rentre seule chez elle la nuit ou qu'elle part faire de l'escalade avec des ami-es. Aussi, les dynamiques en jeu varient selon que la jeune femme est blanche, migrante ou trans. C'est cette relation dynamique entre les positions, les lieux et les émotions que les Cartes en relief sont conçues pour recueillir et montrer de manière simplifiée.

Cette méthodologie a été élaborée à partir des travaux de thèse de Maria Rodó-Zárate sur la géographie féministe, plus précisément sur l'accès des jeunes à l'espace public urbain dans une ville catalane de taille moyenne, Manresa. La diversité des jeunes en termes de genre, d'orientation sexuelle, d'origine, de classe sociale et d'âge a nécessité la mise au point d'un outil permettant de systématiser ces expériences tel que décrit par les jeunes eux-mêmes. Les jeunes femmes se sentaient en insécurité dans l'espace public en raison de leur genre, mais certaines d'entre elles, d'origine marocaine par exemple, ne sortaient pas le soir et ne ressentaient donc pas cette peur.

Pour d'autres jeunes femmes lesbiennes, la crainte était d'être victimes d'agressions homophobes, ce qui limitait considérablement leur accès à l'espace public. En général, les jeunes hommes ne se sentaient pas en danger, bien que les jeunes hommes gays partageaient le sentiment de vulnérabilité des lesbiennes. Le fait que le quartier où ils et elles vivaient soit plus central ou plus périphérique constituait également un facteur important. Ainsi, la diversité parmi les jeunes était un élément clé, mais le facteur émotionnel l'était tout autant, car les restrictions d'accès n'étaient pas physiques ou directes, comme dans le cas d'interdictions explicites ou d'amendes, mais conditionnées par des sentiments de peur, de contrôle ou d'exclusion. De plus, le lieu était un facteur fondamental. Les personnes gays et lesbiennes se sentaient souvent incapables de manifester leur affection en public parce que leurs familles ignoraient leur homosexualité. Le lieu entraîne donc des variations dans les effets du genre, de l'origine et de la sexualité et doit donc être compris à la fois en termes relationnels et comme constituant des dynamiques de pouvoir.

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

Cette activité est conçue pour permettre aux élèves de réfléchir de manière systématique à leurs positions intersectionnelles et de mener un exercice de prise de conscience sur les effets émotionnels de ces positions. À travers cette réflexion, on montre comment les positions que nous occupons dans les structures de pouvoir conditionnent la manière dont nous nous sentons dans les différents espaces de la vie quotidienne, et comment ces émotions sont vécues de manière inégale. Réfléchir à sa propre expérience nous permet donc de comprendre les effets des inégalités sociales et de les illustrer visuellement.

Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation?

Les personnes participantes commencent par choisir des lieux pertinents pour leur vie quotidienne (domicile, lieu d'étude, travail, lieux fréquentés souvent, etc.). Ils et elles établissent ensuite un tableau dans lequel réfléchissent à ce qui est ressenti dans chacun de ces lieux.

LLOCS	Com em sento per causa de la meua/ el meu SEXUALITAT	Com em sento per causa de la meua/ el meu GÈNERE	Com em sento per causa de la meua/ el meu EDAT	Com em sento per causa de la meua/ el meu ÈTNIA	Com em sento per causa de la meua/ el meu CLASSE
CASA MEVA (PARES)	Moviment. Els meus pares no discarpen que sóc lesbiana.	En Joan i en Marc són a casa que se'n preocupen.	Totau i'A no ajuda. Dintre del treball com una veu petita.	B+	B+
CARRER	Mostra respectu amb el client. Ara no puc estar ajudant amb la dona per la qual sóc lesbiana.	Com a veu petita per de fora. En Joan i en Marc són a casa que se'n preocupen.	B+ Ningu del treball.	B+	B+
INSTITUT	He tingut alguns conflictes amb professors no ho aprecio gaire més.	B+ però quan jupren a l'últim no em tracten igual.	B+	B+	B+, però gaire amb el meu grup de companyes i amb les amigues de fora.
CASA CLARA	Ara en clar sento molt bé. És a dir, he aconseguit que no se'n preocupen.	Molt bé.	B+, però està el meu grup i se'n preocupen de les problemàtiques.	B+	B+. És per treballar.

Figure 2. Tableau des lieux et des positions de Carla, une femme lesbienne blanche de 17 ans. Exemple tiré d'un atelier animé par l'auteure de l'outil, Maria Rodó-Zárate.

L'étape suivante consiste à classer les lieux en quatre catégories (lieux d'oppression, lieux de controverse, lieux de neutralité et lieux de soulagement). Enfin, les personnes participantes établiront leur Carte en relief. Cet exercice implique une réflexion approfondie sur les expériences des personnes participantes, ce qui les amène souvent à prendre conscience de leur situation de discrimination et de privilège.

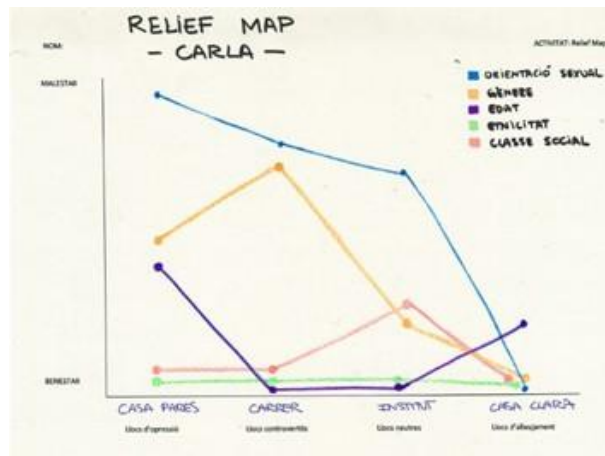


Figure 3. Carte en relief de Carla, une jeune femme lesbienne blanche de 17 ans. Exemple tiré d'un atelier animé par l'auteure de l'outil, Maria Rodó-Zárate.

La création de Cartes en relief sur papier est utile lorsque l'on dispose de suffisamment de temps, que les échantillons sont de petite taille et que l'on privilégie un espace collectif de discussion et de partage. L'utilisation de papier et de crayons de couleur est également une bonne option avec certains groupes, et l'écriture manuscrite ainsi que le dessin final peuvent fournir des informations complémentaires très précieuses. Cependant, il est également possible de les réaliser sous forme numérique via le site web (<https://reliefmaps.upf.edu/>) si le groupe est trop grand, si ses membres se trouvent à différents endroits ou s'il n'y a pas assez de temps.

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple?

Cet outil s'inscrit pleinement dans les théories féministes intersectionnelles et les débats sur la géographie féministe, car il prend en compte les interactions entre les positions sociales, les lieux d'expérience et les émotions vécues précisément à la croisée de ces deux éléments. Le genre, l'origine ethnique ou la classe sociale de chaque personne ont des répercussions différentes sur son quotidien. Par ailleurs, les personnes ne ressentent pas les mêmes émotions, ni de la même manière, au sein de leur foyer, dans l'espace public, entre ami·es, au sein d'un groupe militant ou sur les réseaux sociaux.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

Cet outil favorise l'innovation en permettant aux étudiant·es de réfléchir à leurs propres expériences intersectionnelles d'oppression et de privilège dans la vie quotidienne. Il encourage l'empathie entre les étudiant·es occupant des positions différentes selon divers axes d'inégalité et fournit des mécanismes permettant de susciter le débat grâce à un langage commun. De plus, il propose des supports visuels pour illustrer les inégalités sociales de manière accessible. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, il peut renforcer la pensée critique et favoriser un environnement universitaire plus inclusif en aidant les étudiant·es à comprendre et à discuter de questions sociales complexes.

Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

Tout d'abord, il met l'accent sur l'importance du contexte en soulignant comment les expériences de privilège et d'oppression sont façonnées par des lieux et des époques spécifiques, ce qui permet aux élèves de relier les concepts théoriques à leur propre réalité vécue et à leur contexte socioculturel.

De plus, l'orientation de cet outil vers la justice sociale encourage les élèves à mener une réflexion critique sur les systèmes de pouvoir et d'inégalité en les reliant à leurs expériences et à celles de leurs camarades. Le fait de rassembler ces réflexions peut favoriser l'empathie entre les élèves et leur engagement à s'attaquer à ces problèmes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe.

Enfin, sa conception centrée sur l'élève, qui met l'accent sur les émotions et les expériences vécues individuelles et collectives des étudiant-es, rend le processus d'apprentissage plus engageant et plus personnel, favorisant une participation active et une réflexion plus approfondie, ce qui, en fin de compte, favorise un environnement académique inclusif.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Cet outil peut être utilisé dans une salle physique avec les cartes imprimées et des crayons de différentes couleurs, ou dans un espace numérique, en suivant la page web <https://reliefmaps.upf.edu/>.

| Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

À la fin de la mise en œuvre, un débat aura lieu sur les effets des positions intersectionnelles de chacun dans la vie quotidienne (environ 30 minutes). Pour mener ce débat, il est nécessaire de disposer d'un espace de confiance, ce qui peut présenter certaines difficultés. Les auteur-es de cet outil proposent une série de questions pour encourager le débat, dont certaines peuvent poser des difficultés – bien qu'elles constituent également d'excellentes sources de rapprochement et de réflexion. Il sera donc important de les aborder avec précaution. Les questions qui posent le plus de difficultés sont les suivantes :

- * *Quelles émotions associez-vous aux points que vous avez soulignés ? Cette question implique d'évoquer des émotions liées à des sujets sensibles, ce qui peut s'avérer difficile pour certaines personnes participantes.*

- * *Quels lieux vous apparaissent comme des lieux d'oppression ? Et de controverse ? Et neutres ? Et de soulagement ? Cette question met en évidence les lieux d'oppression, ce qui peut amener les personnes participantes qui en parlent à revisiter ces lieux sur le plan émotionnel et à ressentir des sentiments difficiles.*

- * *De quelle manière pensez-vous que vos attitudes contribuent à générer du bien-être ou du malaise parmi vos camarades de classe ? Cette question aborde la notion de responsabilité au sein du groupe, ce qui peut faire peser un poids difficile à supporter pour certaines personnes. Il sera important d'aborder cette question dans un esprit constructif et non culpabilisant.*

| Références complémentaires

Relief Maps. (n.d.). About. Relief Maps. Retrieved July 27, 2024, sur <https://reliefmaps.cat/en/about>

Baylina, Mireia and Rodó-Zárate, Maria (2016) "New visual methods for teaching intersectionality from a spatial perspective in a geography and gender course". *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 40. Issue 4. 608 – 620.

Coll-Planas, G., Rodó-Zárate, M., et García-Romeral, G. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violències de gènere amb joves*.

2.5 ATELIER DE BODYMAPPING

Auteure de référence Jane Solomon (2002)

Facteurs facilitateurs clés Accent mis sur les contextes ; connaissances expérientielles ; transdisciplinarité

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Le *body mapping* (cartographie corporelle en anglais) est une méthode visuelle et holistique utilisée pour explorer et exprimer les expériences et perceptions personnelles du corps. Elle consiste à créer des cartes détaillées qui représentent les états physiques, émotionnels et psychologiques du corps, facilitant ainsi la conscience de soi, la réflexion et la communication sur sa réalité corporelle.

L'objectif est d'encourager l'introspection sur les axes d'inégalité et les expériences de chacun, ainsi que sur la manière dont ceux-ci influencent la construction de l'identité professionnelle. Cela peut également se faire de manière collective, en élaborant un exercice visuel et corporel axé sur les souvenirs de nos corps. À travers cette pratique, les personnes participantes réfléchissent, identifient et discutent de différents souvenirs d'expériences discriminatoires et partagent avec le groupe leurs stratégies pour y résister.

Cet outil pédagogique pourrait être utilisé avec des étudiant·es de différentes disciplines, des personnel éducateur et formateur, des personnes conseillères et des thérapeutes, des groupes communautaires, des équipes d'entreprise, ou encore des groupes militants sociaux et de défense des droits.

| Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

À l'origine, la cartographie corporelle était une stratégie d'exploration de soi fondée sur les arts, destinée aux personnes vivant avec le VIH/sida, afin de mettre en lumière l'influence des facteurs sociopolitiques sur leur vie (Solomon, 2002). Cette méthodologie a été adoptée dans divers contextes, notamment pour le renforcement des communautés en vue de la défense des droits et de l'action politique (Ebersöhn, 2015 ; Gastaldo et al., 2013), le travail social (Skop, 2016), les contextes thérapeutiques (Britton, Kinderman et Carlin, 2020) et l'éducation (Botha, 2017 ; Maina et al., 2014).

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

En s'engageant dans les domaines affectif, cognitif et psychomoteur, les étudiant-es acquièrent une compréhension globale de leur corps en tant que lieu de savoir et d'expérience, en explorant visuellement la représentation d'un phénomène (Maykut, 2021). Ce processus favorise la conscience de soi et l'empathie, essentielles à leur future identité professionnelle (Botha, 2017). De plus, la cartographie corporelle favorise la pensée critique et la pratique réflexive, car les étudiant-es interprètent et communiquent leur expérience incarnée, ce qui les aide à leur tour à comprendre les pratiques des autres.

| Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?

Cette activité peut être divisée en trois sessions. Lors de la première session, chaque élève choisit une posture qui reflète son attitude en tant que professionnel. Le membre du corps enseignant ou un de leurs pairs peut ensuite utiliser de la craie ou un crayon pour reporter cette image sur le papier.

Ensuite, ensemble identifieront leur « symbole de pouvoir », qui représente l'intégration de leurs croyances et valeurs personnelles, telles que la quête de la vérité ou le respect de chacun. Ils choisissent où ce symbole sera placé sur ou à l'extérieur de leur corps et expliquent le pourquoi du choix de cet emplacement précis. Enfin, ils et elles créent un « slogan personnel » (par exemple, une citation, un poème, une chanson, etc.) qui décrit leur philosophie de vie. La séance termine en inscrivant leur slogan sur leur carte corporelle.

La deuxième séance sera consacrée à l'expression de leur santé physique, émotionnelle et sociale. Il s'agit de la façon dont les participant-es se perçoivent eux et elles-mêmes – et non de la façon dont les autres les perçoivent ou dont ils et elles souhaitent être perçus. Il n'y a ni attentes ni résultats attendus, ni règles, ni processus particulier pour mener à bien ce parcours. Chaque élève créera une représentation unique de lui-même. La carte sera divisée en trois parties : le visage, le corps et l'extérieur du corps.



*Figure 4. Atelier de cartographie corporelle par Harris et Salomon (2018).
Le groupe de femmes Bambanani du Cap.*

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple?

Cet outil s'inscrit dans une approche intersectionnelle, car il permet aux étudiant·es d'explorer et d'exprimer la manière dont les multiples facettes de leur identité — telles que l'origine ethnique, le genre, la culture et les convictions personnelles — s'entrecroisent et influencent leur position et leurs valeurs professionnelles. En représentant visuellement ces intersections, l'outil favorise une compréhension plus approfondie de la façon dont la diversité des expériences et des identités façonne le point de vue et le comportement de chacun·e, encourageant ainsi l'empathie et l'inclusion.

Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

La Carte du corps intègre les arts visuels à la pratique réflexive pour améliorer l'apprentissage sur et à travers l'incarnation des inégalités sociales. Cette méthode favorise une conscience de soi plus profonde, l'empathie et la réflexion critique, ce qui en fait un outil précieux dans les domaines axés sur la santé et les services sociaux. Des recherches ont également démontré sa valeur thérapeutique (Skop, 2016).

Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

Tout d'abord, la cartographie corporelle met en évidence la manière dont les expériences des élèves sont façonnées par des contextes sociopolitiques, culturels et personnels spécifiques. En cartographiant visuellement leurs expériences en matière d'inégalité, de privilège et de pouvoir, les personnes participantes acquièrent une

meilleure compréhension de la manière dont différents environnements et situations influencent leurs identités personnelles (et professionnelles) et, de manière générale, leurs positionnements.

D'autre part, cet outil, qui a vu le jour dans le domaine de la santé, s'appuie sur des concepts issus de divers domaines tels que l'art, la psychologie, la sociologie et l'éducation. En associant la pratique réflexive aux arts visuels, il favorise une exploration approfondie du développement personnel et professionnel, aidant ainsi les étudiant·es à prendre conscience de la manière dont les différents aspects de leur identité, qui s'entrecroisent, influencent leurs comportements et leurs perspectives à la lumière de différentes disciplines.

De plus, la cartographie corporelle privilégie la connaissance expérientielle, les étudiant·es réfléchissant à leurs propres expériences vécues de discrimination ou de privilège. Cette méthode leur permet de visualiser et de communiquer leurs réalités vécues, offrant ainsi une compréhension plus riche de la manière dont leurs positions sociales influencent leurs identités personnelles et professionnelles.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

À l'origine, les cartes corporelles utilisaient des dessins grandeur nature pour illustrer des récits. Bien sûr, on peut utiliser des dessins grandeur nature, mais pour réduire les coûts, on peut également recourir à des échelles plus petites sur toile ou sur papier. Du matériel artistique, comprenant notamment de la peinture acrylique, des pinceaux, des crayons de couleur, des fusains, des crayons de couleur et des pastels, du feutre, des paillettes, des autocollants, des strass et de l'aquarelle, doit être fourni aux étudiant·es afin de stimuler leur créativité.

| Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

Cet outil peut présenter plusieurs défis. Les personnes participantes peuvent se sentir mal à l'aise ou exposés lorsqu'ils partagent des aspects personnels et émotionnels de leur identité. Il peut être complexe de garantir le respect et la sensibilité culturels, en particulier lorsqu'on a affaire à des groupes diversifiés. Certain·es élèves peuvent se sentir anxieux et anxieuses quant à leurs capacités artistiques, ce qui pourrait entraver leur engagement. Le processus peut prendre beaucoup de temps et nécessiter une planification minutieuse pour s'intégrer dans le programme académique. Enfin, des interprétations différentes des symboles et des expressions pourraient entraîner des malentendus ou des problèmes de communication.

| Références complémentaires

Botha, C. S. (2017). Using metaphoric body-mapping to encourage reflection on the developing identity of pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 37(3).

Britton, E., Kindermann, G., et Carlin, C. (2020). Surfing and the sense: Using body mapping to understand the embodied and therapeutic experiences of young surfers with Autism. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(2), 1-17.

Harries, J., et Solomon, J. (2018). *Body mapping: to explore the embodied experiences of contraceptive methods and family planning with women in South Africa*.

hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.

Maina, G., Sutankayo, L., Chorney, R., et Caine, V. (2014). Living with and teaching about HIV: Engaging nursing students through body mapping. *Nurse Education Today*, 34(4), 643-647.

Maykut, C. (2021). Maturing Professional Selfhood through Body Mapping. *Journal of Health and Caring Sciences*, 3(1), 66-76. <https://doi.org/10.37719/jhcs.2021.v3i1.rna003>

Skop, M. (2016). The art of body mapping: A methodological guide for social work researchers. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 28(4), 29-43.

Solomon, J. (2002). Living with X: A body mapping journey in time of HIV and AIDS. Facilitator's Guide. Psychosocial Wellbeing Series.

2.6 RÉSEAU D'IDENTITÉS

Auteure de référence Sarah K. Ahmed (2018)

Facteurs facilitateurs clés Approches centrées sur les élèves ; accent mis sur les contextes ; orientation vers la justice sociale

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Les Réseaux d'identités (*Identity Webs* en anglais) sont des outils graphiques qui permettent de représenter visuellement divers aspects de l'identité d'un individu, tels que ses caractéristiques personnelles, sociales et culturelles.

L'objectif est de favoriser la conscience de soi, l'empathie, les liens sociaux et une compréhension plus approfondie de la manière dont les attributs personnels, sociaux et culturels influencent les expériences et les perspectives de chacun·e.

Les Réseaux d'identités peuvent être utilisés lorsque les élèves sont présentés à leur enseignant, lorsque des efforts sont déployés pour créer des liens avec les élèves et les aider à tisser des liens entre eux, lors de la lecture d'un texte sur un personnage ou une figure historique, chaque élève créant un réseau pour cette personne à mesure que la classe en apprend davantage, ou encore lorsqu'on cherche à développer la compréhension et l'empathie envers un individu ou un groupe de personnes particulières dont les élèves ont peu de connaissances préalables (Ahmed, 2018).

| Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

Sara K. Ahmed est l'auteure de *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension* (2018). L'outil Réseaux d'identités s'appuie sur les théories

de l'identité sociale, l'intersectionnalité et l'apprentissage par l'enquête. L'apprentissage par l'enquête encourage les personnes participantes à mener une réflexion approfondie sur leurs identités et à s'engager dans des discussions constructives avec les autres. Cela s'inscrit dans la lignée des travaux de Sara K. Ahmed, qui souligne l'importance d'intégrer l'alphabetisme et l'identité sociale dans l'éducation.

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

Créer un climat de confiance au sein du groupe, mener une réflexion sur l'identité, sensibiliser aux expériences intersectionnelles propres à chacun·e tout en permettant de s'y reconnaître mutuellement, apprendre à poser des questions personnelles avec respect, s'interroger sur les aspects identitaires qui peuvent sembler source de tension ou de conflit pour soi-même, et tirer profit de l'expérience du partage.

| Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?

Les Réseaux d'identités peuvent être utilisés lorsque les élèves font connaissance avec leur enseignant, lorsqu'on cherche à créer des liens avec eux et à les aider à tisser des liens entre eux et elles, ou encore lors de la lecture d'un texte mettant en scène un protagoniste ou un personnage historique. Selon Ahmed (2018), cet outil doit être mis en œuvre de la manière suivante. Tout d'abord, il convient de choisir un texte dans lequel l'identité du ou de la protagoniste est explicitement mentionnée ou peut être déduite à partir du texte écrit ou des images. Un texte captivant doit être lu à haute voix pour commencer à créer une dynamique de groupe. Ensuite, le thème de l'« identité » doit être introduit, et du temps doit être

donné à chacun·e pour noter ses réflexions sur ce que signifie le terme « identité ».

En reliant cette notion au texte lu précédemment, la troisième étape consiste à travailler individuellement, par deux ou en groupes pour construire un réseau d'identités du personnage du texte ou de l'image. Enfin, la quatrième étape consiste à construire son propre réseau d'identités, qui sera ensuite partagée avec le groupe. Il est recommandé que l'enseignant·e partage d'abord son réseau d'identités afin de briser la glace.



Figure 5. Exemple de réseau d'identités pour Sarah K. Ahmed, tiré de son livre *Being the Change* (2018).

Les Réseaux d'identités peuvent être réalisés sur des feuilles volantes ou dans des cahiers. Ils peuvent servir d'activité d'introduction le premier jour de classe et être revisités à plusieurs reprises tout au long de l'année. Bien qu'ils puissent être affichés dans la salle de classe, ils ne sont pas destinés à servir de papier peint décoratif. Ils deviennent plutôt des documents que l'on consulte, auxquels on se réfère et que l'on révisé régulièrement au fur et à mesure que l'apprentissage progresse tout au long de l'année.

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple?

Notre identité se compose d’histoires et d’expériences qui nous sont propres. Celles-ci sont façonnées par différents axes, tels que notre milieu social, notre histoire familiale, notre genre, notre âge, etc. Les identités englobent tous ces facteurs ; c’est pourquoi la création et le partage des Réseaux d’identités constituent un outil efficace pour aborder et promouvoir l’intersectionnalité. Les Réseaux d’identités encouragent les personnes participantes à explorer simultanément les intersections entre plusieurs identités.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

L’outil Réseaux d’identités propose une approche très innovante pour explorer les identités personnelles et collectives en encourageant l’introspection, l’empathie et des liens plus profonds entre les personnes participantes. Cet outil est particulièrement efficace dans les contextes éducatifs, où il favorise non seulement le développement individuel, mais renforce également la dynamique de groupe en facilitant un dialogue ouvert sur l’identité, les privilèges et la diversité.

| Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

Au cœur du Réseaux d’identités se trouve son approche centrée sur l’élève. L’outil met l’accent sur les expériences personnelles et l’identité des participant·es, en invitant chacun·e à retracer son parcours unique et à partager son histoire avec ses

pairs. Cette méthodologie permet aux étudiant·es de s'approprier leur processus d'apprentissage, favorisant ainsi un sentiment d'inclusion et d'appartenance. En axant les discussions sur leurs expériences vécues, les étudiant·es s'impliquent davantage et sont plus motivé·es à participer activement, créant ainsi un environnement d'apprentissage qui valorise la diversité des points de vue et encourage un dialogue constructif.

L'accent mis sur les contextes constitue une autre innovation majeure des Réseaux d'identités. En réfléchissant à leurs contextes sociaux, culturels et historiques individuels, les élèves acquièrent une compréhension plus approfondie de la manière dont ces facteurs façonnent leur identité et leurs expériences. Cette réflexion contextuelle permet aux personnes participantes d'explorer les intersections de leur identité — telles que la race, le genre, la classe sociale et l'ethnicité — et la manière dont ces intersections influencent leur vision du monde et leurs interactions. En retour, l'outil aide les élèves à prendre davantage conscience de leur position dans la société et de celle de leurs pairs, rendant ainsi des concepts abstraits comme l'intersectionnalité plus concrets et plus accessibles.

S'inscrivant dans une démarche axée sur la justice sociale, le Réseau d'identités encourage les élèves à examiner de manière critique comment les inégalités systémiques et les rapports de force influencent la construction de l'identité. En invitant les personnes participantes à réfléchir à leurs privilèges et aux défis auxquels ils sont confrontés, cet outil favorise l'empathie et encourage les discussions sur les questions de justice sociale, telles que la discrimination et les inégalités. Cette réflexion permet aux étudiant·es d'identifier les domaines dans lesquels ils peuvent remettre en question les préjugés, tant en eux-mêmes que dans les structures sociales plus larges, leur donnant ainsi les outils critiques nécessaires pour défendre l'inclusion et l'équité dans leur vie personnelle et professionnelle.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Il est important de donner un exemple clair de ce à quoi pourrait ressembler le Réseau d'identités d'un personnage de livre ou d'une personnalité publique, afin que les élèves puissent commencer à réfléchir à la manière de dessiner le leur. Il est tout aussi pertinent de leur laisser suffisamment de temps pour réfléchir à la notion d'« identité », afin de mettre toutes les personnes participantes à l'aise avec le sujet. Pour la mise en œuvre proprement dite, cela signifie qu'il faudra prévoir du temps pour que chaque participant·e dessine son réseau d'identités, ainsi qu'un espace, un cahier, un stylo et suffisamment de temps.

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

L'exploration de soi n'est pas toujours un sujet facile à aborder. Le premier défi réside dans le fait que l'enseignant·e doit être prêt·e à se montrer vulnérable devant le groupe, à partager avec lui son propre Réseau d'identités. Ce même défi s'applique ensuite à toutes les autres personnes participantes ; faire preuve d'ouverture d'esprit quant à son identité n'est pas chose aisée. Cela nécessite d'abord d'établir un climat de confiance et de sécurité au sein de la dynamique de groupe.

Un autre défi réside dans le fait que les personnes participantes peuvent penser qu'ils et elles n'ont rien à noter sur leur réseau. Dans ce cas, il est utile de les encourager à discuter entre collègues, afin qu'ils puissent puiser des idées chez les autres. Un autre défi est que les personnes participantes ne s'attaquent qu'à des facteurs « superficiels ». C'est pourquoi il est également utile que l'enseignant commence en premier, afin de montrer une certaine profondeur et d'aborder ces éléments de notre identité qui peuvent créer des tensions ou des frictions, ou encore celles qui sont difficiles à exprimer. Le fait de partager une petite difficulté que vous rencontrez pourrait les encourager à faire de même.

| Références complémentaires

Ahmed, S. K. (2018). *Being the change: Lessons and strategies to teach social comprehension*. Heinemann.

2.7 MARCHE DES PRIVILÈGES

Auteur-es de référence Gerard Coll-Planas, Gloria García-Romeral et Maria Rodó-Zárate

Facteurs facilitateurs clés Approches basées sur les problèmes ; orientation vers la justice sociale ; approches centrées sur les élèves

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Cette activité vise à favoriser la prise de conscience et la discussion sur les avantages et les désavantages sociaux au sein d'un groupe. Les personnes participantes commencent par se mettre en rang, côte à côte, au centre d'un espace, face à l'avant et en se tenant par la main. Les yeux fermés, les participantes respirent profondément pour se recentrer. La personne qui anime l'activité pose ensuite une série de questions sur des expériences personnelles liées à des avantages ou des désavantages sociaux. Si les personnes participantes ont vécu la situation décrite dans la question, elles font un pas en avant si celle-ci implique un avantage social, ou un pas en arrière si la situation implique un désavantage social ou une discrimination. Les personnes qui n'ont pas vécu cette situation restent sur place. À la fin des questions, les personnes participantes se trouvent à des distances variables de la ligne de départ. Elles ouvrent alors les yeux et observent leurs positions relatives, tant vers l'avant que vers l'arrière, par rapport à leurs pairs. Cette représentation visuelle prépare le terrain pour une discussion de groupe réfléchie sur les disparités observées et les expériences personnelles, encourageant l'empathie et une compréhension plus profonde des dynamiques sociales au sein du groupe.

Cette activité a pour but de mener une réflexion sur sa propre position au sein de différentes structures de pouvoir, en mettant particulièrement l'accent sur les privilèges, et de visualiser les inégalités qui peuvent exister au sein d'un même

groupe (Coll-Planas, Rodó-Zárate et García-Romeral, 2021).

Cet outil peut être utilisé avec des étudiant·es de différentes disciplines et sans aucune connaissance préalable de l'intersectionnalité ou des théories des sciences sociales.

Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

L'activité Marche des privilèges s'appuie sur divers concepts et théories, principalement inspirés par l'intersectionnalité. Au cœur de cette approche se trouve la reconnaissance du fait que les individus vivent des identités sociales qui se recoupent et s'entrecroisent, et qui façonnent leur expérience du privilège et de l'oppression.

De plus, l'activité Marche des privilèges s'appuie sur la pédagogie critique, qui favorise un apprentissage réflexif et actif. En encourageant un dialogue autour des expériences personnelles liées aux avantages et aux désavantages sociaux, l'activité incite les personnes participantes à s'engager de manière significative sur des questions sociales complexes. Cette approche pédagogique valide non seulement la diversité des points de vue, mais souligne également la nécessité de comprendre le contexte socioculturel dans lequel s'inscrivent les vies des individus.

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

Chacune des personnes participantes réfléchira à sa propre position au sein de différentes structures de pouvoir, en mettant particulièrement l'accent sur les privilèges, et visualisera les inégalités pouvant exister au sein d'un même groupe, en prenant également en compte la position des autres, tant individuellement que par rapport à la sienne. Cela peut contribuer à sensibiliser les personnes participantes, à leur faire prendre conscience de leur responsabilité sociale et à les inciter à lutter contre les inégalités au sein des systèmes dans lesquels nous vivons (Coll-Planas, Rodó-Zárate et García- Romeral, 2021).

| Comment cet outil peut-il être utilisé lors d'ateliers ou des sessions de formation ?

Un grand espace ouvert est nécessaire, où le groupe peut se disposer de manière à ce que chaque personne se tienne côte à côte, en pouvant faire dix pas en avant et en arrière sans obstacle. Les lieux appropriés comprennent un gymnase, une grande salle de classe ou une cour de récréation. L'ensemble du groupe doit s'aligner au centre de l'espace, face à l'avant et en se tenant par la main. L'ordre dans lequel les personnes participantes s'alignent n'a pas d'importance, mais un placement aléatoire est préférable.

On demande aux personnes participantes de fermer les yeux et de prendre quelques respirations profondes. On leur explique ensuite qu'on va leur poser une série de questions sur leurs expériences personnelles. Voici quelques exemples de questions :

- * Si vous avez plus de 50 livres chez vous, faites un pas en avant.

- * Si vous avez été victime de harcèlement sexuel sur les réseaux sociaux, faites un pas en arrière.

- * Si votre famille a déjà eu des difficultés financières pour joindre les deux bouts, faites un pas en arrière.
- * Si vous pensez que votre prénom ou votre nom de famille peut constituer un obstacle à la recherche d'un emploi, reculez d'un pas.
- * Si vous devez maintenir votre emploi du temps habituel alors que vous célébrez des fêtes religieuses importantes, reculez d'un pas.
- * Si vous n'avez pas pu entrer dans un établissement public parce qu'il n'était pas adapté aux personnes à mobilité réduite, reculez d'un pas.
- * Si l'on s'est déjà moqué de vous à cause de votre poids ou de votre apparence physique, reculez d'un pas.
- * Si vous avez pu pratiquer les activités extrascolaires de votre choix sans que le coût ne soit un obstacle, faites un pas en avant.
- * Si, chez vous, vos opinions sont prises en compte lors de la prise de décisions importantes, faites un pas en avant.

À la fin, même si toutes les personnes ont commencé sur la même ligne, chacun·e se retrouve à un endroit différent dans l'espace, ce qui montre les différents axes de discrimination qui se croisent et dont nous sommes victimes.

C'est pourquoi cet outil pédagogique doit être présenté avec délicatesse, en gardant à l'esprit que cette activité ne doit pas être envisagée dans une optique comparative. En d'autres termes, il ne s'agit pas de déterminer qui est en tête ou qui est le plus à la traîne, mais de montrer que chacun·e se situe à des niveaux différents selon de multiples critères. Il va sans dire que si les questions avaient été différentes, les résultats auraient également varié.



Figure 6. Image d'une vidéo tirée du guide *Mirades Poliédriques* montrant le début de l'activité, lorsque les personnes participantes se trouvent sur la ligne de départ.

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple?

L'outil Marche des privilèges revêt d'une importance particulière dans une perspective intersectionnelle, car il intègre explicitement des questions portant sur divers axes de discrimination et de privilège. Contrairement à des outils qui pourraient se concentrer sur un seul axe identitaire, la Marche des privilèges reconnaît que les individus naviguent entre de multiples identités qui s'entrecroisent et influencent leurs expériences de manière unique. En facilitant une représentation physique et visuelle de ces identités qui s'entrecroisent, les personnes participantes peuvent mieux comprendre comment les dynamiques sociales se manifestent au sein de leur groupe. De plus, en encourageant les personnes participantes à réfléchir à leurs positions les un-es par rapport aux autres, l'outil favorise un environnement d'apprentissage partagé et de responsabilité collective. Cette approche permet aux personnes participantes de prendre conscience de leur rôle dans la perpétuation ou la remise en cause des inégalités systémiques.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

La Marche des privilèges est un outil qui propose une méthode innovante pour favoriser la prise de conscience et le dialogue autour des avantages et des désavantages sociaux en utilisant une représentation physique et visuelle des inégalités. Cette approche engageante permet aux personnes participantes de se positionner en fonction de leurs expériences, ce qui suscite une réflexion immédiate et tangible sur leur situation sociale. Ce faisant, l'outil encourage les personnes participantes à examiner leur place au sein de diverses structures de pouvoir, améliorant ainsi leur compréhension des privilèges et des dynamiques sociales, en particulier dans le contexte de l'enseignement supérieur.

| Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

Au cœur de l'activité Marche des privilèges se trouve son approche centrée sur l'élève, qui met l'accent sur les expériences vécues par les personnes participantes. En encourageant chacun à partager son histoire et à réfléchir à sa propre position, cette activité favorise un climat propice à la discussion. Cette importance accordée à l'expérience personnelle permet non seulement de reconnaître la diversité des points de vue au sein du groupe, mais aussi de développer un sentiment d'appropriation et d'engagement dans le processus d'apprentissage. Les étudiant·es sont encouragés à explorer leur identité et les implications de leur contexte social, ce qui enrichit l'environnement d'apprentissage et favorise des liens plus profonds entre les personnes participantes.

L'orientation vers la justice sociale intégrée à cette activité constitue une autre innovation majeure. En abordant directement les questions de privilège et de discrimination, cet outil facilite des conversations cruciales sur les inégalités.

Il s'inscrit dans le cadre d'objectifs plus larges en matière de justice sociale en favorisant l'équité et la compréhension entre des groupes divers. À mesure que les personnes participantes réfléchissent à leur position sociale et aux disparités existantes, elles sont encouragées à examiner comment ces prises de conscience peuvent influencer leurs actions et leurs attitudes, tant dans le cadre académique qu'au-delà. Cet engagement critique envers les questions de justice sociale permet aux étudiant·es d'acquérir la conscience nécessaire pour défendre l'inclusion et l'équité.

De plus, l'approche par problèmes utilisée par cet outil encourage les personnes participantes à se confronter à des enjeux concrets liés aux dynamiques sociales. En explorant les complexités des privilèges et de la discrimination par le biais de l'apprentissage par l'expérience, les personnes participantes acquièrent une compréhension plus approfondie de la manière dont ces facteurs influencent leur vie et leurs interactions avec les autres. Cette implication active favorise la réflexion critique, permettant ainsi aux étudiant·es de développer des stratégies pour lutter contre les inégalités sociales et promouvoir l'inclusion au sein de leurs communautés.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Il est nécessaire de prévoir un grand espace, où le groupe peut être disposé de telle sorte que chaque personne soit à côté de la suivante et puisse faire dix pas en avant et dix pas en arrière sans se gêner. Un gymnase ou une grande salle de classe peuvent constituer des lieux appropriés.

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

Certaines des questions posées peuvent être source de malaise pour les personnes participantes, soit parce qu'elles sont victimes de discrimination, soit parce qu'elles ne le sont pas et qu'elles éprouvent, au contraire, un « sentiment de culpabilité lié aux privilèges ».

Il faut tenir compte du fait que l'activité peut révéler certains problèmes inconnus du groupe et que, s'ils apparaissent, ils doivent pouvoir être gérés lors du débat qui suivra. Il est important de respecter le silence et de ne pas interroger directement les personnes participantes sur les mesures qu'elles ont prises ou non au cours de l'activité.

Enfin, il est important de garder à l'esprit que la vie est trop complexe pour pouvoir résumer tous les malaises sociaux dans une seule et même activité. Il peut arriver qu'un-e élève se retrouve dans une situation privilégiée alors qu'il ne reçoit ni amour ni attention à la maison, ou l'inverse : un-e élève qui se retrouve dans un milieu social défavorisé mais qui entretient une relation heureuse et affectueuse au sein de sa famille. C'est pourquoi il est important de comprendre que les identités comportent plusieurs niveaux et que, par conséquent, il s'agit d'une position sociale indicative et non déterminante. Pour atténuer ce risque, il peut être nécessaire de demander aux élèves, après l'activité, s'ils et elles se sentent représentés dans la position où ils et elles se sont retrouvés, et de veiller à ce que la discussion inclue également la perception de soi comme un élément important.

Références complémentaires

Coll-Planas, G., Rodó-Zárate, M., et García-Romeral, G. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violències de gènere amb joves.*

2.8 APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES À TRAVERS LA FICTION

Auteurs de référence Howard S. Barrows et Robyn M. Tamblyn

Facteurs facilitateurs clés Approches par problèmes, transdisciplinarité, accent sur les contextes

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Cette méthodologie consiste à analyser et à identifier les besoins en orientant les discussions autour des intersections des inégalités, à l'aide d'exemples tirés de livres de fiction, de films ou de séries.

L'analyse collaborative d'études de cas fictifs illustrant des situations intersectionnelles a pour objectif d'aider le groupe à être mieux armé pour faire face à ces situations lorsqu'elles se présentent dans la vie réelle. De plus, cette approche renforce la dynamique de groupe en favorisant le débat et en encourageant le partage d'interprétations diverses.

Ariadna Graells, enseignante en sciences infirmières à l'université Pompeu Fabra, utilise cet outil dans ses cours. Ces stratégies collaboratives ont donc été développées pour adapter les soins infirmiers à partir de scénarios fictifs, mais elles peuvent également être utilisées dans d'autres disciplines.

| Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

L'apprentissage par problèmes (APP) a été initialement développé par Barrows et Tamblyn (1980) pour l'enseignement médical, en tant que stratégie pédagogique utilisant des problèmes ouverts qui reflètent des problèmes du monde réel (fictifs ou non).

Grâce à cette méthode pédagogique, les élèves acquièrent, par le biais d'une résolution de problèmes guidée, à la fois des connaissances et des stratégies de réflexion (Hmelo- Silver, 2004). Il n'y a pas de réponse unique et correcte ; l'objectif n'est donc pas que les élèves trouvent la solution idéale, mais qu'ils et elles apprennent à résoudre des situations en équipe, afin de favoriser la participation active, la réflexion personnelle, la capacité d'analyse, la prise de risques et la capacité à coopérer dans le cadre d'un dialogue démocratique.

L'apprentissage par problèmes (APP) n'est pas seulement une stratégie d'apprentissage, mais aussi une approche pédagogique globale d'enseignement. Il est souvent désigné sous différents noms, tels que les méthodes d'étude de cas (Lundeberg et Yavad, 2006) ou l'enseignement par défis (Johnson et al., 2009), qui consistent à présenter aux étudiant-es des « défis concrets » complexes et ouverts, très différents des exercices académiques traditionnels. Toutes ces méthodologies soulignent que tout processus d'apprentissage actif et constructif repose sur un principe fondamental : le point de départ est un problème ou un défi, plutôt qu'un programme d'études.

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

Les résultats attendus sont le développement de l'esprit critique et des capacités d'analyse, les personnes participantes identifiant et discutant de leurs besoins (en tant que professionnels/étudiant-es et au sein de leur profession/de leurs études) à travers le prisme des inégalités intersectionnelles. En se penchant sur des cas tirés d'œuvres de fiction, de films ou de séries, les personnes participantes peuvent explorer des dynamiques sociales complexes et leur impact sur leur domaine. Hmelo-Silver (2004) a constaté que les étudiant-es comprenaient mieux les concepts abordés en cours lorsqu'ils les appliquaient à des problèmes concrets plutôt que de

les apprendre de manière abstraite. Selon Johnson et al. (2009), le personnel enseignant et les élèves trouvent que les connaissances basées sur des défis sont plus efficaces et plus motivantes. De plus, cette méthodologie favorise la résolution collaborative de problèmes, les personnes participantes travaillant en groupes, ce qui renforce leur capacité à appliquer des connaissances théoriques à des scénarios pratiques et concrets. En outre, elle favorise l'empathie, conduisant à des pratiques plus compétentes sur le plan culturel et plus inclusives.

Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?

L'activité commence par la sélection de problèmes complexes issus de la vie réelle et en rapport avec le domaine ou le secteur d'études des participant-es. Les personnes participantes doivent ensuite être réparties en petits groupes hétérogènes afin de favoriser la diversité des points de vue et la résolution collaborative des problèmes. La personne qui anime cette méthodologie encouragera les groupes à étudier le problème, à identifier les enjeux clés et à discuter des solutions possibles, tout en leur fournissant l'accès aux ressources et les conseils nécessaires. Une fois cette étape franchie, chaque groupe élaborera un plan ou une solution détaillée au problème, incluant les étapes de mise en œuvre et les obstacles potentiels. Enfin, chaque groupe présentera ses solutions à l'ensemble du groupe, ouvrant ainsi la voie à une discussion plus large et à une critique constructive des différentes approches.

L'activité se terminera par une séance de réflexion au cours de laquelle les personnes participantes évalueront leur processus de résolution de problèmes, discuteront de ce qu'elles ont appris et réfléchiront à la manière dont elles peuvent mettre ces compétences en pratique dans leur travail.



Figure 7. Exemples d'un livre et d'un film utilisés par Ariadna Graells dans ses cours de soins infirmiers.

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple?

L'apprentissage par problèmes (APP) à travers la fiction revêt une grande pertinence dans le cadre d'une approche intersectionnelle, car il encourage les personnes participantes à prendre en compte et à intégrer de multiples perspectives et dimensions de l'identité et de l'expérience lorsqu'ils abordent des questions complexes. Contrairement aux approches unidimensionnelles qui se concentrent sur une seule dimension de l'identité (par exemple, la race ou le genre) de manière isolée, ou aux approches multiples qui considèrent ces dimensions séparément, cet outil favorise une compréhension holistique de la manière dont diverses identités sociales et structures systémiques s'entrecroisent pour façonner les expériences individuelles et les problèmes sociétaux.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

L'apprentissage par problèmes (APP) à travers des outils fictionnels déplace l'accent mis sur la réception passive d'informations vers une participation active, où les apprenants assument la responsabilité de leur processus d'apprentissage par le biais de la recherche, de la collaboration et de la résolution de problèmes. En se concentrant sur des problèmes concrets, l'APP comble le fossé entre les connaissances théoriques et leur application pratique, rendant ainsi l'apprentissage plus significatif. L'intégration de pratiques réflexives encourage les apprenants à évaluer de manière critique leur processus de résolution de problèmes et leurs résultats, favorisant ainsi un apprentissage plus approfondi (Lundeberg et Yadav, 2006). De plus, la flexibilité et l'adaptabilité de l'outil permettent de l'adapter à divers contextes éducatifs et disciplines, ce qui en fait une ressource polyvalente capable de répondre aux besoins et aux contextes spécifiques de différents apprenants et environnements.

| Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?

Grâce à des scénarios fictifs, cet outil permet aux étudiant-es d'explorer des dynamiques sociales complexes dans différents contextes, les aidant ainsi à comprendre comment les inégalités se manifestent différemment selon les environnements. L'analyse de ces situations fictives permet aux personnes participantes de réfléchir à la manière dont le contexte façonne les expériences de privilège et d'oppression, les préparant ainsi à gérer des problèmes similaires dans des situations professionnelles réelles.

S'inspirant de disciplines telles que la littérature, la sociologie, la santé et les études des médias, cette méthode relie divers domaines de connaissance. En intégrant des études de cas fictives, elle encourage les étudiant·es à explorer les intersections des inégalités, telles que la race, le genre et la classe sociale, à travers un prisme multidisciplinaire.

Au cœur de cet outil se trouve une approche fondée sur la résolution de problèmes qui invite les étudiant·es à participer à la résolution collaborative de problèmes. En travaillant sur des études de cas fictives traitant d'inégalités intersectionnelles, les étudiant·es apprennent à développer leur esprit critique, à analyser des points de vue divers et à élaborer des solutions inclusives. Ce processus favorise non seulement le développement de compétences analytiques, mais renforce également leur capacité à mettre en pratique l'analyse intersectionnelle.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Aucun aspect organisationnel particulier ne doit être pris en compte, si ce n'est la mise à disposition d'une salle pour mener l'activité et la fourniture du matériel sur lequel les élèves travailleront.

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

Cet outil peut poser plusieurs défis. Une animation efficace de l'apprentissage par problèmes (APP) exige un haut niveau de compétence de la part des enseignant·es (Hmelo- Silver, 2004), notamment la capacité à orienter la réflexion, à favoriser la collaboration et à gérer la dynamique de groupe sans fournir de solutions directes. Deuxièmement, en ce qui concerne l'adaptation des élèves, ceux et celles qui sont habitués aux méthodes d'apprentissage traditionnelles peuvent avoir du mal à

s'adapter au caractère autonome et collaboratif de l'apprentissage par problèmes (APP), ce qui nécessite du temps et un accompagnement pour s'y habituer. Un autre défi potentiel réside dans les difficultés liées à l'évaluation, car il peut être complexe d'évaluer les performances des élèves dans le cadre de l'APP en raison de la nature ouverte des problèmes et de l'importance accordée au processus plutôt qu'au résultat, ce qui nécessite des stratégies d'évaluation plus nuancées et formatives (Lundeberg et Yadav, 2006). Enfin, la dynamique de groupe peut également constituer un défi. La variabilité de la participation et de la dynamique au sein du groupe peut affecter l'expérience d'apprentissage, car certains élèves peuvent dominer les discussions tandis que d'autres peuvent avoir du mal à y contribuer.

| Références complémentaires

Barrows, H. S., et Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* (Vol. 1). Springer Publishing Company.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, 16, 235-266.

Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., et Varon, R. K. (2009). *Challenge-based learning: An approach for our time* (pp. 1-38). The New Media Consortium.

Lundeberg, M. A., et Yadav, A. (2006). Assessment of case study teaching: Where do we go from here? Part II. *Journal of College Science Teaching*, 35(6), 8.

2.9 CONTRE-RÉCITS

Auteure de référence Naomi M. Hall

Facteurs facilitateurs clés Transdisciplinarité ; orientation vers la justice sociale ; approches centrées sur l'élève

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Solórzano et Yosso (2002) définissent le « contre-récit » comme « une méthode permettant de raconter les histoires de ces personnes dont les expériences sont rarement mises en lumière » (c'est-à-dire, celles qui se trouvent aux marges de la société). « Le contre-récit est également un outil permettant de mettre en lumière, d'analyser et de remettre en question les récits majoritaires sur les privilèges raciaux » (p. 32). Dans cette activité, les élèves se voient attribuer des récits personnels décrivant les expériences d'un individu face à diverses formes d'oppression (par exemple, le racisme et le sexisme).

L'objectif de cet outil est de remettre en question les récits stéréotypés ou historiques qui asservissent certains groupes et de replacer les expériences des étudiant·es dans le contexte de systèmes structurels plus larges.

Cet outil peut être utilisé avec des étudiant·es de différentes disciplines, lors de programmes d'orientation pour les nouveaux étudiant·es, d'ateliers de cohésion d'équipe, de sessions de formation sur la diversité et l'inclusion, dans des groupes de jeunes et des camps, des groupes de conseil et de thérapie, ou dans le cadre de la formation pour adultes, entre autres.

Quels concepts et théories servent de fondement de cet outil ?

« Le récit constitue une riche tradition orale et fait partie intégrante de l'expérience afro-américaine » (Hall, 2016, p. 162). Le « contre-récit » est une méthodologie issue de la théorie critique de la race (*Critical Race Theory* – CRT en anglais), un mouvement intellectuel et social qui examine les liens entre la race, le racisme, la politique, la culture et le droit. Apparu au milieu des années 1970, la CRT remet en cause l'idée selon laquelle le droit serait neutre et objectif, affirmant au contraire, qu'il est intrinsèquement biaisé et qu'il perpétue les inégalités sociales. Les concepts clés de la CRT comprennent la reconnaissance de l'omniprésence du racisme, la critique du libéralisme et de la méritocratie, l'importance de la narration et du récit, ainsi que l'engagement en faveur de la justice sociale et de l'activisme.

Derrick Bell est l'un des auteur-es de référence de la théorie critique de la race (CRT) et considéré comme l'une des figures fondatrices de ce mouvement. Ses travaux ont jeté les bases de la CRT en abordant les questions de race, de droit et d'inégalité, et il a joué un rôle déterminant dans l'élaboration et la diffusion des principes de la CRT. Parmi les autres chercheurs et chercheuses importants, on peut citer Kimberlé Crenshaw, qui a introduit le concept d'intersectionnalité (1989), et Richard Delgado, connu pour ses travaux sur la narration et l'analyse narrative au sein de la CRT.

Naomi M. Hall s'appuie sur la psychologie sociale liée aux sciences de la santé, qui nourrit cette approche en mettant l'accent sur les facteurs socioculturels, psychosociaux et contextuels. Elle s'inspire également des pédagogies critiques et, plus concrètement, des pédagogies intersectionnelles.

| Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

Non seulement ces récits constituent d'importants témoignages individuels, mais ils fournissent également des informations essentielles pour comprendre et approfondir le débat sur le fonctionnement structurel de l'oppression et des privilèges. Ces contre-récits ont un pouvoir transformateur certain et apportent une valeur pédagogique en établissant un lien entre les niveaux individuel, institutionnel et sociétal de l'acquisition et du transfert des connaissances (Merriweather Hunn, Guy et Manglitz, 2006 ; Scheurich et Young, 2004). Selon Connor (2006), on peut affirmer que le contre-récit apporte de nouvelles connaissances tant à la minorité qui s'exprime qu'à la majorité qui écoute (p. 155).

| Comment cet outil peut-il être utilisé dans des ateliers ou des sessions de formation ?

Suivant la mise en œuvre du contre-récit par Hall (2016), les étudiant·es créent des contre-récits en trois phases. Au cours de la phase I, les étudiant·es reçoivent des questions guides pour créer leur contre-récit initial : (1) Quels facteurs/identités attribuez-vous à la perspective dominante ? (2) Quels facteurs/identités attribuez-vous à votre contre-récit ? et (3) Comment négociez-vous/avez-vous négocié ces facteurs/identités ?

Une fois que les étudiant·es ont identifié leur contre-récit initial, ils recueillent des données sur le récit dominant afin d'étayer leur affirmation lors de la phase II. Au cours de cette phase, les personnes participantes compilent, résument et analysent les données comme s'ils rédigeaient une revue de la littérature. La phase III consiste pour les étudiant·es à s'assurer que les cinq éléments de la CRT sont représentés dans leur contre-récit (en mettant l'accent sur intersectionnalité,

oppression, privilège, résistance et résilience). Ensuite, les élèves reçoivent des commentaires sur leurs contre-récits lors d'une discussion en classe.

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple?

Comme mentionné ci-dessus, dans leurs contre-récits, les élèves mettent l'accent sur l'intersectionnalité des expériences d'oppression, de privilège et, dans de nombreux cas, de résistance et de résilience.

Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

L'outil Contre-récit constitue une innovation pédagogique majeure en intégrant la contre-narration dans le cadre de la théorie critique de la race (CRT). Cette approche approfondit la compréhension qu'ont les élèves de l'oppression et de la justice sociale en les encourageant à créer des récits personnels qui reflètent leurs expériences vécues face à diverses formes d'oppression, telles que le racisme et le sexisme. En mettant l'accent sur les cinq éléments de la CRT — l'intersectionnalité, la remise en cause des idéologies dominantes, l'engagement en faveur de la justice sociale, l'importance de la connaissance expérientielle et une perspective transdisciplinaire —, cet outil favorise la pensée critique et l'empathie. Il permet non seulement de donner une voix aux personnes marginalisées, mais aussi de donner aux étudiant·es les moyens de critiquer les inégalités systémiques. Dans l'enseignement supérieur, cette méthodologie améliore les environnements d'apprentissage en favorisant des discussions inclusives qui préparent les étudiant·es à s'engager de manière réfléchie sur des questions sociales complexes

Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés auxquels cet outil se rapporte ?

Cet outil encourage l'intégration des connaissances entre différentes disciplines, permettant aux élèves d'établir des liens entre leurs récits et des contextes sociétaux plus larges. En abordant des concepts issus de différents domaines, les personnes participantes acquièrent une compréhension globale des intersections entre race, privilège et oppression.

L'accent mis sur la justice sociale incite les élèves à examiner de manière critique les structures sociétales et les inégalités qu'elles engendrent. Cette orientation inspire les personnes participantes à militer pour le changement et à s'engager dans des discussions constructives sur la race, les privilèges et l'injustice systémique.

Enfin, en plaçant les élèves au cœur du processus d'apprentissage, cet outil favorise leur autonomie et leur appropriation de leurs récits. Cette approche participative renforce l'engagement, permettant aux élèves de tisser des liens plus profonds avec leurs camarades et la matière étudiée, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus inclusif et plus dynamique.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Une salle ou un espace pour mener l'activité et suffisamment de temps pour créer le contre-récit. L'auteure insiste particulièrement sur l'aspect temporel, étant donné que la création d'un contre-récit peut nécessiter du temps de réflexion et d'écriture, et qu'il est donc nécessaire de mener cette activité sur plusieurs séances (Hall, 2016).

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

Selon Naomi M. Hall (2016), la pratique du « contre-récit » est difficile à mettre en place auprès des élèves plus jeunes, et elle donne des meilleurs résultats auprès de groupes d'âge plus avancé.

| Références complémentaires

Connor, D. J. (2006). Michael's story: "I get into so much trouble just by walking": Narrative knowing and life at the intersections of learning disability, race, and class. *Equity et Excellence in Education*, 39(2), 154-165.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.

Hall, N. M. (2016). Quotes, blogs, diagrams, and counter-storytelling: Teaching intersectionality at a minority-serving institution. In *Intersectional Pedagogy* (pp. 150-170). Routledge.

Manglitz, E., Guy, T. C., et Hunn, L. R. M. (2006, July). Using counter narratives to construct a dialogue on race, positionality, and authority: a research tool. In *36th Annual SCUTREA Conference*, Leeds, England: Trinity and All Saints College.

Scheurich, J. J., et Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased?. *Educational researcher*, 26(4), 4-16.

Solórzano, D. G., et Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative inquiry*, 8(1), 23-44.

2.10 ANALYSE DE CITATIONS

Auteure de référence Naomi M. Hall (2016)

Facteurs facilitateurs clés : Transdisciplinarité ; orientation vers la justice sociale ; accent mis sur les contextes

| Brève description, objectifs et groupes cibles

Cet outil pédagogique est conçu pour aider les élèves à comprendre l'intersectionnalité en utilisant des citations pour lancer des discussions en classe (Hall, 2018). Les citations, choisies pour leur pertinence en matière d'intersectionnalité, servent de point de départ pour explorer divers aspects de l'identité et leurs intersections. À travers l'analyse et la réflexion, les élèves identifient à la fois leurs identités privilégiées et marginalisées, ce qui favorise une compréhension plus approfondie de la manière dont celles-ci s'entrecroisent et influencent leurs expériences.

Cet outil vise à encourager une approche critique du contenu et à favoriser une prise de conscience globale de l'intersectionnalité (Hall, 2018).

Il peut être utilisé avec des étudiant·es de différentes disciplines, lors de programmes d'orientation pour les nouveaux étudiants, d'ateliers de cohésion d'équipe, de sessions de formation sur la diversité et l'inclusion, dans le cadre de groupes de jeunes et de camps, de groupes de conseil et de thérapie, ou encore dans le cadre de la formation pour adultes, entre autres.

Quels concepts et théories servent de fondement à cet outil ?

L'auteure de cet outil s'appuie sur la psychologie sociale liée aux sciences de la santé, qui sous-tend l'approche en mettant l'accent sur les facteurs socioculturels, psychosociaux et contextuels. Elle s'appuie également sur les pédagogies critiques et, plus concrètement, sur les pédagogies intersectionnelles.

Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?

Les principaux résultats attendus de cet outil sont les suivants : un renforcement de l'esprit critique, les étudiant·es développant la capacité d'analyser et d'interpréter de manière critique des citations, en identifiant les hypothèses sous-jacentes, les perspectives et les implications liées aux identités croisées ; un renforcement de l'empathie et de la communication, les étudiant·es améliorant leur capacité à exprimer clairement leurs pensées et à mener des conversations constructives sur l'intersectionnalité et la justice sociale à travers la discussion et l'analyse ; et la mise en pratique de la théorie.

Les élèves apprendront à appliquer les concepts théoriques de l'intersectionnalité à des contextes concrets, ce qui renforcera leur capacité à aborder et à comprendre des questions sociales complexes dans leur vie personnelle.

Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?

Selon Hall (2016), le processus commence par la sélection d'une citation visant à susciter des discussions sur un sujet particulier, une lecture ou le thème général du

cours. En fonction de l'organisation du cours (qu'il ait lieu une fois par semaine ou sur plusieurs jours), on utilise soit une « citation du jour », soit une « citation de la semaine ».

Les étudiant·es doivent disposer de bases solides dans l'utilisation d'un cadre intersectionnel pour analyser correctement les citations. Les personnes participantes disposent de 5 à 7 minutes pour accomplir deux tâches : (1) noter toutes les informations dont elles se souviennent concernant l'auteur·e, et (2) analyser la citation comme si elle s'adressait directement à elles.

Dans cette analyse, les étudiant·es doivent interpréter quels aspects de leur identité pourraient être considérés comme un « problème » et par qui. Cet exercice aide les étudiant·es à identifier à la fois leurs identités privilégiées et marginalisées. Souvent, une ou plusieurs identités opprimées/marginalisées interdépendantes sont reconnues comme le « problème ». Parfois, les étudiant·es peuvent choisir un problème plus spécifiquement lié au thème central du cours.

Cet outil encourage les élèves à aborder le contenu de manière critique, favorisant ainsi une compréhension plus approfondie de l'intersectionnalité et de son impact sur diverses identités. Il incite également à réfléchir à la manière dont les différents aspects de l'identité s'entrecroisent et influencent les expériences et les perspectives de chacun (Hall, 2018).

En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi diffère-t-il des autres outils fondés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multiple?

Toutes les citations utilisées dans les cas de Hall concernaient des personnes noires ou avaient été écrites par elles. Ces citations étaient destinées à être replacées dans leur

contexte et à faire l'objet d'une réflexion sur l'intersectionnalité, de sorte qu'elles devaient s'y identifier et refléter à la fois leurs identités privilégiées et marginalisées. Il est toutefois possible de choisir des citations qui abordent également des identités plus croisées.

Cet outil n'est pertinent dans une approche intersectionnelle que si les citations utilisées ont été rédigées dans une perspective intersectionnelle ou apportent un éclairage intersectionnel.

| Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?

L'outil d'Analyse de citations offre une innovation unique en favorisant une analyse approfondie et réflexive chez les étudiant·es, en les encourageant à décortiquer les complexités inhérentes aux citations. Ce processus révèle les dynamiques croisées de diverses identités sociales et structures de pouvoir, incitant les étudiant·es à relier les concepts théoriques à leurs expériences vécues. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, cette approche renforce la pensée critique, l'empathie et les compétences en communication des étudiants·e, tout en comblant le fossé entre la théorie académique et les applications pratiques du monde réel. En engageant les étudiant·es dans des discussions actives et un apprentissage collaboratif, l'outil favorise une expérience éducative complète qui intègre la théorie académique à des contextes concrets et significatifs, préparant ainsi les étudiant·es à aborder des questions sociales complexes tant dans le domaine académique que dans la société au sens large.

Quels sont les principaux facteurs facilitateurs clés auxquels cet outil se rapporte ?

L'un des éléments centraux de l'activité Analyse de citations réside dans l'accent mis sur les contextes. L'outil souligne l'importance d'examiner les citations dans leurs cadres socioculturels et historiques. Cette analyse contextuelle permet aux élèves de comprendre comment divers facteurs façonnent les significations et les implications des citations, améliorant ainsi leur compréhension de l'intersectionnalité. En replaçant les citations dans des contextes spécifiques, les élèves sont encouragés à réfléchir à la manière dont ces facteurs influencent leurs interprétations et leurs réactions, approfondissant ainsi leurs compétences analytiques.

De plus, la transdisciplinarité de l'outil Analyse de citations enrichit l'expérience éducative des élèves en puisant dans diverses disciplines telles que la sociologie, la psychologie et la pédagogie critique. Cette intégration de perspectives diverses encourage les élèves à penser de manière critique au-delà des disciplines et à apprécier la nature multiforme des enjeux sociaux. En travaillant sur des supports couvrant plusieurs domaines d'étude, les élèves développent une compréhension plus nuancée de l'intersectionnalité et de sa pertinence dans les débats contemporains sur l'identité et le pouvoir.

L'orientation vers la justice sociale inhérente à l'activité « Analyse de citations » constitue un autre aspect essentiel de son caractère novateur. En invitant les élèves à analyser des citations abordant les thèmes du privilège et de la marginalisation, cet outil favorise la prise de conscience des inégalités sociales et encourage des discussions constructives sur la promotion de l'équité et de la justice. Cette approche permet non seulement d'améliorer la compréhension des élèves quant aux dynamiques sociales, mais aussi de les inspirer à réfléchir à la manière dont ils

et elles peuvent contribuer activement au changement social au sein de leurs propres communautés.

Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?

Aucun aspect organisationnel particulier ne doit être pris en compte, si ce n'est la mise à disposition d'une salle pour mener l'activité et apporter les citations.

Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?

Cet outil pourrait poser les défis suivants. Tout d'abord, en ce qui concerne la complexité de l'analyse intersectionnelle. Les élèves pourraient avoir du mal à saisir la nature multiforme de l'intersectionnalité ou à identifier les multiples niveaux de dynamiques de pouvoir et d'identités sociales au sein d'une même citation. Un deuxième défi potentiel concerne la compréhension contextuelle. Les citations exigent souvent une compréhension approfondie du contexte dans lequel elles ont été prononcées, y compris le contexte historique, culturel et social, ce qui peut être difficile à transmettre et à saisir pleinement. Cela est particulièrement mis en évidence depuis l'émergence de ce qu'on appelle la « culture de l'annulation ». Enfin, il existe un risque de partialité et d'interprétation erronée. Les élèves pourraient apporter leurs préjugés dans l'analyse, ce qui pourrait conduire à une interprétation erronée des citations.

| Références complémentaires

Hall, N. M. (2016). Quotes, blogs, diagrams, and counter-storytelling: Teaching intersectionality at a minority-serving institution. In *Intersectional Pedagogy* (pp. 150-170). Routledge.

3. ANNEXE. MODÈLE DE RAPPORT SUR UN OUTIL PÉDAGOGIQUE

Titre	
Auteur-es de référence	

Brève description, objectifs et groupes cibles
Quels concepts et théories servent de fondement à l'outil ?
Quels sont les résultats attendus de la mise en œuvre de cet outil ?
Comment cet outil peut-il être utilisé dans le cadre d'ateliers ou de sessions de formation ?
En quoi cet outil est-il pertinent dans une approche intersectionnelle, et en quoi se distingue-t-il des autres outils basés uniquement sur une approche unidimensionnelle ou multidimensionnelle ?
Quelle innovation cet outil apporte-t-il ?
Quels sont les principaux catalyseurs les plus pertinents auxquels cet outil se rapporte ?
Quels aspects organisationnels faut-il prendre en compte pour mettre en œuvre cet outil ?
Quels sont les défis liés à la mise en œuvre de cet outil ?
Références complémentaires



Co-funded by
the European Union

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

in /interhed

 mon.uvic.cat/interhed/