

# De la réflexion à l'action :

LA BOÎTE À OUTILS INTERHED  
POUR INTRODUIRE  
L'INTERSECTIONNALITÉ  
DANS L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR



### 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

### Rédactrices

Gloria García-Romeral et Marina Garcia-Castillo

### Auteur-es

Meron Ariam Abraham, Mireia Bartrons, Mar Binimelis-Adell, Ewelina Ciaputa, Marina Garcia-Castillo, Gloria García-Romeral, Lorena González-Ruiz, Melanie Hummitzsch, Katarzyna Jasikowska, Liudvika Leišytė, Julia Michcik, Aleksandra Migalska, Sude Pekşen, Caterina Riba, Justyna Struzik, Marta Warat.

### Contributions

Sergi Blancafort, Marina Di Masso Tarditti, Mia Güell, Àngels Leiva Presa, José Antonio Merchán Baeza, Raquel Reyes i Raventós, Laura Rota Musoll und Laia Solé Coromina.

Cette publication s'inscrit dans le cadre du projet Erasmus+ *InterHEd : Intersectionality in Higher Education* (Intersectionnalité dans l'enseignement supérieur), qui vise à promouvoir l'inclusion et la diversité dans les établissements d'enseignement supérieur en encourageant l'intégration de l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que ses auteur-es et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

**Année de publication** 2026

### Partenariat

**Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)** Gloria García-Romeral (Investigadora principal, coordinadora del projecte)

**Technische Universität Dortmund** Liudvika Leisyte (Investigadora principal - IP)

**Uniwersytet Jagielloński** Marta Warat (Investigadora principal - IP)



InterHEd. Intersectionnalité dans l'enseignement supérieur



**in** : /interhed

**✉** : gloria.garciaromeral@uvic.cat



# Table des matières

<b>1. Introduction : contexte, objectif et utilisation de la Boîte à outils InterHEd</b>	<b>6</b>
Objectif de la Boîte à outils	8
Public cible	8
Structure de la Boîte à outils	9
À propos du projet InterHEd	10
Comment utiliser la Boîte à outils	11
Références	12
<b>2. Niveaux d'inégalités : l'Union européenne et les contextes spécifiques à chaque pays</b>	<b>13</b>
2.1. Diversité et égalité dans les établissements d'enseignement supérieur - la perspective de l'UE	14
2.2. Inégalités dans les établissements d'enseignement supérieur allemands	15
2.3. Inégalités dans les établissements d'enseignement supérieur polonais	17
2.4. Inégalités dans les établissements d'enseignement supérieur espagnol	20
Références	23
<b>3. L'intersectionnalité comme moyen de lutter contre les inégalités dans l'enseignement supérieur</b>	<b>28</b>
3.1. Définition et fondements conceptuels	29
Pouvoir et structure	29
Nature relationnelle et dynamique des positions sociales	30
3.2. Enseigner dans une perspective intersectionnelle	31
Fondements de la pédagogie intersectionnelle	33
Stratégies et méthodologies pédagogiques	34
Défis et tensions	36
Références	36
<b>4. Appliquer une perspective intersectionnelle dans les environnements d'apprentissage</b>	<b>38</b>
4.1. Que sont les environnements d'apprentissage ?	39
4.2. En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente dans les environnements d'apprentissage ?	40
4.3. Quelles approches, stratégies et outils peuvent aider à appliquer une perspective intersectionnelle aux environnements d'apprentissage de l'enseignement supérieur ?	44
4.4. Réflexions finales	48
Références	49
<b>5. Appliquer une perspective intersectionnelle à la conception des programmes d'études</b>	<b>51</b>
5.1. Quelle est la conception du programme d'études ?	52
5.2. En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente dans la conception des programmes d'études ?	53
5.3. Quelles approches, stratégies et outils peuvent aider à appliquer une perspective intersectionnelle à la conception des programmes d'études ?	55
5.4. Réflexions finales	58
Références	58

<b>6. Appliquer une perspective intersectionnelle dans les pratiques pédagogiques</b>	<b>60</b>
6.1. Méthodologies d'enseignement	63
6.1.1. Que sont les méthodologies d'enseignement ?	63
6.1.2. En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente dans les méthodologies d'enseignement ?	63
6.1.3. Quelles approches, stratégies et outils peuvent aider à appliquer une perspective intersectionnelle aux méthodologies d'enseignement dans l'enseignement supérieur ?	64
6.2. Participation	66
6.2.1. Qu'est-ce que la participation ?	66
6.2.2. En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente pour la participation ?	66
6.2.3. Quelles approches, stratégies et outils peuvent aider à appliquer une perspective intersectionnelle à la participation ?	68
6.3. Évaluation	71
6.3.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?	71
6.3.2. En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente pour l'évaluation ?	71
6.3.3. Quelles approches, stratégies et outils peuvent aider à appliquer une perspective intersectionnelle à l'évaluation ?	73
6.4. Réflexions finales	75
Références	76
<b>7. Le point de vue des étudiant-es sur les inégalités dans l'enseignement supérieur</b>	<b>78</b>
7.1. Conclusions de l'Uniwersytet Jagielloński	81
7.2. Perspectives de l'Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya	83
7.3. Perspectives de la Technische Universität Dortmund	86
7.4. Réflexions finales	87
Références	89
<b>8. Études de cas pratiques</b>	<b>90</b>
8.1. Applications pratiques de l'intersectionnalité dans l'enseignement	91
Cas A : Intégrer l'intersectionnalité dans la conception d'études de cas cliniques	92
Cas B : Introduction des inégalités dans les programmes de licence en éducation de la petite enfance	93
Cas C : Exploration des inégalités dans la classe de licence de biologie	95
Cas D. Réflexion sur l'intersectionnalité à travers la Power Flower et le Net of Similarities	97
8.2. Explorer les expériences des étudiant-es et les inégalités dans l'enseignement supérieur	100
Cas A : Explorer l'intersectionnalité dans le contexte d'une grève étudiante	100
Cas B : Manifeste collaboratif dans une perspective intersectionnelle	101
Liste de références finale	104

**1.**

**Introduction :  
contexte, objectif  
et utilisation de  
la Boîte à outils  
InterHEd**

Au cours des dernières décennies, l'accès à l'enseignement supérieur s'est considérablement développé en Europe dans le cadre d'efforts plus larges visant à démocratiser le savoir et à promouvoir l'inclusion. **Les universités sont devenues plus diversifiées** en termes d'origines, d'expériences et d'aspirations de leurs étudiant·es. Cependant, cette diversification croissante **n'a pas abouti à des expériences ou des résultats égaux**. Bien qu'elles semblent neutres et s'inscrivent dans un discours d'excellence académique, les institutions d'enseignement supérieur continuent de reproduire et de légitimer des formes d'inégalité qui façonnent de manière subtile mais puissante le parcours des étudiant·es.

En réponse à ces inégalités persistantes, **l'intersectionnalité** est apparue comme un cadre puissant pour comprendre comment des multiples axes d'oppression, tels que la race, le genre, l'éthnicité, la classe sociale, la sexualité, le handicap et le statut migratoire, entre autres, s'entrecroisent pour façonner les expériences d'inclusion et d'exclusion. Si l'intersectionnalité est de plus en plus présente dans la recherche universitaire, les discours et les politiques, **son application aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage reste limitée**, incohérente et souvent superficielle (Mergner et al., 2025 ; Rehman et al., 2023 ; Nichols et Stahl, 2019).

Dans ce contexte, la *Boîte à outils InterHed* a été développée pour faire le lien entre les discussions théoriques et les approches pratiques, et pour soutenir ceux et celles qui souhaitent explorer l'intersectionnalité en tant que perspective utile et transformatrice dans l'enseignement supérieur.

## Objectif de la Boîte à outils

La Boîte à outils InterHEd a été développée afin de soutenir **l'intégration d'une perspective intersectionnelle** dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sein des établissements d'enseignement supérieur. Son objectif principal est d'intégrer la théorie critique et la pratique pédagogique en proposant aux éducateurs et éducatrices et aux établissements des outils et des stratégies qui les aident à aborder de manière constructive la complexité des inégalités dans les espaces académiques.

Plutôt que de prescrire un modèle unique, la Boîte à outils offre une ressource flexible et adaptable qui peut être utilisée dans différentes disciplines, différents contextes nationaux et différentes cultures institutionnelles. Elle vise à aider les personnes impliquées dans l'élaboration des programmes d'études, les pratiques pédagogiques, le soutien aux étudiant·es et les politiques éducatives à reconsidérer leurs rôles, leurs pratiques et leurs structures à travers un prisme intersectionnel. Elle est complétée par les autres résultats du projet InterHEd (voir García-Romeral et al., 2025 ; Warat et al. 2025).

S'appuyant sur le travail collectif du partenariat InterHEd, la Boîte à outils s'appuie sur ces résultats pour développer et appliquer davantage leurs conclusions dans la pratique :

- **Ateliers participatifs** avec les étudiant·es et le personnel enseignant.
- Cartographie et collecte d'**outils pédagogiques innovants** et de **pratiques prometteuses**.
- **Réflexion collaborative** entre des partenaires issus de contextes géographiques et disciplinaires divers.

Elle vise à générer un changement institutionnel et pédagogique en abordant **quatre dimensions clés** de l'enseignement supérieur où les inégalités se reproduisent : *les programmes d'études, les environnements d'apprentissage, la pédagogie et les méthodologies d'enseignement, et l'évaluation*.

En fin de compte, la Boîte à outils vise à contribuer à la création d'espaces universitaires plus justes, plus inclusifs et plus engagés sur

le plan critique, où la différence n'est pas simplement acceptée, mais activement valorisée comme point de départ d'une transformation structurelle.

## Public cible

La Boîte à outils InterHEd est principalement destinée au **personnel enseignant universitaire** intéressé par la lutte contre les inégalités et la transformation de l'enseignement supérieur grâce à des pédagogies critiques. Elle s'adresse également aux **futurs éducateurs et éducatrices en formation**, notamment **aux personnes universitaires en début de carrière et aux personnes doctorantes** qui développent leur pratique pédagogique.

En outre, la Boîte à outils est conçue comme une ressource pour **le personnel travaillant dans les organismes universitaires chargés de la diversité, de l'inclusion et de l'égalité**, y compris les personnes responsables de la mise en œuvre des plans d'égalité de genre, du développement de programmes d'études et de la coordination académique, ainsi que les personnes

impliquées dans **l'innovation pédagogique ou la politique éducative au niveau institutionnel**. Au-delà du monde universitaire, la *Boîte à outils InterHEd* peut intéresser **les syndicats d'étudiant-es, le personnel chercheur en éducation et les responsables politiques** qui cherchent à promouvoir des environnements d'apprentissage plus inclusifs et plus équitables dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

## Structure de la Boîte à outils

La Boîte à outils InterHEd se compose de huit chapitres qui, ensemble, offrent un cadre à la fois conceptuel et pratique pour lutter contre les inégalités dans l'enseignement supérieur à travers une approche intersectionnelle. Bien que chaque chapitre puisse être lu indépendamment, la Boîte à outils est conçue comme un tout cohérent qui passe de l'analyse à l'action, des fondements théoriques aux stratégies appliquées.

Elle s'ouvre, au **chapitre 2**, sur un aperçu contextuel de la manière dont **les inégalités** se manifestent **dans l'enseignement supérieur** à travers l'Union européenne et certains États membres. Ce chapitre fournit les bases nécessaires à la compréhension des dynamiques structurelles qui sous-tendent l'accès, la participation et la reconnaissance.

**Le chapitre 3** présente **l'intersectionnalité comme un cadre permettant de lutter contre ces inégalités**. Il s'appuie sur les traditions pédagogiques critiques, féministes et intersectionnelles pour analyser comment les multiples axes de pouvoir s'entrecroisent dans les espaces universitaires et pourquoi leur traitement nécessite plus qu'une approche additive ou fondée sur la diversité.

L'orientation pratique du guide est développée dans les chapitres 4, 5 et 6, chacun étant consacré à un domaine clé de l'enseignement et de l'apprentissage : les environnements d'apprentissage, les programmes universitaires et les pratiques pédagogiques. Ces chapitres partagent une structure commune : ils commencent par poser des ques-

tions clés qui guident le contenu du chapitre : *Quels sont les enjeux dans ce domaine ? En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente ici ? Quelles stratégies, outils ou approches peuvent nous aider à appliquer l'intersectionnalité dans ce domaine de l'enseignement supérieur ?*

Le premier de ces chapitres, **le chapitre 4**, explore **les environnements d'apprentissage**, qui englobent non seulement les salles de classe physiques et les environnements en ligne, mais aussi les espaces hors classe tels que les stages. Il examine comment ces environnements sont façonnés par les relations de pouvoir et comment ils peuvent devenir des lieux de transformation.

Dans le prolongement de cette réflexion, **le chapitre 5** explore **la conception des programmes d'études**. Ce chapitre propose des stratégies pour intégrer l'intersectionnalité dans les guides pédagogiques, la planification des cours et la sélection des contenus, tout en remettant en question les hypothèses épistémologiques dominantes.

Au **chapitre 6**, l'accent est mis sur **la pratique pédagogique** elle-même. Organisé autour de trois aspects interdépendants, à savoir *les méthodologies, la participation et l'évaluation*, il présente des outils et des réflexions destinés à aider le personnel enseignant à favoriser des approches pédagogiques inclusives et critiques.

**Le chapitre 7** examine les **principaux axes des inégalités structurelles** identifiés lors d'ateliers participatifs avec des étudiant·es et des enseignant·es d'établissements partenaires. Sur la base des expériences vécues par les étudiant·es et les membres du corps enseignant, il met en évidence les défis récurrents, les incidents critiques et les opportunités de changement institutionnel ainsi que le développement professionnel et intellectuel au sein du monde universitaire.

Pour conclure, **le chapitre 8** propose une série **d'études de cas** pratiques tirées des expériences des partenaires d'InterHEd, démontrant comment l'intersectionnalité peut être appliquée dans des contextes réels d'enseignement et d'apprentissage.

En complément des chapitres, deux types de contenu sont proposés dans des encadrés indépendants tout au long de la Boîte à outils: les « **Encadrés ressources** » présentent une sélection de manuels, de boîtes à outils et d'activités pratiques, développés au sein d'InterHEd ou tirés de sources externes ; et les « **Encadrés thématiques** » explorent les défis et les stratégies spécifiques identifiés dans des domaines universitaires particuliers.

## À propos du projet InterHEd

Le projet **InterHEd. Intersectionality in Higher Education** (Erasmus+ 2023-1-ES01-KA220-HED-000160620) est un projet européen financé par le programme Erasmus+ (2023-2026) qui vise à promouvoir des établissements d'enseignement supérieur plus inclusifs et socialement plus justes en intégrant une perspective intersectionnelle dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Coordonné par **l'Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya** (Espagne), le

projet implique des partenaires de **l'Uniwersytet Jagielloński** (Pologne) et de la **Technische Universität Dortmund** (Allemagne), tous dotés d'une solide expertise en matière d'innovation pédagogique, d'égalité de genre et d'intersectionnalité.

InterHEd vise à renforcer la capacité des établissements d'enseignement supérieur et du personnel académique à reconnaître et à traiter les inégalités intersectionnelles qui affectent les expériences et les résultats des étudiant·es. Il encourage le développement de stratégies institutionnelles et pédagogiques qui vont au-delà de l'inclusion symbolique et contribuent à une transformation structurelle.

La méthodologie du projet combine plusieurs stratégies :

- **Conception et mise en œuvre d'ateliers participatifs** avec les étudiant·es et le personnel enseignant afin d'examiner comment les inégalités intersectionnelles façonnent les environnements d'apprentissage et afin d'identifier et de tester collectivement des stratégies de changement.

## Comment utiliser la Boîte à outils

- **Collecte et analyse de pratiques prometteuses** dans les universités européennes, qui fournissent des exemples concrets de la manière dont les approches intersectionnelles peuvent être mises en œuvre dans le contexte de l'enseignement supérieur.
- **Co-crédation de modèles de formation** pour le personnel académique et les étudiant·es, conçus pour être flexibles et adaptables à divers contextes culturels et structures institutionnelles d'enseignement et d'apprentissage.
- **Développement de ressources réflexives et pratiques et de recommandations politiques**, visant à aider les acteurs de l'éducation à travers l'Europe à intégrer l'intersectionnalité dans leurs pratiques et à favoriser une transformation durable dans l'enseignement supérieur.

Cette Boîte à outils est l'un des principaux résultats du projet InterHEd et s'appuie sur les connaissances collectives générées par ces activités.

La Boîte à outils *InterHEd* a été conçue comme une **ressource flexible et modulaire**. Chaque chapitre peut être lu indépendamment, ce qui permet aux lecteurs et lectrices de se concentrer sur les domaines les plus pertinents pour leurs intérêts, leurs disciplines ou leurs contextes institutionnels. Cependant, les chapitres sont interconnectés et gagnent en cohérence lorsqu'ils sont considérés dans leur ensemble, car ils fournissent ensemble une compréhension globale de la manière d'appliquer une perspective intersectionnelle à l'enseignement supérieur.

Le chapitre 3 joue notamment un rôle fondamental. Il présente le **cadre conceptuel et théorique** de l'intersectionnalité tel qu'il s'applique dans l'enseignement supérieur et offre des perspectives critiques qui soutiennent les stratégies pratiques présentées dans les chapitres suivants. Les personnes qui ne sont pas familiarisés avec ce concept ou qui souhaitent approfondir leurs connaissances théoriques sont vivement encouragées à commencer par ce chapitre avant de passer aux sections appliquées de la Boîte à outils.

Bien que la Boîte à outils mette en avant des exemples d'application dans des disciplines spécifiques, elle **ne se limite à aucun domaine académique**. Au contraire, elle est conçue pour susciter une réflexion qui puisse soutenir l'intégration de l'intersectionnalité dans tous les contextes disciplinaires et institutionnels. Compte tenu de la nature situationnelle et relationnelle de l'analyse intersectionnelle, chaque contexte nécessite un engagement réfléchi afin d'identifier les stratégies les plus appropriées et les plus significatives.

Tout au long des chapitres, les lecteurs et lectrices trouveront également des liens vers **des ressources externes et complémentaires**, notamment du matériel pédagogique, des manuels et des pratiques prometteuses. Ces ressources offrent une inspiration supplémentaire et permettent d'approfondir l'exploration et le développement.

Il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'un manuel de recommandations strictes ou d'une liste de contrôle à suivre. La Boîte à outils propose plutôt **des questions guides**

**et des provocations** qui invitent le personnel enseignant et les institutions à réfléchir de manière critique à leurs propres pratiques, à identifier les lieux où les inégalités se reproduisent et à imaginer des modes d'enseignement et d'organisation de l'enseignement supérieur alternatifs et plus équitables.

## Références

- ▶ García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, et González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Méthodes d'enseignement innovantes: Rapport sur les outils pédagogiques pour intégrer l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/Innovative-Teaching-Methods-Report-FR-1.pdf>
- ▶ Mergner, Julia, Pekşen, Sude, et Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.17645/si.9829>
- ▶ Nichols, Sue, et Stahl, Garth. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1255–1268. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>
- ▶ Rehman, Maham, Santhanam, Divya, et Sukhera, Javeed. (2023). *Intersectionality in Medical Education: A Meta-Narrative Review. Perspectives on Medical Education*, 12(1), 517–528. <https://doi.org/10.5334/pme.1161>
- ▶ Warat, Marta, Michcik, Julia, et Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *L'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur: Pratiques Prometteuses dans l'enseignement*. Uniwersytet Jagielloński. <https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-FR.pdf>

# 2.

## Niveaux d'inégalités : l'Union européenne et les contextes spécifiques à chaque pays

Dans toute l'Europe, les systèmes d'enseignement supérieur reflètent des inégalités sociales structurelles qui persistent malgré des engagements croissants en faveur de la diversité et de l'inclusion. L'Union européenne et les États membres présentent souvent l'égalité comme une valeur commune, mais sa mise en œuvre varie considérablement d'un pays à l'autre. Pour comprendre ces différences, il faut examiner comment les politiques, les lois et la culture institutionnelle interagissent pour créer à la fois des opportunités et des obstacles.

Ce chapitre situe les inégalités dans l'enseignement supérieur à trois niveaux : **l'Union européenne**, où les cadres d'égalité sont élaborés ; le **niveau national**, où ils sont adaptés et mis en œuvre ; et le **niveau institutionnel**, où ils sont expérimentés au sein de chaque pays. Il donne un aperçu de ces dynamiques dans l'UE et dans trois contextes : **l'Allemagne, la Pologne et l'Espagne**, afin de révéler comment les disparités structurelles et les exclusions intersectionnelles se reproduisent et sont remises en question dans l'enseignement supérieur européen.

# 2.1.

## Diversité et égalité dans les établissements d'enseignement supérieur - la perspective de l'UE

L'Union européenne (UE) a élaboré des cadres politiques complets pour traiter les questions d'égalité et de diversité au sein de l'*Espace européen de la recherche* (EER), s'orientant progressivement vers des approches plus intersectionnelles ces dernières années.

**L'égalité de genre** est devenue une priorité centrale dans les programmes-cadres successifs (6e PC, 7e PC, Horizon 2020), qui ont introduit des mesures telles que le suivi de la participation des femmes, l'intégration de la dimension de genre dans la recherche et l'institutionnalisation du changement par le biais de *Plans d'égalité de genre* (*Gender Equality Plans*, GEP en anglais). Dans le cadre d'*Horizon Europe* (2021-2027), les GEP sont devenus un critère d'éligibilité officiel pour le financement, exigeant aux organismes de recherche publics et aux établissements d'enseignement supérieur qu'ils démontrent leur engagement à long terme par le biais de stratégies intégrées portant sur le recrutement, la rétention, l'évolution de carrière, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, la violence fondée sur le genre et la représentation de genre dans les organes décisionnels (Commission européenne, 2020b).

Le programme politique de l'EER renforce encore cet engagement en **reconnaissant explicitement l'intersectionnalité**, c'est-à-dire, en reconnaissant le fait que les inégalités de genre se recoupent avec d'autres formes de désavantage fondées sur l'origine ethnique, le handicap, l'âge, l'orientation sexuelle et le milieu socio-économique. Au-delà du genre, l'UE promeut des dimensions plus larges de la diversité par le biais d'initiatives telles que la *Charte européenne du chercheur* (2005) et le *Code de conduite pour le recrutement des chercheurs* (2005), qui encouragent des pratiques de recrutement inclusives et la non-discrimination, et le *prix « HR Excellence in Research »*, qui incite les institutions à améliorer les conditions de travail et le développement de carrière.

L'*Action 4* de l'EER de la Commission européenne se concentre spécifiquement sur la promotion de l'accès à l'excellence en garantissant l'égalité de genre, l'inclusion et l'éradication de la violence fondée sur le genre, tandis que l'*action 5* encourage la circulation du personnel chercheur et lutte contre la fuite des cerveaux en améliorant les conditions

de travail afin de répondre à la diversité des besoins. Cette évolution du paysage politique reflète une prise de conscience croissante du fait que **l'excellence en matière de recherche nécessite de démanteler les barrières structurelles** et de créer des environnements inclusifs dans lesquels les talents de tous horizons peuvent s'épanouir, en considérant l'égalité et la diversité, non pas comme des préoccupations secondaires, mais comme des conditions fondamentales pour le progrès scientifique et l'innovation.

Dans cette optique, l'UE continue de se concentrer principalement sur le personnel chercheur et le personnel universitaire, **les mesures intersectionnelles axées sur les étudiant-es étant largement absentes** des cadres actuels (Commission européenne, 2020a ; 2021b). Bien que des programmes tels qu'*Erasmus+* intègrent des dispositions visant à améliorer l'accès **des groupes défavorisés**, notamment ceux issus de l'immigration, de milieux socio-économiques défavorisés et handicapés, grâce à un soutien financier accru et à des mesures préparatoires adaptées, ces interventions s'attaquent généralement

aux obstacles **de manière séquentielle plutôt qu'intersectionnelle**.

À un niveau politique plus large, le *processus de Bologne* et son agenda sur la dimension sociale visent à garantir que l'enseignement supérieur reflète la diversité de la société. Toutefois, comme la mise en œuvre est déléguée aux différents États membres, la mesure dans laquelle **les inégalités intersectionnelles sont reconnues et traitées varie considérablement**. L'un des principaux défis pour l'UE consiste à développer des outils d'évaluation et des mécanismes de redevabilité capables de saisir comment de multiples dimensions, telles que l'origine ethnique, la classe sociale, le genre, le handicap et la sexualité, interagissent pour façonner l'accès, la participation, la persévérance et les résultats dans l'enseignement supérieur.

## 2.2.

### Inégalités dans les établissements d'enseignement supérieur allemands

En Allemagne, les inégalités dans l'enseignement supérieur résultent de l'interaction entre les réglementations européennes, la législation nationale et les pratiques institutionnelles. Des études comparatives ont montré que l'Allemagne est en retard par rapport aux autres pays de l'UE en matière de promotion de l'égalité de genre dans les filières scientifiques et technologiques (Commission européenne, 2021b ; Oliveira et Carvalho, 2009), ce qui souligne **la persistance d'obstacles structurels** à la progression des femmes dans ces domaines.

Pour comprendre cette dynamique, il est nécessaire d'examiner comment les principes européens d'égalité sont transposés dans le

système d'enseignement supérieur allemand. La *loi générale sur l'égalité de traitement* (AGG), qui met en œuvre les principes anti-discrimination de l'UE en Allemagne, s'applique au personnel universitaire mais pas aux étudiant-es. Cela crée une **asymétrie en matière de protection**, car les questions liées aux étudiant-es, telles que les admissions, l'évaluation et les services, relèvent de la politique institutionnelle plutôt que du droit national (Heitzmann et Klein, 2012).

Une initiative importante est la *Charta der Vielfalt* (Charte de la diversité, 2005), qui engage symboliquement les organisations, y compris les universités et les centres de recherche, à reconnaître la diversité et à promouvoir un environnement exempt de discrimination. Si son adoption a accru la visibilité institutionnelle autour de la diversité, **sa mise en œuvre reste volontaire** et non contraignante (von Hardenberg et Tote, 2017). En revanche, les *normes d'équité et de diversité axées sur la recherche de la Fondation allemande pour la recherche* (DFG) exigent aux établissements d'enseignement supérieur qu'ils soumettent **périodiquement des stratégies en matière**

**d'égalité** et des rapports d'étape (DFG, 2022 ; 2025).

Au niveau fédéral, le ministère de la Recherche, de la Technologie et de l'Espace (BMFTR) soutient la promotion des femmes dans le milieu universitaire par le biais du *Professorinnenprogramm*, qui finance des chaires et des postes permanents pour les femmes (BMFTR, 2025). D'autres mesures comprennent **le suivi et l'audit d'égalité de genre**, intégrés dans des accords formels entre les ministères d'État et les universités, qui exigent des rapports réguliers sur les indicateurs de genre dans les postes de direction et de personnel (HRK, 2025).

La gestion de la diversité dans l'enseignement supérieur allemand en est encore à un stade précoce et inégal. Sa flexibilité conceptuelle permet aux établissements d'adapter leurs stratégies, en combinant souvent des initiatives ciblées telles que le mentorat pour les femmes ou les étudiant-es issus de l'immigration avec des objectifs organisationnels plus larges. Cependant, l'image persistante de « l'étudiant normal » (jeune, à temps plein, titu-

laire d'un Abitur - c'est-à-dire du diplôme d'accès à l'université - et sans origine immigrée) continue de façonner les attentes des établissements et la conception des programmes. Les recherches suggèrent que les efforts en matière de diversité sont plus durables lorsqu'ils sont intégrés à l'identité institutionnelle et soutenus par les hauts dirigeants (Langholz, 2014 ; Kezar, 2008).

La logique qui sous-tend la gestion de la diversité influence fortement son impact. Une approche pragmatique considère la diversité comme une extension des politiques antérieures en matière d'égalité de genre. Cependant, lorsqu'elle est détachée de son contexte politique d'origine, la gestion de la diversité risque d'être instrumentalisée au profit de discours économiques, en particulier l'argument « commercial » selon lequel la diversité améliore les performances et la compétitivité. Cette logique, souvent dominante dans la gestion des ressources humaines, peut diluer les objectifs de justice sociale et détourner l'attention des inégalités structurelles. Dans la pratique, les initiatives peuvent profiter à ces personnes qui sont déjà les plus proches

des normes dominantes (Meuser, 2010 ; Cornelius et al., 2001), réduisant ainsi les objectifs de justice sociale à une rhétorique managériale.

Cependant, des exemples provenant d'institutions telles que l'Université de Hambourg et la Technische Universität Dortmund illustrent des approches plus intégrées. À l'**Université de Hambourg**, les initiatives en matière de diversité comprennent des toilettes pour tous les genres, des voies d'admission alternatives, un code de conduite pour les pratiques religieuses et des programmes internationaux qui abordent explicitement les questions de genre et de diversité (université de Hambourg, 2025a ; 2025b). À la **Technische Universität Dortmund**, la diversité est systématiquement intégrée dans la planification stratégique grâce à des politiques de *mainstreaming* et de lutte contre la discrimination, dans le but de favoriser un changement culturel durable (Technische Universität Dortmund, s.d.).

Dans l'ensemble, ces exemples montrent **comment différents niveaux façonnent les inégalités** dans l'enseignement supérieur alle-

mand. La législation nationale, telle que la *loi générale sur l'égalité de traitement* (AGG), protège le personnel, mais laisse les étudiant·es soumis à la réglementation institutionnelle. Les approches organisationnelles de la diversité sont façonnées par des logiques concurrentes, la justice sociale, l'expérience des étudiant·es et les indicateurs de performance. Dans ce contexte, **la direction des universités joue un rôle décisif** dans la traduction des cadres d'égalité en pratiques significatives sur les campus (Commission européenne, 2020b ; 2021a ; Heitzmann et Klein, 2012 ; Langholz, 2014).

## 2.3.

### Inégalités dans les établissements d'enseignement supérieur polonais

En Pologne, les inégalités dans l'enseignement supérieur sont façonnées par **les transformations politiques, sociales et économiques** plus larges qui ont eu lieu depuis 1989. Cette évolution s'articule autour de trois phases : la transition post-communiste des années 1990, le processus d'européanisation qui a suivi l'adhésion à l'UE en 2004 et l'ère actuelle des réformes axées sur le marché (Dobbins et Kwiek, 2017). L'accent mis initialement sur la démocratisation et la privatisation a conduit à un sous-financement des universités publiques et à une forte concentration sur l'excellence académique plutôt que sur l'équité. L'intégration à l'UE a introduit des protections juridiques et des structures incitatives en faveur de l'égalité, telles que le

financement Horizon et le prix *HR Excellence in Research*.

La massification de l'enseignement supérieur a élargi la participation, en particulier parmi les étudiant-es issus de milieux ouvriers. Cependant, **cette expansion a également renforcé la stratification**, les établissements publics d'élite étant de plus en plus fréquentés par des étudiant-es privilégié-es, tandis que les universités privées de statut inférieur attireraient les étudiant-es issus de groupes défavorisés (Domański, 2004).

Les recherches de Krzysztof Czarnecki (2015) montrent que le système d'enseignement supérieur polonais reproduit **les inégalités horizontales** par le biais de processus prétendument méritocratiques. Bien que les résultats aux examens d'entrée déterminent formellement l'admission, des facteurs socio-économiques créent des barrières invisibles qui faussent cet idéal. Les étudiant-es issus de milieux privilégiés dominent les universités d'élite de la capitale, non seulement en raison de leur préparation académique, mais aussi grâce à **des avantages intergénérationnels**

: le niveau d'éducation des parents reste le facteur le plus déterminant pour l'inscription dans des établissements prestigieux. Cela se traduit par de multiples formes de capital, la sécurité financière, la familiarité avec les normes d'admission, l'accès à des activités extrauniversitaires enrichissantes et la confiance nécessaire pour évoluer dans les milieux universitaires.

Ces dynamiques structurelles sont encore renforcées par les pratiques quotidiennes et les attentes ancrées dans la vie familiale et le parcours universitaire. **Le capital culturel et social joue un rôle central** : les réseaux de pairs et les attentes parentales nourrissent les ambitions éducatives dès le plus jeune âge, tandis que les étudiant-es issus des classes sociales défavorisées s'appuient davantage sur leur capital émotionnel ou « navigationnel » pour persévérer dans l'enseignement supérieur (Mikiewicz, 2008 ; Łuczaj, 2022). L'obtention d'un diplôme est plus probable lorsque les habitudes familiales, telles que la lecture et l'étude structurée, reflètent celles qui sont courantes dans les foyers de la classe moyenne. Dans le même temps, les

étudiant-es issus de la classe ouvrière apportent des formes de connaissances précieuses, telles que la résilience, la réflexivité et ce que Łuczaj (2022) appelle une « pédagogie de la classe ouvrière ».

Un phénomène connexe de « sous-assortiment » a été identifié : les étudiant-es issus de milieux ouvriers ou ruraux qui ont les qualifications académiques requises, choisissent souvent des établissements moins prestigieux malgré leur fort potentiel académique (Czarnecki, 2015). Ces choix sont souvent motivés par des contraintes économiques, la nécessité de travailler et la distance culturelle perçue par rapport aux milieux élitistes. Ceux et celles qui accèdent aux meilleures universités ont tendance à adopter des modes d'étude caractérisés par l'autodiscipline et la réduction des loisirs, reflétant leurs efforts pour prouver leur appartenance à des espaces historiquement façonnés par les privilèges.

Ces études révèlent comment des mécanismes de sélection formellement neutres fonctionnent comme un « **programme caché d'inégalité** », reproduisant les hiérarchies so-

ciales sous le couvert de la méritocratie (Łuczaj, 2022). Elles mettent en évidence la tension entre l'égalité formelle des chances et l'équité substantielle dans l'enseignement supérieur polonais, où les inégalités persistent non pas malgré, mais grâce à des mécanismes conçus pour garantir l'équité.

Au-delà de la classe sociale, d'autres axes d'inégalité, liés au genre, à l'origine migratoire, au handicap et à l'orientation sexuelle, influencent également l'accès, la participation et les expériences universitaires.

**Les inégalités de genre** restent une préoccupation majeure, notamment en matière d'accès (Zawistowska, 2011), mais pas seulement. Bien que les femmes représentent 58,5 % des étudiant-es et atteignent une quasi-parité parmi le personnel (GUS, 2024), elles restent sous-représentées dans les domaines STEM et se heurtent à un plafond de verre persistant dans les carrières universitaires. Les femmes universitaires sont touchées de manière disproportionnée par des obstacles structurels liés aux responsabilités familiales, à la mobilité et au manque de modèles féminins à des

postes de haut niveau (Ploszaj, 2025).

**Les inégalités liées l'ethnie et à la migration** deviennent plus visibles à mesure que le nombre d'étudiant-es internationaux augmente. Malgré la création de bureaux d'aide, ces étudiant-es sont confrontés à des barrières linguistiques, culturelles, juridiques et financières, souvent exacerbées après l'afflux d'étudiant-es ukrainien-es en 2022 (Rębisz et Grygiel, 2018). De nombreux établissements ont réagi, mais les efforts restent fragmentés et souvent temporaires (Subocz et Sternicka-Kowalska, 2025).

**Les étudiant-es en situation de handicap** continuent de se heurter à des obstacles structurels, malgré la ratification par la Pologne de *la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées* en 2012. Les défis à relever comprennent l'inaccessibilité physique, le manque de matériel adapté et de pédagogie inclusive, ainsi que la stigmatisation persistante. Les handicaps invisibles, notamment ceux liés à la santé mentale, sont souvent négligés par crainte d'être révélés (Giermanowska et al., 2023).

**Les étudiant-es LGBTQI+** sont également victimes de marginalisation. La Pologne se classe parmi les derniers pays d'Europe en matière d'inclusion des personnes LGBTQI dans l'éducation (IGLYO, 2021), et de nombreux étudiant-es évitent de révéler leur identité. Si certaines universités ont mis en place des initiatives de soutien, telles que le [projet PrEclIOUS](#) (voir le Rapport sur l'homophobie invisible, 2023) à l'Uniwersytet Jagielloński, il n'existe pas de cadre national systématique et la plupart des mesures reposent sur le leadership local et des efforts isolés.

En résumé, les inégalités dans l'enseignement supérieur polonais résultent de l'interaction entre l'héritage historique, les réformes du marché et les réponses politiques fragmentées. Si des progrès ont été réalisés dans des domaines tels que le genre et le handicap, **leur mise en œuvre reste inégale**. Les divisions de classe, régionales et institutionnelles se recoupent avec d'autres formes d'exclusion, telles que le statut migratoire, la santé et la sexualité, soulignant la **nécessité d'adopter des approches plus cohérentes et intersectionnelles en matière d'égalité**.

# 2.4.

## Inégalités dans les établissements d'enseignement supérieur espagnol

- ▶ En Espagne, la recherche sur les inégalités dans l'enseignement supérieur a évolué, passant d'analyses classiques à des approches plus critiques et intersectionnelles. Un concept clé dans ce débat est la *Dimension sociale de l'enseignement supérieur* (*Social Dimension of Higher Education*, SDHE en anglais), qui, dans le cadre européen, vise à garantir que la **population étudiante reflète la diversité de la société** en supprimant les obstacles liés au milieu socio-économique, au genre ou à l'origine (Herrera Cuesta, 2019 ; Ariño et Llopis, 2011).

Malgré l'expansion du système universitaire, **les inégalités persistent tant en matière d'accès que de réussite universitaire** (Langa Ro-

sado et Río Ruiz, 2013). Le milieu familial, tant socio-économique qu'éducatif, reste un facteur déterminant pour la participation à l'université, le choix des études et les perspectives d'emploi futures (Ariño et Llopis, 2011 ; Herrera Cuesta, 2019, 2021). Deux formes principales de stratification ont été identifiées.

Tout d'abord, **la stratification verticale**, qui fait référence à l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur en général. Les données de l'OCDE montrent que 77 % de la population espagnole âgée de 25 à 64 ans dont les parents ont suivi des études supérieures ont également atteint ce niveau, contre seulement 31 % de ce population dont les parents n'ont pas suivi d'études secondaires supérieures (OCDE, 2024). On observe des taux de participation particulièrement faibles chez les étudiant-es roms (García-Andreu et al., 2020).

Deuxièmement, **la stratification horizontale**, qui fait référence à la manière dont les inégalités persistent au sein du système à travers des choix d'études et des parcours universitaires différenciés. Les femmes sont disproportionnellement concentrées dans les sciences

humaines, les sciences sociales, le droit et la santé, tandis que les hommes choisissent plus souvent des diplômes techniques, perpétuant ainsi la ségrégation horizontale entre les genres (Navarro Guzmán et Casero Martínez, 2012 ; Troiano et Sánchez-Gelabert, 2025). Ces schémas se recoupent avec la classe sociale, car les étudiant-es issus de la classe ouvrière ont tendance à s'inscrire dans des programmes plus courts ou moins prestigieux (Langa Rosado et Río Ruiz, 2013).

Ces dynamiques structurelles interagissent avec d'autres axes d'inégalité, tels que le genre, l'origine migratoire, les disparités régionales et les capacités, qui façonnent davantage les conditions d'accès, de participation et de réussite universitaire (Gallego-Noche, 2021). Les exemples suivants illustrent comment ces facteurs interdépendants opèrent dans le contexte universitaire espagnol, produisant des schémas distincts d'exclusion et de différenciation.

**Le genre** reste un axe clé de l'inégalité. Bien que les femmes représentent la majorité des étudiant-es universitaires en Espagne, elles

sont plus susceptibles de **s'inscrire à des cursus moins valorisés sur le marché du travail** (Jiménez-García et Fachelli, 2025), tels que ceux liés aux soins et à l'éducation. Ces schémas sont façonnés par des stéréotypes de genre persistants et des attentes sociales qui orientent les femmes vers des rôles associés aux soins et aux services (Navarro Guzmán et Casero Martínez, 2012). Cette ségrégation a des conséquences à long terme sur les possibilités d'emploi et contribue à la persistance des écarts salariaux.

**L'origine migratoire** influe également sur les inégalités en matière d'éducation. Si certaines études suggèrent une orientation croissante vers l'enseignement supérieur chez les jeunes issus de l'immigration nés ou élevés en Espagne, liée à des processus d'acculturation sélective, **les taux d'accès restent plus faibles** chez les étudiant·es d'origine latino-américaine et africaine. Ces étudiant·es sont sous-représenté·es dans les programmes universitaires prestigieux et ont souvent des perspectives d'emploi plus limitées (Herrera Cuesta, 2021 ; Ariño et al., 2014). Néanmoins, pour de nombreux étudiant·es migrants, en

particulier les femmes, l'enseignement supérieur représente une voie vers l'autonomisation et la mobilité ascendante (Pérez Serrano i Sarrate Capdevila, 2013).

**Les inégalités régionales** influencent également l'accès et l'inclusion dans toute l'Espagne. L'éducation étant une compétence décentralisée, le système universitaire reflète des variations importantes entre les communautés autonomes en termes de frais de scolarité, de financement et de politiques d'équité (Commission européenne, 2024). Cela a contribué à des réponses institutionnelles inégales face aux inégalités.

Les récentes évolutions législatives reflètent une prise de conscience croissante de l'exclusion structurelle. La *Ley de convivencia universitaria* (2022) a introduit le **concept d'intersectionnalité** afin de promouvoir l'égalité et de prévenir les multiples formes de discrimination au sein des communautés universitaires. La *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (2023) s'appuie sur cette base en exigeant aux universités qu'elles promeuvent l'égalité sur divers motifs, notamment le genre, l'ori-

gine, le statut socio-économique, le handicap et l'orientation sexuelle, et encourage la **création d'unités chargées de l'égalité et de la diversité**.

Malgré les récentes avancées juridiques, les approches intersectionnelles restent limitées dans les établissements d'enseignement supérieur espagnols. **Les politiques de diversité ont tendance à se concentrer principalement sur le handicap ou le genre**, souvent dans une optique managériale qui privilégie la conformité juridique et la réputation institutionnelle plutôt que la transformation structurelle (García-Cano et al., 2021). En conséquence, les mesures d'équité sont souvent fragmentées et ne s'attaquent pas de manière critique aux relations de pouvoir.

Cette approche fragmentée se reflète également dans l'enseignement et la conception des programmes. Une étude de García-Cano et al. (2022), analysant des projets d'innovation dans 82 universités espagnoles, a révélé que les initiatives en matière de diversité traitent généralement le genre, le handicap et l'inclusion comme des domaines distincts,

plutôt que dans une perspective intersectionnelle intégrée. Le personnel enseignant assimile souvent la diversité à la représentation démographique, **sans aborder les structures sous-jacentes de l'inégalité**. Seul un petit nombre d'entre eux adoptent explicitement des perspectives féministes ou intersectionnelles dans leur enseignement.

Le [projet UNIGUAL](#) (Lombardo et al., 2021) met en évidence des défis similaires. La plupart des programmes universitaires excluent les travaux des femmes académiques et personnes racialisées académiques, et **les contenus liés au genre ou à l'intersectionnalité sont rarement intégrés dans les supports de cours**, malgré les exigences légales. Les dynamiques subtiles dans les interactions en classe renforcent également les inégalités : les étudiants masculins sont plus souvent sollicités, tandis que les autres, en particulier les femmes et les étudiant-es racialisé-es, participent moins. Le projet appelle à la responsabilisation des institutions par le biais de formations obligatoires, d'une assurance qualité et de mesures incitatives visant à promouvoir un enseignement inclusif.

Si les universités espagnoles ont réalisé d'importants progrès en matière d'élargissement de la participation, **des inégalités persistent en termes d'accès, d'expérience universitaire et de résultats**, notamment en ce qui concerne les parcours professionnels et les opportunités après l'obtention du diplôme. Les cadres juridiques reconnaissent de plus en plus l'intersectionnalité, mais leur mise en œuvre reste inégale. Pour progresser vers une inclusion et une justice sociale réelles, il faudra mettre en œuvre des réformes structurelles, investir dans le développement du corps enseignant (Márquez et Melero Aguilar, 2023) et passer de modèles fondés sur la conformité à des pratiques transformatrices et intersectionnelles.

## Références

- ▶ Ariño, Antonio, et Llopis, Ramón. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-84-694-9579-7
- ▶ Ariño, Antonio, Llopis, Ramón, et Soler, Inés. (2014). *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. (Campus Vivendi. Observatorio de la vida y la participación de los estudiantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-370-9654-4
- ▶ BMFTR. (2025). *Gleichstellung und Vielfalt in der Wissenschaft*. [https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm\\_node.html](https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm_node.html)
- ▶ Charta der Vielfalt. (2025). *Unterzeichnung*. <https://www.charta-der-vielfalt.de/>
- ▶ Cornelius, Nelarine, Gooch, Lorraine, et Todd, Shaun. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. In M. Noon et E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780333977880>
- ▶ Czarnecki, Krzysztof. (2015). Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 45, 161–189. <https://doi.org/10.14746/nsw.2015.1.7>
- ▶ DFG. (2022). *Research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation. <https://www.dfg.de/resource/blob/175866/31c2a3aca-49b1048a4d80c77c232a251/fogd-2022-en-data.pdf>
- ▶ DFG. (2025). *The DFG's research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation. <https://www.dfg.de/en/basics-topics/basics-and-principles-of-funding/equal-opportunities/research-oriented>
- ▶ Dobbins, Michael, et Kwiek, Marek. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Educational Research Journal*, 16(5), 519–528. <https://doi.org/10.1177/1474904117728132>
- ▶ Domański, Henryk. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2, 65–93. ISSN 0039-3371
- ▶ European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Publications Office of the European Union.

## Références

- ▶ European Commission. (2020a). *Gendered innovations 2: How inclusive analysis contributes to research and innovation – policy review*. Publications Office of the European Union.  
<https://doi.org/10.2777/316197>
- ▶ European Commission. (2020b). *Horizon Europe: Guidance on gender equality plans*. Publications Office of the European Union.  
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>
- ▶ European Commission. (2021a). *Communication from the Commission: A new ERA for research and innovation*. Publications Office of the European Union.  
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/605834>
- ▶ European Commission. (2021b). *She figures 2021: Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Publications Office of the European Union.  
<https://doi.org/10.2777/06090>
- ▶ European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024: Country report – Spain*. Publications Office of the European Union.  
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/spain.html>
- ▶ Gallego-Noche, Beatriz, Goenechea, Cristina, Antolínez Domínguez, Immaculada, et Valero Franco, Concepción. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81–93.  
<https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4065>
- ▶ García-Andreu, Hugo, Fernández Acebal, Alejandro, et Aledo, Antonio. (2020). Higher education segregation in Spain: Gender constructs and social background. *European Journal of Education*, 55, 76–90.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12377>
- ▶ García-Cano Torrico, María, Buenestado Fernández, Mariana, Hinojosa Pareja, Eva F., et Jiménez Millán, Azahara. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75–84.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>
- ▶ García-Cano Torrico, María, Jiménez-Millán, Azahar, et Hinojosa-Pareja, Eva F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 61(4), 835–852.  
<https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- ▶ Giermanowska, Ewa, Raclaw, Mariola, et Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. Dans *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.  
<https://doi.org/10.1108/s1479-354720230000013011>

- ▶ GUS. (2024). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024*. Główny Urząd Statystyczny.  
<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html>
- ▶ Heitzmann, Daniela., et Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Uta. Klein et Daniela. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (pp. 11–45). Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-5041-7
- ▶ Herrera Cuesta, Damián (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391–406.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>
- ▶ Herrera Cuesta, Damián. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7–23.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>
- ▶ HRK. (2025). *Towards greater gender equality in the appointment of professors – voluntary commitment of German universities*.  
<https://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/beschluss/detail/towards-greater-gender-equality-in-the-appointment-of-professors-voluntary-commitment-of-german-un/>
- ▶ IGLYO. (2021). *LGBTQI Education Inclusion Index*. IGLYO.  
<https://www.iglyo.org/resources/lgbtqi-inclusive-education-study-2021>
- ▶ Jiménez-García, Juan R., et Fachelli, Sandra. (2025). Análisis multifactorial de la inserción laboral de personas graduadas. Equidad del sistema y persistencia de desigualdades de género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 192, 125–148.  
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.192.125-148>
- ▶ Kezar, Adrianna. (2008). Understanding leadership strategies for addressing the politics of diversity. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 406–441.  
<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772109>
- ▶ Langa Rosado, Delia, et Río Ruiz, Manuel Ángel. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: Persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 16, 71–96. ISSN 0211-8939

## Références

- ▶ Langholz, Marlene. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Revue*, 25(3), 207–226.  
<https://doi.org/10.5771/0935-9915-2014-3-207>
- ▶ Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, BOE-A-2022-2978 (2022).  
<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3>
- ▶ Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE-A-2023-7500 (2023).  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- ▶ Lombardo, Emanuela, Bustelo, María, Alonso, Alba, Verge, Tània, Elizondo, Arantxa, Tildesley, Rebecca, Diz, Isabel, et La Barbera, MariaCaterina. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades: Recomendaciones. Proyecto UNIGUAL / InterUNIGUALes*.  
<https://interuniguales.com/recomendaciones/>
- ▶ Łuczaj, Kamil. (2022). Social class as a blessing in disguise? Beyond the deficit model in working-class and higher education studies. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 789–805.  
<https://doi.org/10.1108/edi-02-2022-0040>
- ▶ Márquez, Carmen, et Melero Aguilar, Noelia. (2023). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556–570.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- ▶ Meuser, Michael. (2010). Gender discourses and organizational change: The economisation of gender politics in Germany. In Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, et Ursula Müller (Eds.), *Gender change in academia: Remapping the fields of work, knowledge and politics from a gender perspective* (pp. 305–316). VS Verlag.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1_23)
- ▶ Mikiewicz, Piotr. (2008). Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji. *Rocznik Lubuski*, 34, 13–25.  
<https://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/publication/76924/edition/69113>
- ▶ Navarro Guzmán, Capilla, et Casero Martínez, Antonio. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115–132.  
<https://doi.org/10.15581/004.22.2075>
- ▶ OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators—Spain country note*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/coocad36-en>
- ▶ Oliveira, Luísa, et Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. In Katarina Prpić, Luísa Oliveira, et Sven Hemlin (Eds.), *Women in science and technology* (pp. 27–51). Institute for Social Research – Zagreb; Sociology of Science and Technology Network. ISBN 9789536218417

- ▶ Pérez Serrano, Gloria et Sarrate Capdevila, M<sup>a</sup> Luisa (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 85–104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.718>
- ▶ Ploszaj, Adam. (2025). Individual-level determinants of international academic mobility: Insights from a survey of Polish scholars. *Scientometrics*, 130, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11192-025-05281-7>
- ▶ Rębisz, Sławomir, et Grygiel, Paweł. (2018). Fears and difficulties experienced by Ukrainian nationals during their period of study in Poland. *European Education*, 50(4), 336–352. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1364134>
- ▶ Report on Invisible Homophobia. (2023). *Niewidzialna homofobia*. [https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02\\_Report-Preciuos\\_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA\\_LOW\\_26102023.pdf](https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02_Report-Preciuos_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf)
- ▶ Subocz, Elżbieta, et Sternicka-Kowalska, Magdalena. (2025). Polski system edukacji wyższej i relacje społeczne z Polakami w opiniach studentów-uchodźców z Ukrainy — komunikat z badań. *Annals of Social Sciences/Roczniki Nauk Społecznych*, 53(3), 189–200. <https://doi.org/10.18290/rns2025.0030>
- ▶ Troiano, Helena, et Sánchez-Gelabert, Albert. (2025). Patterns of university progression and social inequalities: Delving into complex trajectories in higher education. *European Journal of Higher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2556438>
- ▶ TU Dortmund University. (n.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*. <https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>
- ▶ University of Hamburg. (2025a, February 27). *All-gender toilets*. <https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/all-gender-toiletten.html>
- ▶ University of Hamburg. (2025b, July 7). *Code of conduct for religious expression at the University of Hamburg*. <https://www.uni-hamburg.de/en/uhh/profil/leitbild/verhaltenskodex-religionsausuebung.html>
- ▶ von Hardenberg, Aletta Gräfin, et Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. In Katrin Hansen et Cathrine Seierstad (Eds.), *Corporate social responsibility and diversity management* (pp. 111–127). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0_6)
- ▶ Zawistowska, Alicja. (2011). Horizontal inequalities in higher education. *Polish Sociological Review*, 175(3), 333–350. <https://polish-sociological-review.eu/Horizontal-Inequalitiesin-Higher-Education,126478,0,2.html>

# 3.

## L'intersectionnalité comme moyen de lutter contre les inégalités dans l'enseignement supérieur

L'intersectionnalité offre une perspective puissante pour comprendre comment les multiples systèmes de pouvoir interagissent au sein des universités. Ce chapitre fournit les **bases conceptuelles** de l'approche adoptée dans la *Boîte à outils InterHEd*. Il présente tout d'abord l'intersectionnalité comme un cadre permettant de comprendre et de lutter contre les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. Il explore ensuite comment cette perspective peut éclairer les pratiques pédagogiques, en présentant les principes fondamentaux de la pédagogie intersectionnelle.

# 3.1.

## Définition et fondements conceptuels

Le concept d'intersectionnalité a été initialement créé par Kimberlé Crenshaw (1989), puis développé par des universitaires et militantes féministes noires (Hill Collins, 2000 ; Combahee River Collective, 1977 ; hooks, 1994) afin de montrer que les expériences des femmes noires ne pouvaient être comprises en examinant isolément le genre, la race ou la classe sociale. L'intersectionnalité examine **comment différentes formes d'inégalité sociale**, telles que le racisme, le sexisme, le classisme et le validisme, **se croisent et interagissent** pour produire des expériences uniques d'oppression et de privilège. Comme l'affirme Patrick R. Grzanka (2014), l'intersectionnalité est devenue non seulement un outil descriptif, mais aussi un paradigme indispensable dans toutes les

disciplines pour étudier l'injustice sociale. Elle permet une critique structurelle en remettant en question les catégories, les institutions et les systèmes qui génèrent et maintiennent les inégalités.

Ainsi, l'intersectionnalité nous permet de dépasser une logique unidimensionnelle ou additive de l'oppression pour nous orienter vers une analyse systémique et relationnelle. Elle souligne **l'importance du contexte** et du positionnement social et nous invite à réfléchir à la manière dont les inégalités sont construites et ancrées dans les arrangements institutionnels, les politiques, les normes culturelles et les épistémologies dominantes.

De ce point de vue, l'intersectionnalité repose sur l'idée que les positions sociales des individus ne sont pas déterminées par un seul axe identitaire, mais par **des relations de pouvoir complexes et historiquement situées**. Les catégories sociales telles que le genre, la race, la classe, la sexualité ou le handicap ne sont pas des attributs fixes, mais des positions changeantes dans une matrice plus large.

### POUVOIR ET STRUCTURE

Comme l'explique Patricia Hill Collins (2000) à travers le concept de « *matrice de domination* », les différents systèmes d'oppression sont **interdépendants et se renforcent mutuellement**. Les individus ne font pas l'expérience du pouvoir ou de l'inégalité à travers des structures isolées ; ils occupent plutôt des positions multiples et changeantes de pouvoir et de subordination dans divers contextes. Ce cadre révèle que les individus peuvent être à la fois privilégiés et opprimés en fonction de l'intersection particulière des identités et des arrangements institutionnels.

L'intersectionnalité nous oblige donc à comprendre la complexité de l'oppression, non pas comme un processus linéaire ou hiérarchique, mais comme une **réalité multidimensionnelle et contingente**. Dans l'enseignement supérieur, cela peut se manifester dans la manière dont le mérite académique est évalué, dans les formes de connaissances qui sont reconnues et légitimées, ou dans la manière dont les procédures institutionnelles (telles que les politiques d'admission, d'éva-

luation ou disciplinaires) ont un impact sur différents groupes d'étudiant-es et de personnel.

Il est essentiel de reconnaître que le pouvoir est ancré dans la structure plutôt que de se limiter aux individus. Les universités **ne sont pas des espaces neutres** : malgré leur image méritocratique et inclusive, elles reproduisent souvent des formes d'inégalité (Bourdieu et Passeron, 1990) à travers des normes institutionnelles, des pratiques pédagogiques et des hiérarchies de connaissances qui privilégient certaines identités, expériences et épistémologies par rapport à d'autres.

S'inspirant du concept de « *poser l'autre question* » de Mari Matsuda (1991), le personnel enseignant est encouragé à aller plus loin. Par exemple, lorsqu'on analyse le sexisme, il faut également se demander : *où se trouve le racisme ici ? Où se trouve le préjugé de classe ?* L'objectif n'est pas seulement de remarquer qui est exclu des espaces d'apprentissage, mais aussi d'examiner de manière critique comment et pourquoi ces exclusions se produisent. Ce changement invite à **dépasser**

**les analyses monofocales** de l'inégalité pour aller vers une compréhension plus relationnelle de la manière dont la race, le genre, la classe sociale, le handicap et d'autres axes de pouvoir s'entrecroisent et opèrent à travers les dimensions matérielles, numériques et interpersonnelles de l'enseignement et de l'apprentissage.

### NATURE RELATIONNELLE ET DYNAMIQUE DES POSITIONS SOCIALES

Une perspective intersectionnelle met également l'accent sur la nature relationnelle et dynamique du positionnement social. Les identités sociales et leurs significations associées sont produites par des interactions et **façonnées par le temps et le lieu**. Par exemple, l'expérience d'une femme musulmane racialisée étudiant en Espagne est influencée par la relation historique particulière de ce pays avec l'islam, qui va de la présence musulmane séculaire dans la péninsule ibérique aux récits culturels façonnés par la Reconquista et l'histoire coloniale. Cette dynamique peut différer considérablement de celle d'autres pays eu-

ropéens, tels que l'Allemagne ou la Pologne, où des arrangements institutionnels, des trajectoires historiques et des imaginaires sociaux distincts ont généré différentes formes d'inclusion et d'exclusion.

L'adoption de cette approche contextuelle est essentielle pour comprendre les inégalités dans l'enseignement supérieur, car elle évite les interprétations essentialistes de l'identité et souligne la nature contextuelle des expériences sociales. En rendant ces interconnexions visibles, l'intersectionnalité permet non seulement de diagnostiquer comment les inégalités sont produites, mais aussi de mettre en évidence la nécessité de démanteler les structures qui les perpétuent.

## 3.2.

### Enseigner dans une perspective intersectionnelle

La pédagogie intersectionnelle s'inscrit dans la lignée de **la pédagogie critique**, en particulier des travaux de Paulo Freire (1970), qui concevait l'éducation comme une pratique de liberté fondée sur le dialogue, la conscience critique et la transformation sociale. S'appuyant sur ces fondements, des universitaires féministes et antiracistes telles que Bell Hooks (1994), Kimberlé Crenshaw (1989) et Patricia Hill Collins (2000) ont développé des approches intersectionnelles. Plutôt que de considérer l'intersectionnalité comme un sujet à ajouter aux programmes d'études existants, cette perspective pédagogique invite à **repenser la manière dont les connaissances sont produites**, quelles expériences sont mises en avant et comment les pratiques pédagogiques peuvent contribuer à déman-

teler les structures d'oppression au sein et au-delà de la salle de classe. Ces idées sont développées plus en détail dans des manuels pédagogiques contemporains qui présentent l'intersectionnalité non seulement comme un contenu, mais aussi comme une position méthodologique et éthique dans l'enseignement (Case, 2017 ; Harmat, 2019).

Les approches conventionnelles de l'enseignement universitaire sont souvent fondées sur le **principe de neutralité**, tant en termes de contenu que de méthode. Cependant, cette neutralité peut masquer les normes dominantes et renforcer les systèmes de privilèges existants. Les programmes d'études, les pratiques d'évaluation et les modèles pédagogiques standard ont tendance à refléter les expériences, les valeurs et les visions du monde des groupes sociaux dominants, marginalisant ou effaçant ainsi les perspectives alternatives.

La pédagogie intersectionnelle remet en question ce postulat. Elle prône une **position critique explicite** qui s'oppose au racisme, au sexisme, au validisme, au classisme et au

colonialisme. Reconnaisant que l'éducation n'est pas séparée des structures sociales plus larges, la pédagogie intersectionnelle affirme que l'éducation doit être intentionnellement conçue pour lutter contre les inégalités.

La section suivante est organisée en trois parties. Elle présente d'abord les **principes fondamentaux de la pédagogie intersectionnelle** et son approche transformatrice dans l'enseignement supérieur, puis examine **les stratégies et méthodologies clés** pour appliquer ces principes dans la pratique pédagogique, et enfin aborde les **principaux défis et tensions** liés à la mise en œuvre de l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur.

## Ressources.

### Racines pédagogiques : héritages féministes, queer, antiracistes et décoloniaux

La pédagogie intersectionnelle s'appuie sur un riche héritage de traditions pédagogiques critiques qui remettent en question les récits dominants et prônent une éducation transformatrice :

- **La pédagogie féministe**, avec des contributions fondamentales telles que celles de Carolyn M. Shrewsbury (1987), considérée comme un classique dans le domaine, met l'accent sur des environnements d'apprentissage participatifs et non hiérarchiques. Elle valide les expériences vécues par les élèves et les relie à des luttes plus larges pour le changement social. Voir : Shrewsbury, Carolyn. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6-14. <https://www.jstor.org/stable/40003432>

- **La pédagogie queer**, illustrée par Deborah Britzman (1995), remet en question les hypothèses normatives dans l'éducation, déstabilise les identités fixes et considère l'ambiguïté et l'inconfort comme des espaces productifs pour l'apprentissage. Voir : Britzman, Deborah P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>

- **La pédagogie antiraciste**, développée par des autrices tels que Gloria Ladson-Billings (1995), se concentre sur l'analyse du racisme systémique et promeut des pratiques pédagogiques culturellement pertinentes qui confrontent directement les hiérarchies raciales dans les contextes éducatifs. Voir : Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

- **La pédagogie décoloniale**, articulée notamment par la chercheuse autochtone Marie Battiste (2013), critique la domination des systèmes de connaissances eurocentriques et appelle à l'intégration des épistémologies et des récits autochtones dans l'éducation. Voir : Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education : Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Ensemble, ces traditions soutiennent l'engagement de la pédagogie intersectionnelle à interroger le pouvoir, à mettre l'accent sur les voix non hégémoniques et à relier l'enseignement à des luttes plus larges pour la justice sociale.

### FONDEMENTS DE LA PÉDAGOGIE INTERSECTIONNELLE

La **pédagogie intersectionnelle** repose sur un ensemble de principes fondamentaux qui visent à transformer la conception et la pratique de l'enseignement dans l'enseignement supérieur. Ces principes ne sont pas normatifs, mais fournissent une **orientation critique** aux personnes éducatrices engagées en faveur de l'équité et de la justice sociale. Cette approche met essentiellement l'accent sur l'attention portée aux structures de pouvoir multiples et interdépendantes, la nécessité de passer de l'inclusion à la transformation, la mise en avant des voix non hégémoniques, la conception de l'éducation comme un espace d'engagement critique et de justice sociale, et une pédagogie fondée sur l'attention, la solidarité et le soutien mutuel :

- **Attention aux structures de pouvoir multiples et interdépendantes.** La pédagogie intersectionnelle reconnaît que le pouvoir opère à travers l'interaction simultanée de systèmes tels que la suprématie blanche, le colonialisme, le patriarcat, le capitalisme,

le validisme ou l'hétéronormativité. L'enseignement doit donc aborder la manière dont ces structures intersectionnelles façonnent les expériences des étudiant-es et la production de connaissances dans le cadre universitaire, dans un contexte local donné.

- **De l'inclusion à la transformation.** La pédagogie intersectionnelle va au-delà d'une logique d'inclusion qui cherche simplement à tenir compte des différences individuelles, comme l'adaptation aux étudiant-es ayant des besoins d'apprentissage spécifiques, dans les cadres institutionnels existants. Plutôt que de traiter la différence comme quelque chose à gérer ou à intégrer, elle cherche à remettre en question et à transformer les structures dominantes elles-mêmes, en interrogeant les programmes d'études, les normes institutionnelles et la dynamique des salles de classe qui reproduisent les privilèges.
- **Centrer les voix non hégémoniques.** L'un des engagements clés de la pédagogie intersectionnelle est de faire de la place

aux perspectives, aux expériences et aux connaissances de ceux et celles qui ont été historiquement exclues des espaces universitaires. Cela implique de décentrer les récits dominants et de reconnaître des épistémologies alternatives, y compris les connaissances incarnées, communautaires et situées.

- **L'éducation comme espace d'engagement critique et de justice sociale.** Enseigner dans une perspective intersectionnelle signifie reconnaître l'éducation à la fois comme un lieu de lutte et comme un espace de possibilités. Les salles de classe sont des espaces contestés où les élève-es peuvent être encouragés à examiner de manière critique les inégalités sociales et à imaginer des alternatives émancipatrices. La pédagogie intersectionnelle favorise la conscience critique en reliant les cadres théoriques à leurs propres expériences vécues. Les apprenant-es sont habilités à comprendre et à transformer les structures sociales qui façonnent leur vie, plutôt que d'être considéré-es comme des récepteurs passifs de connaissances. L'enseignement

devient un acte politique et éthique, ancré dans l'activisme, la responsabilité et la justice sociale.

- **Pédagogie de l'attention, de la solidarité et du soutien mutuel.** Enfin, l'enseignement intersectionnel repose sur une pédagogie de l'attention, qui reconnaît les dimensions émotionnelles et politiques de l'apprentissage. Il cherche à cultiver des relations basées sur la confiance, l'empathie et la responsabilité partagée. L'enseignement devient un acte de solidarité, où la vulnérabilité, l'inconfort et la conscience critique sont reconnus et assumés collectivement, plutôt qu'évités.

Ensemble, ces engagements offrent un cadre pour créer des expériences d'apprentissage qui sont non seulement plus inclusives, mais aussi fondamentalement **plus équitables et transformatrices**. Des études indiquent que de telles approches favorisent l'engagement de la population étudiante, la flexibilité cognitive et une compréhension plus profonde de la complexité sociale (Antonio et al., 2004 ; Museus et al., 2017). De plus, les pédagogies

intersectionnelles sont associées de manière positive à l'intention des étudiant-es de poursuivre la justice sociale, à une plus grande persévérance universitaire et au développement de compétences transférables pour une pratique professionnelle inclusive (Case et Rios, 2016 ; Ong et al., 2020). Ces résultats renforcent l'intérêt d'intégrer les principes intersectionnels dans l'enseignement supérieur afin de soutenir efficacement à la fois l'apprentissage individuel et un changement institutionnel plus large.

### STRATÉGIES ET MÉTHODOLOGIES PÉDAGOGIQUES

Pour mettre en œuvre la pédagogie intersectionnelle, le personnel enseignant doit dépasser les modèles d'enseignement conventionnels et remettre en question de manière critique les hypothèses inhérentes aux programmes d'études traditionnels et aux pratiques en classe. Cela implique **trois dimensions interdépendantes** : la transformation des programmes d'études, l'enseignement réflexif et les méthodologies participatives.

- **Déconstruire les connaissances dominantes.** La pédagogie intersectionnelle appelle à la déconstruction des connaissances canoniques et à la remise en question critique de ce qui est considéré comme légitime, objectif ou universel. Ce processus implique d'intégrer des épistémologies alternatives, en particulier celles qui sont ancrées dans les expériences de communautés marginalisées, et de s'interroger sur les voix qui sont absentes ou réduites au silence dans les programmes d'études.
- **Positionnalité et pratique réflexive partagée.** Un élément central de la pédagogie intersectionnelle est la réflexion continue du personnel enseignant et des élève-es sur leur propre positionnalité. Ils et elles sont encouragées à examiner de manière critique comment leur position sociale (en termes de race, de genre, de classe, de capacités et d'autres dimensions) façonne leurs perspectives, leurs interactions, leur autorité et leurs relations de pouvoir au sein de la classe. Cette attitude réflexive ne doit pas être considérée comme un exer-

cice facultatif, mais plutôt comme un engagement pédagogique fondamental.

- **Méthodes participatives, créatives et expérientielles.** La pédagogie intersectionnelle valorise les méthodes qui engagent les élèves en tant que personnes contributrices actives dans la production de connaissances. Il peut s'agir de l'apprentissage dialogique, de la narration, des approches artistiques, de la cartographie collective et des techniques de problématisation. Ces pratiques permettent aux élève-es de relier le contenu académique à leurs expériences vécues, favorisant ainsi l'engagement critique et le co-apprentissage.

## Ressource

### Réseaux d'identités (Identity Web) : Explorer les identités intersectionnelles en classe

**L'Identity Web** (Ahmed, 2018) est une activité visuelle réflexive qui aide les élève-es à explorer comment différents aspects de leur identité, tels que le genre, la classe sociale, la langue, la race et les capacités, s'entrecroisent pour façonner leurs expériences d'apprentissage. En cartographiant ces dimensions et en les partageant en petits groupes, les élève-es et les enseignant-es peuvent réfléchir à la manière dont les privilèges et la marginalisation influencent la participation et l'appartenance.

Cet exercice peut être utilisé au début d'un cours pour instaurer la confiance et la prise de conscience, ou plus tard pour approfondir la réflexion sur la diversité et l'inclusion. Il ne nécessite que du papier, des

stylos et un temps de discussion guidée, et peut être adapté à toutes les disciplines pour rendre l'intersectionnalité tangible et personnellement significative.

D'après Ahmed, Sara. K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Heinemann. Pour plus de détails sur son application dans l'enseignement supérieur, voir García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, et González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). [Méthodes d'enseignement innovantes: Rapport sur les outils pédagogiques pour intégrer l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

### DÉFIS ET TENSIONS

La mise en œuvre d'une approche intersectionnelle dans l'enseignement universitaire implique de reconnaître et de traiter une série de tensions et d'obstacles conceptuels et institutionnels. L'un des défis les plus persistants est la **résistance** qui surgit lorsque les hypothèses dominantes de neutralité et d'objectivité sont remises en question. Comme la pédagogie intersectionnelle comporte des engagements politiques et éthiques explicites, elle est souvent perçue comme partielle ou idéologique, ce qui va à l'encontre de la norme académique dominante qui consiste à présenter l'éducation comme détachée, apolitique et universellement applicable.

Un deuxième défi concerne le **manque de formation, de soutien institutionnel et de reconnaissance formelle** du personnel enseignant engagé dans un travail pédagogique intersectionnel et critique. Enseigner dans cette perspective nécessite non seulement un engagement profond dans l'analyse structurelle et la justice sociale, mais aussi un travail émotionnel et une créativité pédagogique importants. Cependant, ces efforts

sont souvent sous-estimés ou négligés par les systèmes d'évaluation académique qui privilégient la productivité de la recherche, les mesures standardisées de l'enseignement et la conformité disciplinaire.

Enfin, le **risque d'instrumentalisation de l'intersectionnalité**, réduite à une liste de contrôle des identités ou à des gestes performatifs d'inclusion, est de plus en plus grand. Comme le souligne Sirma Bilge (2013), « *l'intersectionnalité ornementale* » reflète un engagement superficiel qui dépouille le concept de son caractère critique et de son potentiel transformateur. En revanche, la pédagogie intersectionnelle exige une réflexivité soutenue, un engagement institutionnel et des pratiques pédagogiques qui façonnent de manière significative les expériences d'apprentissage et les trajectoires éducatives des étudiant·es. Cette approche doit être fondée sur la volonté de remettre en question les structures institutionnelles, d'accepter la complexité et l'inconfort, et de rechercher la justice épistémique et sociale, non pas comme des résultats fixes, mais comme des processus collectifs continus à long terme.

## Références

- ▶ Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, et Milem, Jeffrey F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507–510.  
<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00710.x>
- ▶ Bilge, Sirma. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10 (2), 405–424.  
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications. ISBN 0803983190

- ▶ Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. Dans Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.
- ▶ Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- ▶ Combahee River Collective. (1977). The Combahee River Collective statement. Dans B. Smith (Ed.), *Home girls: A Black feminist anthology* (pp. 264–274). Rutgers University Press.  
<https://hdl.handle.net/2027/heb30514.0001.001>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.  
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- ▶ Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769
- ▶ Grzanka, Patrick. R. (Ed.). (2014). *Intersectionality: A foundations and frontiers reader* (1st ed.). Westview Press. ISBN 9780813349084
- ▶ Harmat, Gal. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429319518>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Matsuda, Mari J. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.  
<https://doi.org/10.2307/1229035>
- ▶ Museus, Samuel D., Yi, Varaxy, et Saelua, Natasha. (2017). The impact of culturally engaging campus environments on sense of belonging. *The Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 40(2), 187 – 215.  
<https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001>
- ▶ Ong, Maria, Jaumot-Pascual, Nuria, et Ko, Lily T. (2020). Research literature on women of color in undergraduate engineering education: A systematic thematic synthesis. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 581–615.  
<https://doi.org/10.1002/jee.20345>

# 4.

## Appliquer une perspective intersectionnelle dans les environnements d'apprentissage

Les environnements d'apprentissage dans les universités reflètent les dynamiques sociales, politiques et institutionnelles qui renforcent souvent les inégalités existantes. Lorsque nous parlons d'une approche intersectionnelle dans l'éducation, nous devons nous interroger sur la manière dont les espaces éducatifs sont conçus, accessibles et vécus par les étudiant·es et le personnel enseignant qui occupent des positions sociales diverses et intersectionnelles.

Ce chapitre propose un cadre d'analyse des environnements d'apprentissage sous cet angle, en s'appuyant sur les conclusions du projet InterHEd. Il propose des stratégies et des outils qui peuvent soutenir le passage d'une adaptation réactive à **une inclusion proactive**, en affirmant la complexité des identités et des réalités vécues par tous les étudiant·es.

# 4.1.

## Que sont les environnements d'apprentissage ?

Dans l'enseignement supérieur, les environnements d'apprentissage englobent les divers **espaces physiques, numériques et sociaux** où se déroule l'apprentissage. Il s'agit notamment des amphithéâtres, des salles de séminaire, des laboratoires, des bibliothèques et des lieux de travail sur le terrain, ainsi que des plateformes en ligne. Les espaces informels et de transition, tels que les couloirs, les cafétérias, les espaces de coworking et les bibliothèques, font également partie du paysage institutionnel au sens large. Ces environnements sont souvent plus dynamiques et fluides, et ont été associés aux notions de démocratie, d'autonomie et de communauté (Deed et Alterator, 2017). De plus, lors des ateliers, les étudiant-es ont souligné l'importance des discussions de groupe en ligne et d'autres espaces numériques qui vont au-de-

là des plateformes formelles. Bien que ces environnements informels en ligne ne relèvent pas du champ d'application de cette Boîte à outils, ils jouent néanmoins un rôle important dans le façonnement des expériences quotidiennes et du sentiment d'appartenance des étudiant-es.

Malgré leur diversité, les environnements d'apprentissage, compris au sens large comme des contextes spatiaux, sociaux et symboliques, sont souvent construits autour d'une conception étroite de « **l'étudiant type** » : généralement valide, neurotypique, financièrement à l'aise et issu d'un milieu linguistique ou culturel dominant. De telles hypothèses rendent invisibles les barrières spatiales quotidiennes rencontrées par les étudiant-es qui ne correspondent pas à ce profil, tels que les personnes handicapées, racialisées, queer, migrantes, aidantes ou vivant dans la précarité économique (Griful-Freixenet et al., 2017 ; Ahmed, 2012).

Comme le soutient Dolmage (2017), les espaces d'apprentissage sont rhétoriques : ils communiquent des messages sur qui ap-

partient à la communauté, quelles connaissances sont importantes et quels types de corps ou d'esprits sont attendus. Si ces environnements ne sont pas examinés de manière critique et repensés, ils risquent de **renforcer les inégalités structurelles sous le couvert de la neutralité**. Cela inclut non seulement les environnements bâtis, mais aussi les dimensions temporelles, sensorielles et épistémiques de l'espace : quel rythme est soutenu, quels styles de communication sont pris en compte et quelle présence est anticipée. Si ce chapitre se concentre sur les dimensions physiques et relationnelles des environnements d'apprentissage, les questions connexes concernant les pratiques pédagogiques sont approfondies au chapitre 6, compte tenu des liens inévitables entre l'espace, le contenu et la pédagogie.

Les recherches récentes nous invitent à considérer les espaces éducatifs non pas comme des conteneurs statiques, mais comme **des écosystèmes relationnels**. Comme l'affirme Kimmel Chamat Garcés (2025), adopter une perspective « pluriverselle » des espaces d'apprentissage signifie soutenir diverses

## 4.2.

ontologies et épistémologies, remettant ainsi en question les conceptions dominantes occidentales et anthropocentriques. Cela invite les institutions à repenser l'espace non pas comme une toile de fond neutre, mais comme un co-créateur actif de relations éducatives, d'éthique et de possibilités.

### En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente dans les environnements d'apprentissage ?

► Une perspective intersectionnelle souligne que les environnements d'apprentissage sont intrinsèquement politiques, incarnés et relationnels. La manière dont l'espace est conçu et habité influence directement qui se sent capable de participer et d'appartenir. Comme l'ont montré les géographes féministes et les chercheurs et chercheuses en études critiques sur le handicap, **les corps et les esprits perçoivent l'espace différemment** selon la manière dont le pouvoir, la mobilité et la visibilité opèrent (voir Hansen et Philo, 2007). Les environnements d'apprentissage sont souvent structurés autour d'hypothèses normatives sur ce que l'on attend des corps

et des esprits, rendant invisibles ceux qui se déplacent, perçoivent ou naviguent dans l'espace d'une autre manière. Ce qui est accessible, sûr ou confortable pour un-e étudiant-e peut être marginalisant ou exclusif pour un-e autre.

Cette dynamique est apparue particulièrement évidente lors des **ateliers avec les étudiant-es** organisés dans les universités partenaires. Les personnes participantes ont décrit comment les barrières physiques, sensorielles, culturelles, numériques et sociales s'entrecroisent dans les environnements d'apprentissage, créant des conditions d'accès et de participation inégales.

Par exemple, **les étudiant-es neurodivergents** ont décrit les salles de classe comme trop stimulantes, en particulier pour ceux et celles qui souffrent de TDAH ou d'autisme, citant un éclairage trop intense, des niveaux de bruit élevés et des agencements rigides qui rendaient difficile la concentration ou l'autorégulation. Comme le soulignent Nicole Brown et Jennifer Leigh (2018b), les étudiant-es neurodivergents évoluent souvent dans des en-

vironnements d'apprentissage structurés autour de normes neurotypiques, qui peuvent entrer en conflit avec leurs besoins d'apprentissage.

En revanche, **les espaces de coworking et les zones informelles** étaient perçus comme plus flexibles et propices à la collaboration, mais de nombreux étudiant-es ont souligné leur **manque d'accessibilité physique**. Alors que les salles de classe formelles avaient tendance à inclure des équipements de base tels que des rampes, des ascenseurs ou des bureaux réglables, les espaces de coworking étaient plus difficiles d'accès pour les étudiant-es à mobilité réduite. Cela reflète une tendance plus générale selon laquelle les espaces conçus pour répondre à certains besoins sensoriels peuvent involontairement en négliger d'autres, créant ainsi des obstacles supplémentaires pour, par exemple, un-e étudiant-e neurodivergent qui utilise également des aides à la mobilité (Kerschbaum et al., 2017).

**Les étudiant-es malvoyants** ont attiré l'attention sur l'absence de signalisation en braille

sur les portes et dans les salles de classe, ce qui les empêchait de se déplacer de manière autonome dans les bâtiments. De même, pour les étudiant-es **malentendants**, l'absence de soutien approprié pendant les cours créait des obstacles fondamentaux à leur participation aux activités académiques essentielles. Ces exemples soulignent non seulement l'insuffisance des adaptations techniques, mais aussi une **dépendance plus profonde vis-à-vis des autres**, qui nuit à l'autonomie et renforce le sentiment d'exclusion. Comme l'ont signalé les personnes participantes aux ateliers, cette situation est encore aggravée par le manque de formation du personnel à l'utilisation des technologies d'assistance et aux procédures d'urgence.

Les inégalités spatiales se recoupent également avec **l'exclusion culturelle et religieuse**. Un étudiant musulman a expliqué que les espaces de prière étaient non seulement situés loin des zones d'enseignement, mais souvent mal étiquetés comme salles de yoga, une méconnaissance qui effaçait leurs besoins et envoyait des signaux contradictoires sur l'inclusion. Cela fait écho à la critique de Sara

Ahmed (2012) sur la façon dont les espaces institutionnels ne parviennent souvent pas à s'adapter à la différence, même lorsqu'ils prônent la diversité. Pour un étudiant musulman qui est également neurodivergent, traverser un couloir surstimulant pour atteindre une salle éloignée et ambiguë aggrave la surcharge sensorielle et la méconnaissance culturelle. Comme l'a fait remarquer l'étudiant, la solution n'est pas de créer des salles séparées pour chaque groupe, mais de **concevoir des espaces polyvalents avec une signalisation inclusive et un personnel formé** qui comprend les différentes façons dont les étudiant-es vivent et utilisent les environnements partagés.

**Les exclusions fondées sur le genre** ont également été mentionnées. Les étudiant-es ont signalé l'absence de toilettes inclusives et le manque d'installations adaptées au changement des coupes menstruelles, soulignant à quel point les considérations liées au genre et à la diversité corporelle sont souvent négligées dans la planification quotidienne des campus.

Le passage à l'apprentissage numérique a encore **amplifié les inégalités existantes**. Tous les étudiant·es n'ont pas accès à des appareils fiables, à une connexion Internet stable ou à des environnements d'étude calmes (Soria et al., 2020). Certaines personnes participantes à l'atelier ont fait remarquer que les plateformes académiques en ligne telles que *Moodle* supposent souvent un certain niveau de culture numérique que tous les étudiant·es ne possèdent pas, en particulier **les étudiant·es de première génération ou plus âgés**. Ceux et celles qui ne disposent pas d'ordinateur personnel doivent compter sur les installations de l'université, mais les heures d'ouverture restreintes et la disponibilité limitée rendent cela peu pratique. Combinées à des pressions financières, telles que les frais de transport ou la nécessité de travailler parallèlement aux études, ces contraintes révèlent la **dimension économique de l'inégalité numérique**.

En outre, les étudiant·es ont souligné **les obstacles technologiques et infrastructurels**, tels que l'accès insuffisant à Internet ou la rigidité des plateformes institutionnelles, qui rendent difficile la transmission de commen-

taires ou la demande d'adaptations. Ces défis reflètent la manière dont les disparités matérielles se traduisent par l'exclusion sociale et soulignent la nécessité d'une inclusion numérique proactive, de systèmes de soutien flexibles et de la reconnaissance du fait que la classe sociale, l'âge et la situation géographique influencent l'engagement numérique dans l'enseignement supérieur.

Enfin, l'intégration sociale est apparue comme une préoccupation majeure. Les étudiant·es issus de minorités ou d'horizons internationaux ont souvent décrit leur sentiment de déconnexion par rapport à l'ensemble de la population étudiante. Comme l'ont rapporté dans plusieurs ateliers, ce sentiment d'exclusion a souvent conduit les étudiant·es à former des groupes de pairs plus restreints, renforçant ainsi leur séparation par rapport aux réseaux dominants. Les environnements d'apprentissage informels, tels que les cafétérias, les salles d'étude et les salles communes, étaient donc perçus comme **des lieux de division, reflétant les inégalités sociales plus larges**. La création d'environnements plus inclusifs et collaboratifs nécessite une

conception spatiale intentionnelle et une interaction facilitée, favorisant l'appartenance, la reconnaissance et la compréhension mutuelle entre les divers groupes d'étudiant·es.

Ces exemples montrent que les inégalités se recourent pour façonner l'accès et la participation aux environnements d'apprentissage. La mise en place d'environnements d'apprentissage véritablement inclusifs implique non seulement une conception physique, mais aussi **une reconnaissance épistémique, des infrastructures technologiques et des cultures institutionnelles** qui déterminent quelles connaissances et quelles présences sont prises en compte.

## Focus sur une discipline. Travail sur le terrain, accès et inclusion en biologie

**Le travail sur le terrain** est un élément central de l'enseignement de la biologie, qui permet aux étudiant·es de développer des compétences méthodologiques en matière de collecte de données empiriques et d'analyse environnementale. La formation pratique dans les écosystèmes terrestres et aquatiques permet aux étudiant·es d'acquérir des techniques de terrain essentielles, notamment l'utilisation de transects et de quadrats pour l'échantillonnage de la végétation, les études sur les invertébrés et les vertébrés, la mesure des paramètres abiotiques, la cartographie spatiale par GPS et la classification des habitats. Ces compétences font partie intégrante de sous-disciplines telles que la botanique, la zoologie, l'écologie et les géosciences, où les observations et les échantillonnages *in situ* sont essentiels pour comprendre la répartition des espèces, la structure des communautés et les processus écosystémiques.

Cependant, les modèles conventionnels d'enseignement sur le terrain présupposent souvent **une mobilité physique illimitée, une normativité cognitive et la capacité de participer à des excursions prolongées hors site**, y compris des excursions de plusieurs jours dans des endroits éloignés. Cette structure pédagogique peut involontairement exclure les étudiant·es ayant un handicap physique (par exemple, une mobilité réduite, une maladie chronique ou des conditions médicales qui rendent certaines activités, telles que l'échantillonnage en bateau, dangereuses), les étudiant·es neurodivergents ou ceux et celles qui souffrent de troubles mentaux (par exemple, anxiété, agoraphobie), ainsi que les personnes ayant des responsabilités familiales ou professionnelles. Sans une conception intentionnelle et des alternatives inclusives, l'apprentissage sur le terrain peut involontairement

renforcer les obstacles structurels à la participation, limitant ainsi l'accès à des expériences éducatives clés pour une population étudiante diversifiée.

Des défis similaires se posent dans des disciplines telles que la médecine, les soins infirmiers ou l'éducation, où les stages et les expériences pratiques reposent souvent sur des hypothèses normatives concernant l'étudiant idéal. Ces contextes exigent non seulement une présence physique, mais aussi une aisance sociale, une régulation émotionnelle et la capacité à évoluer dans des espaces inconnus.

# 4.3.

## Quelles approches, stratégies et outils peuvent aider à appliquer une perspective intersectionnelle aux environnements d'apprentissage de l'enseignement supérieur ?

Concevoir des environnements d'apprentissage à partir d'une approche intersectionnelle signifie façonner intentionnellement les espaces où l'éducation se déroule (tant physiques que numériques), afin qu'ils affirment, soutiennent et habilent tous les personnes apprenantes.

Avant d'intervenir, il est essentiel d'identifier comment les environnements d'apprentissage, par leur conception ou par omission, anticipent certain-es étudiant-es tout en marginalisant d'autres. Les **questions** suivantes peuvent aider le personnel éducateur, les personnes en charge de la coordination à entamer ce travail de diagnostic. Il convient de rappeler une fois encore qu'il ne s'agit pas de listes de vérification approfondies :

- Qui sont mes élèves ?
- Quels sont les besoins divers (sensoriels, de mobilité, culturels, linguistiques, économiques, numériques, etc.) que ces élèves apportent dans l'environnement d'apprentissage ?
- Les environnements d'apprentissage phy-

siques et virtuels sont-ils véritablement accessibles et inclusifs, ou simplement conformes en apparence ?

- Les besoins technologiques et d'accessibilité sont-ils identifiés et pris en compte ?

Le cadre de **la Conception universelle de l'apprentissage** (CUA) offre une base solide pour intégrer la flexibilité dans la conception des environnements d'apprentissage. Plutôt que de s'appuyer sur des aménagements rétroactifs, la CUA encourage une **planification proactive** dès le départ, en anticipant un large éventail de besoins, notamment en matière de diversité sensorielle, de mobilité, de cognition et de langue. Dans les espaces physiques, cela se traduit par des caractéristiques telles que des entrées accessibles, un éclairage et un mobilier réglables, une signalisation claire et des zones à faible stimulation. Dans les environnements numériques, la CUA encourage l'utilisation de multiples modes de diffusion de contenu (par exemple, texte, vidéo, audio), d'interfaces utilisateur accessibles et de formats alternatifs pour l'évaluation et la participation. Pour une discussion plus détaillée sur la ma-

nière dont les principes de la CUA peuvent éclairer les pratiques pédagogiques inclusives, voir le chapitre 6 de cette Boîte à outils.

En anticipant la diversité, la CUA transfère la charge qui pèse sur l'étudiant-e individuel vers **la responsabilité institutionnelle** (CAST, 2018 ; Dolmage, 2017). Cependant, l'intersectionnalité nous pousse à penser que la transformation véritable des environnements d'apprentissage implique non seulement d'élargir l'accès, mais aussi de redistribuer le pouvoir et de s'interroger sur la présence et les connaissances pour lesquelles ces espaces ont été historiquement conçus en premier lieu.

Au-delà des contributions de la CUA, **des adaptations à faible barrière** dans les environnements d'apprentissage peuvent également être mises en œuvre par le personnel enseignant au niveau individuel, même en présence de contraintes structurelles plus larges. Par exemple : disposer d'une salle de classe hybride, fournir à l'avance des versions imprimées des diapositives, assurer le sous-titrage des vidéos et rendre le contenu des cours téléchargeable. Bien que modestes, ces adapta-

tions peuvent considérablement élargir l'accès et réduire le stress de nombreux étudiant-es (Griful-Freixenet et al., 2017).

Le passage à l'enseignement en ligne et hybride a mis en évidence et accentué **les fractures numériques** existantes. L'accès à une connexion Internet stable, à des appareils personnels adéquats et à des environnements d'étude calmes et sûrs est inégalement réparti, souvent en fonction de la classe sociale, de l'origine ethnique et de la situation géographique (Soria et al., 2020). Les établissements doivent donc considérer l'inclusion numérique comme une question de justice éducative. Cela implique notamment de proposer des programmes de prêt d'équipement, un accès Internet subventionné, des options d'apprentissage hors ligne et des formats de participation asynchrones. Il s'agit également de concevoir des plateformes numériques accessibles et adaptées à la culture, allant au-delà de la simple facilité d'utilisation technique pour aborder des formes plus larges d'inclusion épistémique et linguistique (Woodley et Rice, 2022). Les personnes enseignantes peuvent jouer un rôle clé en identifiant et en signalant

les obstacles à l'accès aux services informatiques et en plaidant en faveur d'un soutien aux étudiant-es lorsque cela est nécessaire.

Les espaces d'apprentissage doivent non seulement être accessibles, mais aussi confortables et valorisants pour **les différents types de corps et de neurotypes**. Cela inclut des salles calmes pour les élèves surexcités-es, un éclairage peu intense, des sièges adaptés à différentes tailles et besoins en matière de mobilité, et la possibilité de bouger ou de se stimuler pendant les cours. Pour les étudiant-es neurodivergents en particulier, la conception traditionnelle des salles de classe peut être rigide et exclusive (Brown et Leigh, 2018b). Si les personnes enseignantes ne peuvent pas contrôler l'architecture des salles de classe, elles peuvent toutefois préconiser des ajustements, demander des changements de salle si nécessaire et signaler l'inclusivité par le langage, la posture et les normes de la classe. Par exemple, le fait d'indiquer que les étudiant-es sont libres de se lever, de s'étirer ou de porter des écouteurs antibruit peut contribuer à signaler que tous les corps et tous les esprits sont les bienvenus.

La promotion **de la co-création** est une autre stratégie que le personnel enseignant peut utiliser pour rendre les espaces d'apprentissage plus inclusifs. Par exemple, la coordination des diplômés pourrait mener de brèves enquêtes anonymes au début du semestre afin d'identifier les besoins des étudiant-es en matière d'accès ou les obstacles auxquels ils sont confrontés, élaborer conjointement des règles de base pour une utilisation respectueuse et inclusive de l'espace physique et virtuel, et discuter des préférences concernant l'utilisation de la caméra, les niveaux de bruit ou les mouvements physiques. Il est important de noter que la co-création ne se limite pas à simplement demander aux étudiant-es quels sont leurs besoins ; elle implique de les impliquer dans le développement, la conception et la mise en œuvre de solutions qui répondent à ces besoins. Ces pratiques transforment la salle de classe d'un environnement fixe en un environnement négocié, dans lequel les étudiant-es peuvent exercer leur libre arbitre et être reconnus-es comme co-constructeurs et co-constructrices de l'expérience d'apprentissage.

Au-delà de l'enseignement, l'application d'une perspective intersectionnelle aux environnements d'apprentissage implique également d'examiner **la géographie institutionnelle**. Pour combler ces lacunes, les établissements doivent mener des audits participatifs de leurs campus, en se concentrant sur les expériences des étudiant-es pour cartographier l'exclusion spatiale et proposer des changements concrets. Rendre les environnements d'apprentissage inclusifs signifie **considérer l'architecture et l'aménagement comme un travail d'équité**. Cela peut inclure la révision de l'accès aux toilettes, aux salles de prière et aux espaces communs, la lutte contre les hiérarchies cachées dans l'utilisation ou le contrôle des espaces et la garantie que les espaces informels et de transition (par exemple, les couloirs, les cafétérias, les halls d'entrée et les bibliothèques, entre autres) sont également inclusifs.

## Ressources.

### Appliquer l'intersectionnalité dans les environnements d'apprentissage

Une série d'outils pédagogiques peuvent soutenir ces efforts, mettre en lumière les expériences vécues par les élèves et co-créeer des environnements d'apprentissage plus équitables. Il s'agit des outils suivants :

- **Brave Spaces** (Arao et Clemens, 2013) : encourager un malaise constructif comme catalyseur d'apprentissage et de transformation, en offrant un cadre pour intégrer le dialogue intersectionnel, la réflexion entre pairs et les pratiques de feedback collaboratif.
- **Talking Circles** (Coll-Planas et al, 2021) : dialogues de groupe structurés qui utilisent la réflexion partagée sur des scénarios de la vie réelle pour développer l'empathie,

aborder les dynamiques de pouvoir et favoriser un apprentissage inclusif et socialement responsable.

- **Relief Maps** (Baylina et Rodó-Zárate, 2016) : exercice de cartographie réflexive visant à explorer les sentiments des élèves dans leurs environnements éducatifs.
- **Cartographie corporelle** (Solomon, 2002) : méthode créative dans laquelle les élèves dessinent ou annotent le corps pour représenter comment ils vivent physiquement et émotionnellement différents contextes d'apprentissage.
- **Me Bags** (Noah et Souza, 2018) : activité invitant les élèves à remplir un sac d'objets qui les représentent, suscitant ainsi un dialogue animé sur la diversité des origines et des besoins.

Ces stratégies et outils ne sont pas destinés à être normatifs, mais adaptables. Ils offrent au personnel éducateur des points de départ pour co-créeer des environnements plus inclusifs avec leurs élèves, en reconnaissant que la véritable inclusion ne consiste pas seulement à répondre aux besoins existants. Il s'agit plutôt de transformer les structures qui sont à l'origine des inégalités.

Voir García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, et González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). [Méthodes d'enseignement innovantes: Rapport sur les outils pédagogiques pour intégrer l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.



## Réflexions finales

Comme nous le rappellent Sara Ahmed (2012) et Rob Kitchin (1998), l'inclusion ne concerne pas seulement les personnes présentes dans la pièce, mais aussi **la manière dont cette pièce est créée**. Les environnements d'apprentissage sont façonnés par l'histoire du pouvoir et de l'exclusion et continuent de reproduire les hiérarchies sociales à moins d'être intentionnellement repensés.

Une perspective intersectionnelle révèle comment l'espace peut favoriser ou limiter la participation en fonction de la manière dont il répond aux formes croisées d'inégalité. Elle nous pousse à nous demander : quelle présence est anticipée? Quels besoins sont négligés? Et comment l'inconfort et les conflits se répartissent-ils entre les corps et les identités? Plutôt que de rechercher des espaces sûrs pour tous et toutes, un objectif qui n'est

pas toujours réalisable, elle appelle à une volonté de s'engager dans la tension et la complexité.

Comme l'affirme Rosemarie Garland-Thomson (2011), **une véritable inclusion nécessite une éthique relationnelle** qui se concentre sur les différences incarnées, plutôt que d'ajuster les normes qui privilégient certaines personnes tout en excluant d'autres. Et comme nous le rappelle Bell Hooks (1994), **l'éducation est toujours politique**, tout comme les espaces où elle se déroule.

Les stratégies et réflexions présentées dans ce chapitre constituent des points de départ. Le véritable défi consiste à réimaginer les environnements d'apprentissage (dans toute leur diversité) non pas comme des contenants passifs, mais comme **des lieux actifs de justice et de transformation collective**.

## Références

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Arao, Brian, et Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. In Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing.  
<https://doi.org/10.4324/9781003447580>
- ▶ Baylina, Mireia et 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*, 40(4), 608–620.  
<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1218828>
- ▶ Brown, Nicole, et Leigh, Jennifer. (2018b). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- ▶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.  
<https://udlguidelines.cast.org>
- ▶ Chamat Garcés, Kimmel (2025). Re-weaving learning ecologies: a pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 68–82.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439>
- ▶ Coll-Planas, Gerard, Rodó-Zárate, Maria, et García-Romeral, Gloria. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violència de gènere amb joves*.  
<http://hdl.handle.net/10854/7571>
- ▶ Deed, Craig, et Alterator, Scott. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in tertiary education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, 6(3).  
<https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1439/1165>
- ▶ Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.  
<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>
- ▶ Garland-Thomson, Rosemarie. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.  
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>

## Références

- ▶ Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, et Andries, Caroline. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- ▶ Hansen, Nancy, et Philo, Chris. (2007). The normality of doing things differently: Bodies, spaces and disability geography. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 98(4), 493–506.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00417.x>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Kerschbaum, Stephanie, Eisenman, Laura, et Jones, James M. (Eds.). (2017). *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.  
<https://doi.org/10.3998/mpub.9426902>
- ▶ Kitchin, Rob. (1998). 'Out of Place', 'Knowing One's Place': Space, power and the exclusion of disabled people. *Disability & Society*, 13(3), 343–356.  
<https://doi.org/10.1080/09687599826678>
- ▶ Noah, Tolulope, et Souza, Tasha. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity. Boise State University.  
[https://scholarworks.boisestate.edu/ctl\\_teaching/11/](https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/)
- ▶ Solomon, Jane. (2002). "Living with X": A body mapping journey in time of HIV and AIDS. *Facilitator's Guide* (Psychosocial Wellbeing Series).
- ▶ Soria, Krista M., Horgos, Bonnie, Roberts, Brayden J. et Hallahan, Katie (2020). *Undergraduates' Experiences During the COVID-19 Pandemic: Disparities by Race and Ethnicity*. SERU Consortium, University of California – Berkeley and University of Minnesota.  
<https://escholarship.org/uc/item/1rf4p547>
- ▶ Woodley, Xeturah M, et Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003006350>

# 5.

## Appliquer une perspective intersectionnelle à la conception des programmes d'études

La conception des programmes d'études dans l'enseignement supérieur implique des choix sociaux, culturels et institutionnels qui déterminent quelles connaissances sont valorisées, comment elles sont organisées et quelles expériences sont représentées. Loin d'être un processus purement technique, elle façonne les contours intellectuels et politiques de la vie universitaire. Dans une perspective intersectionnelle, le programme d'études est un lieu clé où **les hiérarchies du savoir sont reproduites et contestées**, déterminant quelles voix, expériences et visions du monde sont représentées, et lesquelles sont marginalisées ou laissées de côté.

Ce chapitre propose un cadre de réflexion sur le contenu des programmes d'études à travers une approche intersectionnelle. Il invite le personnel enseignant à **réfléchir à la manière dont les connaissances sont construites** : quelles perspectives sont mises en avant, lesquelles sont marginalisées ou effacées, et comment les supports de cours peuvent refléter plus fidèlement la diversité des réalités sociales et des formes d'expertise.

Ce faisant, il contribue à une évolution plus large vers **une pratique curriculaire transformatrice** de ce qui est considéré comme du savoir dans l'enseignement supérieur.

# 5.1.

## Quelle est la conception du programme d'études ?

Dans l'enseignement supérieur, la conception des programmes d'études désigne la planification systématique des objectifs d'apprentissage, du contenu, des approches pédagogiques et des stratégies d'évaluation afin d'obtenir des résultats éducatifs cohérents. Elle englobe la sélection, l'organisation et l'enchaînement des connaissances de manière à façonner les parcours académiques, influencer les expériences des étudiant·es et refléter les valeurs institutionnelles (Lattuca et Stark, 2009 ; Tyler, 1969). Même si les méthodes d'enseignement et d'évaluation font partie intégrante de la conception des programmes d'études, elles seront abordées au chapitre 6 consacré aux pratiques pédagogiques. Dans le présent chapitre, nous nous concentrons spécifiquement sur le contenu des cours et

les objectifs d'apprentissage, en examinant comment ils peuvent être repensés dans une perspective intersectionnelle.

Pour comprendre le fonctionnement de ces éléments du programme d'études, il faut reconnaître qu'ils sont façonnés par des hypothèses sous-jacentes et des relations de pouvoir. Les éléments de conception du programme d'études font référence aux composantes fondamentales et aux décisions pédagogiques qui déterminent **ce qui est enseigné, comment il est enseigné et comment l'apprentissage est évalué** dans l'enseignement supérieur (Lattuca et Stark, 2009 ; O'Neill, 2015). Les éléments de la conception des programmes d'études (objectifs d'apprentissage, contenu des cours, méthodes d'enseignement et approches d'évaluation) n'existent pas de manière isolée, mais s'inscrivent dans **des systèmes de pouvoir plus larges** qui déterminent quelles connaissances sont légitimées, quelles expériences sont mises en avant et comment les étudiant·es sont positionné·es dans les environnements d'apprentissage (Apple, 2004 ; Ahmed, 2012).

Étant donné que la conception des programmes d'études implique de prendre des décisions concernant ces éléments et que ces décisions **reflètent la mission et le rôle sociétal de l'université** (Tyler, 1969 ; Taba, 1962 ; Lattuca et Stark, 2009), les programmes d'études sont **à la fois un outil pédagogique et politique** qui transmet le concept de connaissances valides, les perspectives qu'il privilégie et la manière dont les étudiant·es sont censé·es s'engager dans l'apprentissage (Apple, 2004). À ce titre, les hiérarchies existantes peuvent soit être reproduites, soit servir de cadre à la transformation.

# 5.2.

## En quoi l'intersectionnalité est-elle pertinente dans la conception des programmes d'études ?

Une perspective intersectionnelle révèle comment les programmes d'études sont façonnés par les hiérarchies sociales et institutionnelles qui sous-tendent l'enseignement supérieur. Les programmes d'études ne se contentent pas de transmettre des connaissances, ils véhiculent également des hypothèses sur ce qu'est un-e étudiant-e « type », sur les formes de connaissances légitimes et sur les expériences qui comptent. En rendant ces hypothèses visibles, l'intersectionnalité met le personnel enseignant au défi **d'aller au-delà** d'une diversification **superficielle** et de contribuer à une transformation structurelle plus profonde (Collins et Bilge, 2016 ; Ahmed, 2012).

La conception d'un programme d'études intersectionnel va au-delà de la simple inclusion d'auteurs et autrices ou d'études de cas diversifiés. Elle interroge de manière critique la manière dont les épistémologies dominantes sont construites, quelles formes de connaissances sont marginalisées et comment les systèmes de pouvoir façonnent ce qui est enseigné, comment cela est enseigné et comment cela est évalué (hooks, 1994 ;

Apple, 2004 ; Case et Rios, 2016). Cette perspective nécessite d'examiner non seulement le contenu des cours, mais aussi les objectifs d'apprentissage, les approches pédagogiques et les hypothèses qui y sont intégrées. Traditionnellement, l'élaboration des programmes d'études a privilégié les modes de connaissance dominants, souvent ancrés dans des normes blanches, eurocentriques, masculines, valides et bourgeoises, tout en excluant les connaissances produites à partir de positions marquées par la racialisation, le genre, la classe sociale, le handicap, la sexualité ou la différence linguistique (Collins et Bilge, 2016 ; Bhabra et al., 2018 ; Le Grange, 2021). Une perspective intersectionnelle invite le personnel enseignant à **reconnaître et à remettre en question ces exclusions**, en comprenant comment les structures intersectionnelles façonnent à la fois l'accès des étudiant-es à la connaissance et leur reconnaissance dans les espaces académiques.

Dans les ateliers InterHEd, les étudiant-es ont partagé des exemples montrant comment le contenu et les objectifs des cours **présupposent** souvent **une homogénéité culturelle**

et un capital académique commun. Un étudiant a rappelé comment un professeur avait utilisé des références bibliques pour expliquer des concepts sociaux, en supposant un niveau de familiarité que tous les étudiant-es ne partageaient pas. D'autres ont souligné que les listes de lecture étaient dominées par des textes académiques denses utilisant un jargon culturel spécialisé, ce qui était particulièrement difficile pour les étudiant-es internationaux et ceux et celles qui étaient les premiers de leur famille à fréquenter l'université. Ces exemples illustrent à quel point les programmes d'études s'appuient souvent sur des normes implicites et sur un capital culturel, linguistique et épistémique, tel que la familiarité avec le discours académique dominant et les modes de raisonnement, qui privilégient certain-es étudiant-es par rapport à d'autres et renforcent les exclusions fondées sur la classe sociale, le lieu d'origine (rural ou urbain), le niveau d'éducation antérieur et le contexte migratoire.

Les enseignant-es participant aux ateliers organisés par la faculté ont fait écho à ces préoccupations. Si beaucoup ont exprimé

leur engagement fort en faveur de l'inclusion et de l'accessibilité, ils et elles ont également souligné à quel point **les programmes fixes et les résultats d'apprentissage rigides limitaient leur capacité à répondre à la diversité des étudiant-es**. Ces cadres sont souvent façonnés par les exigences institutionnelles et révisés selon des cycles pluriannuels afin de garantir leur cohérence et leur transparence. Si ces structures offrent prévisibilité et stabilité, elles peuvent également limiter la capacité à s'adapter à l'évolution des cohortes d'étudiant-es, tels que les étudiant-es internationaux, les personnes qui travaillent tout en étudiant et celles qui ont des responsabilités familiales.

Ces tensions révèlent comment **le pouvoir opère à travers les structures curriculaires**. Les normes culturelles et linguistiques peuvent privilégier certain-es étudiant-es, tandis que la rigidité des systèmes bureaucratiques empêche le personnel enseignant de s'adapter aux besoins des autres. Cependant, l'objectif n'est pas d'éliminer les structures, mais de combiner cohérence et réactivité. Un programme intersectionnel reconnaît

que **l'inclusion et la rigueur académique peuvent coexister** lorsque les processus de conception tiennent compte des multiples positions à partir desquelles les étudiant-es apprennent.

En ce sens, l'intersectionnalité n'est **pas un « ajout »**, mais un cadre permettant de comprendre comment les relations de pouvoir façonnent les fondements mêmes du savoir académique, et de repenser des programmes à la fois stables et flexibles, rigoureux et inclusifs, réactifs et structurellement solides.

# 5.3.

**Quelles approches, stratégies et outils peuvent aider à appliquer une perspective intersectionnelle à la conception des programmes d'études ?**

La conception des programmes d'études doit être comprise comme un **processus collectif continu de réflexion critique et de révision**. Les **questions** suivantes ne constituent pas une liste de vérification, mais des points de départ pour le dialogue, l'examen et la co-création entre le personnel enseignant, les équipes pédagogiques et les personnes en charge de la conception de programmes d'études. Afin de faciliter cette réflexion, les questions sont organisées en trois catégories qui abordent différentes dimensions de la conception des programmes d'études dans une perspective intersectionnelle : les relations de pouvoir, la représentation des connaissances et la participation des élèves.

Pouvoir, inégalités et programme caché

- Le contenu des programmes universitaires aborde-t-il explicitement les inégalités structurelles et les relations de pouvoir, ou contribue-t-il à les maintenir ?
- Le programme offre-t-il des occasions de réfléchir aux inégalités, aux privilèges et aux systèmes d'oppression qui se recoupent ?

- Peut-on identifier un programme caché (c'est-à-dire des valeurs, des normes et des attentes implicites) susceptible de reproduire l'exclusion ou la marginalisation ?
- Quel rôle joue le langage dans le programme d'études ? Un langage inclusif et non discriminatoire est-il activement encouragé ?
- Utilisons-nous des termes neutres (par exemple « citoyenneté », « enfants ») qui masquent les différences et les inégalités ?
- Existe-t-il des outils, des mécanismes ou des procédures permettant de revoir et de réviser le programme d'études lorsque des inégalités ou des exclusions sont identifiées ?
- Dans quelle mesure ces mécanismes sont-ils efficaces et accessibles dans la pratique ?
- Est-il possible d'adapter les objectifs d'apprentissage ou les programmes afin de répondre aux besoins émergents et de diversifier le contenu au fil du temps ?

## Représentation et diversité des connaissances

- Le contenu du programme reflète-t-il la diversité des expériences, des perspectives et des formes de connaissances ?
- Quels auteurs et autrices, quelles voix ou quels groupes sociaux sont sous-représentés ou absents, et pourquoi ? Comment pourraient-ils être inclus de manière significative ?
- Les exemples, études de cas et activités utilisés en classe reflètent-ils la diversité sociale et culturelle des sociétés contemporaines (en termes de genre, d'origine ethnique, de classe sociale, de handicap, d'orientation sexuelle, de statut migratoire, etc.) ?
- Les divers besoins linguistiques et culturels sont-ils pris en compte, en particulier pour les étudiant-es internationaux, migrants ou plurilingues ?

## Participation des étudiant-es et co-construction

- Dans quelle mesure les expériences, les perspectives et les commentaires des étudiant-es sont-ils pris en compte dans la conception et la révision des programmes d'études ?
- Comment les étudiant-es perçoivent-ils et elles le caractère inclusif et la pertinence de ce qu'ils et elles apprennent et de la manière dont ils l'apprennent ?
- Quels sont les mécanismes ou espaces qui existent pour recueillir et intégrer les commentaires des élèves de manière significative ?

Ces questions nous rappellent que la conception des programmes d'études est un **processus politique et éthique d'inclusion épistémique et de justice**. Dans une perspective intersectionnelle, concevoir un programme d'études signifie examiner de manière critique ce qui est considéré comme une connaissance légitime, comment elle est organisée et à qui elle est accessible. Ce changement nécessite de dépasser les modèles additifs d'inclusion, où la « diversité » est introduite dans

des structures préexistantes, pour s'orienter vers des approches transformatrices qui interrogent et redéfinissent les fondements mêmes des connaissances disciplinaires (Ahmed, 2012 ; Case, 2016).

Cette transformation commence par une **remise en question des objectifs d'apprentissage**. Les programmes d'études intersectionnels élargissent les définitions traditionnelles de la réussite des étudiant-es pour inclure des résultats tels que **la conscience critique, la réflexivité et la responsabilité sociale**. Plutôt que de se concentrer exclusivement sur les connaissances techniques ou les compétences spécifiques à une discipline, les objectifs d'apprentissage intersectionnels visent à doter les étudiant-es des outils nécessaires pour reconnaître et transformer les inégalités structurelles (McNair et al., 2020 ; O'Neill, 2015; Collins, 2000).

Le **contenu des cours** reflète toujours des choix quant aux connaissances légitimées et aux perspectives exclues, ce qui le rend intrinsèquement biaisé. D'un point de vue intersectionnel, la conception du contenu

implique de remettre en question la domination des systèmes de connaissances eurocentriques, hétéronormatifs et patriarcaux, tout en mettant activement l'accent sur les épistémologies des communautés marginalisées (Collins et Bilge, 2016 ; Bhambra et al., 2018). Cela implique plus que le simple ajout de « voix diverses » comme matériel de lecture facultatif ; cela nécessite une **refonte complète du récit central** d'un cours afin d'aborder le pouvoir, les privilèges et les inégalités structurelles comme des préoccupations fondamentales.

Une stratégie clé pour intégrer l'intersectionnalité dans le programme d'études consiste à **mettre en évidence la manière dont les connaissances sont légitimées**, quelles perspectives sont mises en avant et quelles expériences sont passées sous silence. Le personnel enseignant peut proposer des exercices qui interrogent ces dynamiques et aident les étudiant-es à cartographier leur propre position sociale. Cela permet de sensibiliser les étudiant-es à la manière dont l'identité et le pouvoir façonnent la production de connaissances.

Les stratégies intersectionnelles impliquent également de modifier les hiérarchies traditionnelles dans les salles de classe en positionnant **les étudiant-es comme co-créateurs de connaissances**. Cela consiste notamment à inviter les étudiant-es à participer à la conception des cours, au choix des contenus et aux critères d'évaluation. De telles approches décentralisent l'autorité et favorisent l'appropriation, en particulier pour les étudiant-es issus de milieux marginalisés. Les stratégies intersectionnelles valident les connaissances empiriques et académiques. L'intégration de récits, d'études de cas communautaires et d'activités de narration réflexive permet aux étudiant-es de relier **l'analyse structurelle à leur expérience personnelle**.

Enfin, un enseignement intersectionnel durable nécessite **des structures institutionnelles** qui le renforcent. Les stratégies comprennent la mise en place de routines de réflexion entre pairs, l'intégration de critères d'intersectionnalité dans les processus de révision des programmes d'études ou la mise en place de canaux de rétroaction tenant compte de l'intersectionnalité.

## Ressource

### Contre-récits

*Le contre-récit* (Hall, 2016), ancré dans la théorie critique de la race (CRT), invite les étudiant-es à créer des récits qui mettent en évidence leurs expériences vécues d'oppression et de résistance. À travers des phases structurées de réflexion, de recherche et d'échange entre pairs, les étudiant-es remettent en question les idéologies dominantes et explorent comment la race, le genre, la classe sociale et d'autres identités s'entrecroisent dans les systèmes de privilège et d'exclusion. La contre-narration met les épistémologies marginalisées au centre en demandant aux étudiant-es de créer et d'analyser des récits. Ces récits peuvent être traduits en critères de sélection de contenu, par exemple.

Voir García-Romeral, Gloria ; Garcia-Castillo, Marina ; et González-Ruiz, Lorena. (2025). [\*Méthodes d'enseignement innovantes: Rapport sur les outils pédagogiques pour intégrer l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur.\*](#) Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

# 5.4.

## Réflexions finales

- ▶ La conception des programmes d'études offre un point d'entrée essentiel pour transformer l'enseignement supérieur. En examinant les connaissances qui sont incluses, les voix qui sont entendues et la manière dont le sens est construit, le personnel enseignant peut révéler la manière dont les inégalités se reproduisent au sein des disciplines universitaires. Par conséquent, la conception d'un programme d'études intersectionnel vise à faire plus qu'inclure des perspectives diverses. Elle examine plutôt de manière critique **comment les systèmes de connaissances dominants sont construits**, quelles épistémologies sont exclues et comment le pouvoir structurel influence ce qui est enseigné et comment cela est évalué (Hooks, 1994 ; Apple, 2004 ; Case, 2016). En intégrant la pensée intersectionnelle dans les décisions relatives aux programmes d'études, le personnel enseignant

peut remettre en question les hypothèses normatives et mieux aligner l'enseignement sur les principes **d'équité, d'inclusion et de justice sociale**.

Une approche intersectionnelle va **au-delà d'une inclusion symbolique ou nominale conforme**, pour s'orienter vers une refonte systémique des fondements épistémiques de l'enseignement supérieur. Elle appelle à reconnaître **les programmes d'études comme des processus vivants, contestés et culturellement situés**, et à créer des espaces où les connaissances et les expériences diverses sont valorisées comme faisant partie intégrante de l'expérience universitaire.

## Références

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer.  
<https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- ▶ Bhabra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, et Nişancıoğlu, Kerem (Eds.). (2018). *Decolonising the university: A primer*. Pluto Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv4ncntg.3>
- ▶ Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. Dans Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-1>

- ▶ Case, Kim A., et Rios, Desdama. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. In K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>
- ▶ Collins, Patricia Hill, et Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.  
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- ▶ Hall, Naomi M. (2016). Quotes, blogs, diagrams, and counter-storytelling: Teaching intersectionality at a minority-serving institution. In *Intersectional Pedagogy* (pp. 150–170). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-8>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Lattuca, Lisa R., et Stark, Joan S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. In Jan McArthur et Tavis D. Jules (Eds.), *Transnational education and curriculum studies* (pp. 18–35). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351061629-14>
- ▶ McNair, Tia Brown, Bensimon, Estela Mara, et Malcom-Piqueux, Lindsey. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. Jossey-Bass.  
<https://doi.org/10.1002/9781119428725>
- ▶ O'Neill, Geraldine. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Higher Education Academy. ISBN: 9781905254989
- ▶ Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace et World. ISBN 0155167405
- ▶ Tyler, Ralph W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.  
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001>

# 6.

## Appliquer une perspective intersectionnelle dans les pratiques pédagogiques

Dans le contexte universitaire, les pratiques pédagogiques désignent les **actions, les méthodes et les interactions** par lesquelles le personnel enseignant facilite l'apprentissage des étudiant·es. Ce concept englobe la transmission des connaissances ainsi que les moyens utilisés pour impliquer, soutenir et évaluer les étudiant·es tout au long du processus d'apprentissage (Brookfield, 2017 ; Hooks, 1994).

Dans ce cadre général, ce chapitre se concentre sur trois dimensions interdépendantes : les méthodologies d'enseignement, la participation et l'évaluation. Ces dimensions façonnent ensemble les expériences d'apprentissage des étudiant·es et influencent la manière dont les environnements d'enseignement supérieur reproduisent ou remettent en question les inégalités :

- **Les méthodologies d'enseignement** impliquent la conception et la mise en œuvre d'activités d'apprentissage, c'est-à-dire la manière dont les cours sont structurés, les supports sélectionnés, le temps organisé et la dynamique qui s'instaure entre les étudiant·es et le personnel enseignant.

- **La participation** fait référence aux possibilités offertes aux étudiant-es de s'engager de manière significative dans le processus d'apprentissage, de se reconnaître dans le contenu des cours, d'apporter leur contribution à partir de leur propre position et d'éprouver un sentiment d'appartenance (Bovill, 2020).
- **L'évaluation** comprend, mais va au-delà, la mesure des résultats ; elle véhicule des messages implicites sur ce qui est considéré comme des connaissances valables, quelles compétences sont valorisées et quelles méthodes d'apprentissage sont reconnues (Carless et Boud, 2018 ; Sambell et al., 2013).

Ce chapitre propose un cadre permettant d'aborder ces éléments sous un angle intersectionnel et fournit des outils concrets pour la réflexion, l'adaptation et la transformation. L'objectif est d'aider le personnel enseignant à développer **des approches inclusives, adaptées au contexte et axées sur la justice**, qui puissent s'adapter à diverses pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur.



## Focus sur une discipline. Repenser le corps dans l'éducation physique

Les pratiques pédagogiques en éducation physique supposent souvent un niveau de base commun en matière de capacités physiques, de confiance en son corps et de familiarité avec la dynamique de la compétition. Les cours sont généralement axés sur la performance publique, l'endurance physique et la maîtrise des compétences sportives, reflétant ainsi des idéaux étroits de compétence ancrés dans des hypothèses normatives sur le corps et l'esprit.

D'un point de vue intersectionnel, ces pratiques peuvent marginaliser les élèves dont le corps, l'identité ou les conditions de vie ne correspondent pas aux attentes dominantes. Les élèves transgenres, obèses, handicapés ou issus de milieux défavorisés peuvent être confrontés à des obstacles physiques et symboliques à leur participation. Pour certain·es, le malaise ne provient pas seulement

de l'activité elle-même, mais aussi du fait de devoir évoluer dans des espaces, tels que les vestiaires ou les salles de sport, qui présupposent des normes de genre binaires et des types de corps standardisés. D'autres peuvent être confrontés à un décalage entre les idéaux institutionnels en matière d'athlétisme et leur propre réalité physique, en particulier lorsqu'ils ne correspondent pas aux stéréotypes liés à la masculinité, à la race ou aux aptitudes sportives. La position sociale influe également sur l'accès : les élèves issus de familles à faibles revenus peuvent ne pas avoir les moyens de s'équiper ou se sentir à l'écart dans des activités qui supposent une initiation préalable à certains sports ou disciplines physiques.

Une approche intersectionnelle recadre ces dynamiques comme étant structurelles plutôt qu'individuelles.

Plutôt que de traiter les différences physiques comme quelque chose à accommoder, elle invite le personnel enseignant à reconsidérer la manière dont les méthodologies d'enseignement, les routines, l'aménagement de l'espace, les formes d'évaluation et les normes de la classe peuvent être conçues pour affirmer diverses formes de participation. Cela implique notamment de valoriser les pratiques coopératives, de laisser place à une réflexion critique sur les normes et les performances physiques, et de légitimer différentes façons de s'engager physiquement et émotionnellement dans l'apprentissage basé sur le mouvement. Il s'agit également d'encourager les interactions respectueuses entre pairs et de nommer et de briser de manière proactive les stéréotypes qui continuent de façonner la manière dont les élèves sont perçus et traités dans le cadre de l'éducation physique.

# 6.1.

## Méthodologies d'enseignement

### 6.1.1.

#### QUE SONT LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT ?

Les méthodologies d'enseignement font référence à la manière **dont** le personnel enseignant **conçoit et dispense les expériences d'apprentissage**, non seulement en termes de contenu enseigné, mais aussi en termes de méthode d'enseignement et de soutien apporté aux élèves tout au long du processus. Réfléchir à la méthodologie signifie examiner les formats, les supports et les activités d'enseignement et les adapter aux réalités diverses des élèves. Cela nécessite **de reconnaître les multiples façons d'apprendre** et de répondre aux inégalités liées au genre, à la classe sociale, à la race, au handicap et à d'autres axes de différence.

Les modèles traditionnels centrés sur les

cours magistraux ne tiennent souvent pas compte de cette diversité. Les salles de classe contemporaines accueillent des élèves issus de milieux culturels, linguistiques, cognitifs et physiques variés ; certain-es concilient travail et prise en charge d'une personne proche ; d'autres sont neurodivergents ou confrontés à des inégalités qui affectent leur capacité à participer pleinement à la vie universitaire (Dolmage, 2017). Lorsque les méthodes reposent exclusivement sur des cours magistraux et des examens écrits, ces différences restent invisibles et les formats deviennent rigides, marginalisant de nombreux et nombreuses élèves.

Placer les méthodologies d'enseignement au centre de la réflexion permet **de dépasser la standardisation** pour **évoluer** vers des environnements d'apprentissage adaptatifs, participatifs et équitables, qui tiennent compte des expériences vécues par les étudiant-es (Tomlinson, 2014).

### 6.1.2.

#### EN QUOI L'INTERSECTIONNALITÉ EST-ELLE PERTINENTE DANS LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT ?

Une approche intersectionnelle des méthodologies d'enseignement marque un changement de paradigme : elle considère **la diversité comme constitutive de la connaissance et comme une ressource pédagogique** (Collins et Bilge, 2016), et non comme une exception qui nécessite des solutions ad hoc. Cette perspective englobe la complexité épistémique de l'enseignement supérieur, où la multiplicité des points de vue peut enrichir l'apprentissage et approfondir le dialogue critique.

Cependant, malgré un engagement théorique croissant en faveur d'un apprentissage centré sur l'étudiant, sa mise en œuvre pratique se heurte souvent à **des contraintes structurelles**. Les conclusions des ateliers InterHEd avec le personnel enseignant révèlent cette tension : si le personnel enseignant exprime une volonté sincère de donner la priorité aux besoins des étudiant-es et de diversifier les

méthodologies, ils et elles sont également soumis à la pression de devoir respecter les programmes, atteindre les résultats d'apprentissage formels et maintenir les normes académiques perçues.

Ces exigences contradictoires sont exacerbées par des cadres institutionnels qui accordent **peu de temps, de ressources ou de reconnaissance** au travail pédagogique fondé sur l'intersectionnalité. De nombreux éducateurs et éducatrices reconnaissent également que les universités elles-mêmes, par leurs hiérarchies, leurs logiques d'évaluation et leurs normes dominantes, reproduisent activement des dynamiques d'inclusion et d'exclusion. Lorsque l'« inclusion » se réduit à **des aménagements individuels** plutôt qu'à une refonte systémique, les inégalités persistent.

L'intégration de l'intersectionnalité dans les méthodologies d'enseignement nécessite des efforts **collectifs et institutionnels** pour repenser non seulement les pratiques en classe, mais aussi les objectifs et l'organisation plus larges de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

### 6.1.3.

#### QUELLES APPROCHES, STRATÉGIES ET OUTILS PEUVENT AIDER À APPLIQUER UNE PERSPECTIVE INTERSECTIONNELLE AUX MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

L'application de l'intersectionnalité aux méthodologies d'enseignement implique de remettre en question les hypothèses sur les capacités des étudiant-es, leurs connaissances préalables et leurs modes d'apprentissage, tout en identifiant les obstacles qui excluent certains groupes.

**Les questions** suivantes sont destinées à favoriser une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques. Il ne s'agit pas de listes de vérification ou d'outils d'évaluation, mais de points de départ pour un dialogue continu et une réflexion commune entre le personnel enseignant, les équipes pédagogiques et les établissements. Elles visent à susciter une réflexion plus approfondie sur la manière dont nous enseignons, à qui et avec quelles implications :

- Quelles hypothèses est-ce que je formule sur la manière dont les étudiant-es apprennent, et comment est-ce que je les imagine lorsque j'enseigne ?
- Dans quelle mesure mes activités permettent-elles aux élèves de relier le contenu académique à leurs propres réalités sociales, culturelles ou incarnées ?
- Ma méthodologie comporte-t-elle des mécanismes qui traitent des relations de pouvoir/asymétries dans la salle de classe ?
- Comment est-ce que j'intègre la prise de conscience des inégalités structurelles (liées au genre, à la race, à la classe sociale, aux capacités, etc.) dans ma conception pédagogique ?
- Est-ce que j'utilise des formats variés d'explication et d'engagement, tels que des discussions sur des études de cas, des analyses visuelles ou des contenus co-crésés ?
- Mes méthodes permettent-elles aux étudiant-es d'accéder à des ressources et

de les traiter au-delà des lectures ou des cours magistraux assignés ?

- Comment puis-je recueillir en continu les commentaires des élèves sur les questions ci-dessus et leurs expériences d'apprentissage ?

De plus, les mesures pratiques consistent à **supprimer les obstacles inutiles**, à clarifier les attentes et à créer des cadres transparents pour la dynamique de la classe. Des stratégies simples mais efficaces, telles que l'explication des devoirs dans un langage clair, la structuration progressive des activités et la mise à disposition de supports sous différents formats (audio, vidéo et texte), peuvent rendre l'apprentissage plus accessible. Ces approches s'alignent sur les principes de la **conception universelle de l'apprentissage** (CAST, 2018), qui favorisent la flexibilité dès le départ plutôt que des aménagements a posteriori. Pour une discussion plus détaillée des principes de la CUA appliqués aux environnements d'apprentissage, voir le chapitre 4.

**L'apprentissage par problèmes** (APP) (Savery,

2006) offre une méthodologie précieuse pour intégrer des perspectives intersectionnelles dans la pratique pédagogique. À travers des scénarios fictifs fondés sur des inégalités réelles, l'APP favorise la pensée critique et l'engagement empathique. Le format narratif permet à des étudiant-es ayant des niveaux de préparation ou de familiarité culturelle différents d'analyser collectivement des questions sociales complexes, ce qui uniformise le terrain et permet de multiples formes de contribution (Jackson et Mazzei, 2012).

Dans la mesure du possible, **la co-crédation d'éléments de la méthodologie d'enseignement avec les étudiant-es** (par exemple, en les invitant à contribuer à des études de cas, à sélectionner des sujets ou à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage) peut approfondir leur engagement et affirmer leur autonomie (Ladson-Billings, 1995 ; Paris et Alim, 2017). Ces approches, ancrées dans l'enseignement constructiviste et culturellement adapté (Gay, 2010) et dans les pédagogies (Widdid, 2023), reconnaissent les expériences vécues par les étudiant-es comme des sources valables de connaissances et remettent en

question les discours dominants sur qui peut être considéré comme un-e apprenant-e légitime. Les pédagogies culturellement durables valorisent non seulement les identités culturelles des étudiant-es, mais cherchent également à les maintenir et à les développer dans les espaces éducatifs, plutôt que d'attendre leur assimilation aux normes dominantes.

Ces stratégies pédagogiques inclusives gagnent en efficacité lorsqu'elles sont soutenues par des cadres institutionnels qui traduisent les engagements pédagogiques en pratiques concrètes. L'un de ces mécanismes est l'utilisation de **plans de soutien à l'apprentissage individualisés** (PSAI), qui peuvent être particulièrement efficaces lorsqu'ils sont conçus non pas comme une formalité bureaucratique, mais comme un accord dynamique entre les étudiant-es et le personnel enseignant. Les PSAI définissent des engagements mutuels, intègrent des pratiques réflexives et favorisent le partage des responsabilités. Lorsqu'ils sont régulièrement révisés et soutenus par des politiques d'équité et des services aux étudiant-es, ils apportent clarté et flexibilité, aidant le personnel enseignant à

# 6.2.

## Participation

prendre des décisions fondées sur des principes qui répondent à des besoins divers.

Les activités pédagogiques intersectionnelles peuvent jouer un rôle central dans ce processus. Loin d'être périphériques ou introductives, elles peuvent être intégrées au cœur de la méthodologie pédagogique. En invitant les étudiant-es à partager leurs expériences vécues, ces activités rendent visibles les dynamiques de privilège, de marginalisation et d'exclusion, créant ainsi un espace de dialogue et de construction commune du sens. Elles servent non seulement **d'outils de diagnostic**, mais aussi de **stratégies de résolution collective des problèmes**, permettant au personnel enseignant et aux étudiant-es de s'attaquer aux inégalités dès qu'elles apparaissent.

### 6.2.1. QU'EST-CE QUE LA PARTICIPATION ?

La participation dans l'enseignement supérieur englobe les **différentes façons dont les étudiant-es s'engagent dans le processus d'apprentissage**, que ce soit en prenant la parole en classe, en posant des questions, en contribuant à des discussions de groupe, en collaborant à des projets ou en exprimant des idées par des formats écrits, visuels ou numériques. Ces pratiques sont façonnées par les normes de communication, la dynamique de la classe et les cultures institutionnelles ancrées dans la structure plus large de l'université.

Les définitions traditionnelles ont tendance à privilégier les contributions verbales, confiantes et spontanées, marginalisant souvent celles des personnes dont les styles d'apprentissage, les répertoires linguistiques ou la

socialisation culturelle ne correspondent pas à ces attentes. Une perspective intersectionnelle remet en question cette vision étroite en soulignant que la participation **ne consiste pas simplement à « prendre la parole »**, mais à créer les conditions dans lesquelles tous les étudiant-es, indépendamment de leur origine ethnique, de leur genre, de leur classe sociale, de leur handicap, de leur langue, de leur âge et d'autres positions, peuvent s'engager de manière significative, être reconnus et façonner activement leur expérience d'apprentissage.

### 6.2.2. EN QUOI L'INTERSECTIONNALITÉ EST-ELLE PERTINENTE POUR LA PARTICIPATION ?

La participation à l'enseignement supérieur n'est pas simplement une question de volonté ou de confiance individuelle ; elle est façonnée par la manière dont les environnements d'apprentissage reconnaissent et répondent aux réalités diverses des étudiant-es. Une perspective intersectionnelle montre que les possibilités de participation sont réparties de manière inégale, car de multiples

systèmes d'inégalité interagissent pour déterminer qui se sent légitime, en sécurité ou encouragé à contribuer. Plutôt que de supposer l'égalité des chances, cette approche permet de mettre en évidence la manière dont la participation est conditionnée par la position sociale des étudiant-es et dont les normes institutionnelles peuvent renforcer l'exclusion.

Cette perspective met également en évidence le fait que les différentes couches d'inégalité n'agissent pas indépendamment les unes des autres, mais s'entremêlent de manière à façonner **la manière dont la participation est vécue** ou exclue. Un étudiant à la fois racialisé et neurodivergent, par exemple, peut subir une pression ou un malaise supplémentaire dans des classes qui valorisent les réponses verbales rapides et négligent la diversité des styles de communication. Dans le même temps, des contraintes socio-économiques peuvent limiter son accès à des espaces d'étude privés ou à des services de soutien, ajoutant des obstacles matériels à l'interaction et à l'engagement (Williamson et al., 2020 ; Brown et Leigh, 2018a). De même, une étudiante handicapée peut se heurter à

des obstacles croisés qui combinent les attentes liées au genre et les préjugés sur ses capacités, ce qui conduit à une sous-évaluation, un rejet ou une incompréhension de ses contributions (Dolmage, 2017).

Les exclusions linguistiques et symboliques ont également leur importance. Les étudiant-es internationaux et le personnel administratif peuvent rencontrer des difficultés liées à la langue dans la communication académique, en particulier lorsque le soutien disponible est limité. De plus, **des dimensions symboliques** plus profondes **de l'exclusion linguistique** apparaissent en l'absence de langage inclusif dans les discours en classe et dans les institutions. Certain-es enseignant-es rejettent explicitement les formes féminisées, arguant de la pureté grammaticale, tandis que les étudiant-es non binaires restent largement ignorés. Ces pratiques envoient un message sur qui est reconnu comme un sujet légitime dans les espaces universitaires et quelles identités sont rendues invisibles. D'un point de vue intersectionnel, la manière dont la langue est utilisée reflète et renforce les dynamiques de pouvoir plus larges, façonnant la

reconnaissance, la sécurité et l'appartenance.

Le passage à **l'enseignement en ligne et hybride** a introduit de nouvelles dimensions à cette dynamique. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, les plateformes numériques peuvent améliorer l'accessibilité pour certain-es, mais renforcer l'exclusion pour d'autres, en particulier les élèves ayant un accès limité à Internet, les personnes qui vivent dans des logements surpeuplés ou précaires, ou celles qui ont des responsabilités familiales. La maîtrise du numérique et la confiance dans l'utilisation des plateformes en ligne ne sont pas réparties de manière égale, et sont souvent liées à l'âge, à la classe sociale, au handicap et au contexte migratoire (Williamson et al., 2020). Ces facteurs influencent qui peut participer pleinement, qui reste partiellement silencieux et qui doit faire des efforts supplémentaires simplement pour rester inclus-e.

En conclusion, l'intersectionnalité nous invite à repenser **la participation comme un processus relationnel, structurel et affectif**, et non comme une simple question d'enga-

gement individuel. Promouvoir une participation équitable nécessite des pratiques intentionnelles qui s'attaquent aux obstacles matériels, créent des normes de communication inclusives et valorisent la diversité des modes de contribution. Il est essentiel de concevoir la participation en tenant compte de cette complexité afin de créer des environnements d'apprentissage où tous les élèves peuvent s'engager de manière significative, être reconnus et façonner leur expérience éducative.

### 6.2.3.

#### ▶ QUELLES APPROCHES, STRATÉGIES ET OUTILS PEUVENT AIDER À APPLIQUER UNE PERSPECTIVE INTERSECTIONNELLE À LA PARTICIPATION ?

Appliquer l'intersectionnalité à la participation en classe implique de repenser **la manière dont l'engagement est défini, encouragé, facilité et évalué**. Le personnel enseignant doit reconnaître que les possibilités de contribution des élèves sont façonnées par des conditions culturelles, sociales

et matérielles qui s'entrecroisent, et réfléchir de manière critique aux normes implicites qui privilégient certaines voix tout en marginalisant d'autres. Une réflexion guidée sur ces dynamiques, à travers des questions sur l'aménagement de la classe, le rythme, les modes de contribution et la répartition de l'attention, aide à identifier les obstacles structurels et à faire des choix pédagogiques plus équitables.

Ces questions directrices sont destinées à susciter une réflexion collective et personnelle, plutôt qu'à servir de critères définitifs. Elles aident le personnel enseignant à identifier les dynamiques souvent invisibles qui façonnent la participation :

- Comment les occasions de prendre la parole sont-elles réparties dans la classe ? Certains élèves ont-ils et elles tendance à dominer les discussions ?
- Suis-je attentif aux préjugés potentiels dans le choix des personnes à qui l'on donne la parole et dans la manière dont leurs contributions sont reçues ?

- La salle de classe (physique ou virtuelle) est-elle conçue pour favoriser le dialogue et l'inclusion ?
- Est-ce que je varie les formats de participation (oral, écrit, asynchrone, créatif) afin de m'adapter aux différents styles d'apprentissage et besoins d'accès ?
- Ai-je établi des normes claires pour favoriser des espaces sûrs ou « courageux » propices à des conversations complexes ?
- Comment est-ce que je réagis aux remarques discriminatoires ou aux comportements d'exclusion dans la classe ?
- Les élèves ont-ils régulièrement l'occasion d'exprimer leurs doutes, leurs difficultés ou leurs suggestions pour améliorer leur participation ?
- Est-ce que j'implique tous et toutes les élèves d'une manière qui respecte leur autonomie, évite l'infantilisation et favorise leur participation autonome ?

- Comment est-ce que je répartis les possibilités de participation afin que quelques-unes ne dominent pas ?
- Suis-je attentif aux préjugés liés au genre, à la race ou à d'autres facteurs dans le choix des personnes qui prennent la parole et dans la manière dont leurs contributions sont reçues ?

Pour traduire la réflexion en pratique, il faut des stratégies concrètes qui brisent les schémas d'exclusion. Les enseignements tirés de la pédagogie critique (Freire, 1970) et de la théorie intersectionnelle (Crenshaw, 1989, 1991 ; Collins, 2000) soulignent que la participation doit être abordée comme un processus partagé, co-construit et sensible au pouvoir. Le personnel enseignant peut diversifier la participation en **proposant plusieurs modes d'engagement** et **en structurant les tâches de manière progressive**. Il s'agit de diviser les activités en étapes plus petites et échelonnées qui permettent aux élèves d'acquérir progressivement confiance et compétence, laissant ainsi la place à des élèves ayant des positions, des expériences

et des contraintes diverses pour apporter une contribution significative.

**La co-création de normes de classe**, la clarification des attentes, la fourniture de matériel à l'avance et le suivi collectif de l'engagement contribuent à ancrer l'équité dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Les soutiens structurels tels que **les plans de soutien à l'apprentissage individualisé (ILSP)**, lorsqu'ils sont élaborés de manière collaborative et mis en œuvre avec souplesse, peuvent renforcer l'autonomie et la participation des élèves confrontés à des formes croisées de marginalisation (Dolmage, 2017).

Parallèlement à ces éléments structurels, les pratiques de rétroaction jouent un rôle central dans la promotion d'une participation inclusive. Il s'agit non seulement d'encourager la rétroaction académique, mais aussi **de lutter activement contre les microagressions ou les remarques discriminatoires** dès qu'elles se produisent. De telles réponses témoignent d'un engagement en faveur de la responsabilité et de l'attention, contribuant ainsi à créer un environnement d'apprentis-

sage où tous et toutes les élèves se sentent respectés-es et en sécurité pour apporter leur contribution.

## Ressources

### Pratiques visant à impliquer tous les élèves

Le personnel enseignant est régulièrement confronté au défi de savoir comment impliquer tous et toutes les élèves de manière significative pendant les cours. Cette question dépasse le cadre de la diversité : elle touche à la question plus large de savoir comment susciter la participation malgré la diversité des styles d'apprentissage, des besoins et des niveaux de confiance.

Plusieurs stratégies se sont avérées efficaces pour favoriser une participation plus inclusive. Il s'agit notamment de diversifier les modes de participation, par exemple en intégrant le travail en groupe, en offrant la possibilité de répondre par écrit ou en laissant aux élèves le temps de réfléchir avant de répondre aux questions. Ces pratiques contribuent à réduire la pression et à s'adapter à différents styles d'apprentissage.

Des approches créatives peuvent également favoriser la participation. Les dessins réalisés en collaboration, les infographies collectives, les courts poèmes ou les exercices de jeu de rôle, lorsqu'ils sont alignés sur le contenu du cours, permettent aux élèves d'exprimer leurs idées à travers de multiples modalités et de relier l'apprentissage universitaire à leurs expériences vécues.

Les outils numériques offrent un soutien supplémentaire. Les applications qui permettent des contributions anonymes en temps réel, projetées sur un écran partagé, peuvent réduire le seuil de participation et révéler des schémas de pensée chez les étudiant-es. Les sondages anonymes en ligne sont une autre méthode utile pour recueillir des commentaires sur les besoins d'accès ou les inconforts que les étudiant-es pourraient hésiter à exprimer ouvertement.

Ensemble, ces stratégies contribuent à créer une culture de classe plus inclusive et plus réactive, dans laquelle tous et toutes les élèves ont la possibilité de s'impliquer, de se sentir considérées et de façonner leur expérience d'apprentissage.

Voir par exemple :

- Williamson, Ben., Eynon, Rebecca., et Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Woodley, Xeturah M, et Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.

# 6.3.

## Évaluation

### 6.3.1.

#### QU'EST-CE QUE L'ÉVALUATION ?

Dans l'enseignement supérieur, l'évaluation désigne les **méthodes et pratiques utilisées pour évaluer** l'apprentissage, les compétences et les progrès **des étudiant-es**. Elle joue un rôle central dans l'orientation des parcours éducatifs, en déterminant qui progresse, qui excelle et qui est laissé pour compte.

Cependant, les pratiques d'évaluation conventionnelles reflètent et reproduisent souvent les inégalités structurelles. Les formats standard, tels que les examens chronométrés, les devoirs écrits rigides ou les présentations orales synchronisées, ont tendance à privilégier les étudiant-es qui ont une grande aisance verbale, une préparation académique préalable, un environnement d'apprentissage stable ou une disponibilité à temps plein. À

l'inverse, elles peuvent désavantager ceux et celles qui sont confronté-es à des barrières linguistiques, à des handicaps, à la neurodivergence, à des profils d'apprentissage divers (y compris des intelligences multiples qui ne correspondent pas aux pratiques conventionnelles d'alphabétisation), à des responsabilités familiales ou à des horaires de travail exigeants (Dolmage, 2017 ; Brown et Leigh, 2018a).

### 6.3.2.

#### EN QUOI L'INTERSECTIONNALITÉ EST-ELLE PERTINENTE POUR L'ÉVALUATION ?

Les pratiques d'évaluation recourent de multiples dimensions d'inégalité, notamment la race, le genre, la classe sociale, le handicap et les responsabilités professionnelles ou familiales des étudiant-es. Lorsque ces facteurs se recourent, comme dans le cas d'un étudiant neurodivergent issu d'un milieu ouvrier ou d'une étudiante racialisée qui doit concilier ses études et ses responsabilités familiales, ils peuvent générer **des désavantages cumulés dans le cadre de systèmes d'évaluation**

**rigides** (Williamson et al., 2020). Une évaluation inclusive nécessite de s'interroger sur la manière dont ces systèmes distribuent les opportunités : quelles formes de connaissances et de participation sont reconnues, et lesquelles sont négligées ou pénalisées (Nieminen, 2021). Par exemple, une notation qui se concentre exclusivement sur les produits finaux peut ne pas refléter l'engagement des étudiant-es dans le processus d'apprentissage, leurs contributions au travail collaboratif ou la manière dont les contraintes structurelles affectent leurs performances.

Les commentaires recueillis lors des ateliers InterHEd ont mis en évidence plusieurs défis récurrents dans l'évaluation de l'enseignement supérieur : des délais rigides, des critères de notation peu clairs, une attention excessive accordée aux résultats finaux et une reconnaissance limitée des formes collaboratives ou alternatives d'engagement. Ces problèmes ont tendance à **toucher de manière disproportionnée les étudiant-es qui sont confrontés à des formes d'exclusion croisées**. Comme le souligne le guide, les inégalités numériques aggravent encore ces obsta-

cles : les étudiant-es qui ne disposent pas d'un accès stable à Internet, d'un espace de travail privé ou d'appareils adaptés sont souvent désavantagés lorsqu'ils doivent réaliser des devoirs en ligne ou participer à des évaluations virtuelles (Williamson et al., 2020). En outre, les formats d'évaluation conventionnels tiennent rarement compte de la diversité culturelle et linguistique, pénalisant ainsi les étudiant-es dont les modes d'expression ou de raisonnement s'écartent des normes académiques dominantes.

### Focus sur un discipline. Compétences linguistiques et équité dans l'évaluation

Les expériences partagées lors des ateliers InterHEd ont également mis en évidence la manière dont la maîtrise de la langue influence le sentiment d'équité et de reconnaissance des étudiant-es dans l'évaluation. Plusieurs participant-es ont décrit les difficultés qu'ils et elles rencontraient pour exprimer leurs connaissances dans la langue véhiculaire, c'est-à-dire la langue d'enseignement du cours, en particulier dans les sciences humaines et sociales, où la réussite universitaire dépend fortement de la maîtrise écrite et orale. Pour ces étudiant-es, une maîtrise limitée pouvait occulter leur compréhension réelle et leur esprit critique.

Cela a soulevé un dilemme permanent pour le personnel enseignant : comment garantir que les évaluations mesurent équitablement les connaissances lorsque la maîtrise linguistique influence fortement la perception des compétences ? Même dans les disciplines STEMM, où la langue peut sembler moins centrale, des disparités persistaient, en particulier dans la communication orale, où la clarté et la confiance étaient souvent considérées comme des indicateurs de compréhension.

Dans le même temps, les tentatives visant à **tenir compte de la diversité dans l'évaluation peuvent susciter des tensions autour de la perception de l'équité**. Certain-es enseignant-es ont décrit le défi que représente l'équilibre entre un soutien différencié et le maintien d'un sentiment d'équité parmi les élèves. Lorsque des adaptations sont accordées à certain-es élèves, leurs camarades peuvent les percevoir comme des avantages injustes. Pour remédier à cela, une approche plus inclusive consiste à proposer des formats d'évaluation flexibles à tous et toutes les élèves, leur permettant de choisir la manière dont ils et elles souhaitent démontrer leurs acquis. Cela permet non seulement de réduire la stigmatisation et de favoriser l'autonomie, mais aussi de normaliser la diversité dans les résultats universitaires, renforçant ainsi l'idée que la meilleure façon d'assurer l'équité est de reconnaître et de soutenir les différentes manières d'apprendre et d'exprimer ses connaissances.

### 6.3.3.

#### QUELLES APPROCHES, STRATÉGIES ET OUTILS PEUVENT AIDER À APPLIQUER UNE PERSPECTIVE INTERSECTIONNELLE À L'ÉVALUATION ?

Appliquer une perspective intersectionnelle à l'évaluation implique de repenser à la fois ce qui est valorisé dans l'apprentissage des élèves et la manière dont il est évalué. Plutôt que de s'appuyer sur des définitions étroites de la réussite universitaire, le personnel enseignant est invité à réfléchir aux normes et hypothèses implicites qui façonnent les pratiques d'évaluation, en particulier celles qui peuvent désavantager les élèves confrontés à de multiples obstacles structurels. Cela implique de reconnaître comment la position sociale, les ressources matérielles et la diversité cognitive influencent la capacité des élèves à démontrer leurs acquis.

**Les questions** suivantes sont destinées à servir de points de départ au personnel enseignant, aux personnes en charge de la conception de programmes et coordinatrices pour réfléchir de manière critique à la manière

dont les pratiques d'évaluation peuvent être rendues plus inclusives et plus équitables :

- Mes méthodes d'évaluation permettent-elles à tous et toutes les élèves de démontrer de manière significative leurs acquis, quels que soient leurs capacités, leur milieu ou leur situation ?
- Quelles normes culturelles ou institutionnelles façonnent la conception de l'évaluation (par exemple, l'accent mis sur l'individualisme par opposition à la collaboration) ? Lesquelles de ces normes peuvent créer des obstacles pour certain-es élèves ?
- Est-ce que je propose différents formats d'évaluation afin de m'adapter aux différents styles d'apprentissage, besoins d'accès et contextes d'apprentissage ? Comment puis-je recueillir des commentaires afin de m'assurer que cette diversité est efficace ?
- Comment les étudiant-es peuvent-ils participer à l'élaboration des processus d'évaluation, par exemple en définissant

conjointement les critères, en participant à l'évaluation ou en donnant leur avis sur les formats et le calendrier ?

- Ai-je examiné mes tâches d'évaluation afin de détecter tout préjugé implicite ou stéréotype susceptible de désavantager certains groupes ?
- Existe-t-il des mécanismes permettant d'identifier et de traiter les préjugés dans la notation ? Les étudiant-es peuvent-ils jouer un rôle dans l'élaboration conjointe de ces mécanismes ?
- Est-ce que j'accorde de l'importance aux contributions individuelles et collectives, et est-ce que je tiens compte du processus d'apprentissage en plus des résultats ? Comment puis-je intégrer la co-évaluation et l'auto-évaluation pour favoriser la réflexion critique ?

Pour traduire la réflexion en pratique, il ne suffit pas d'adapter l'évaluation à chaque étudiant ; il faut repenser structurellement la manière dont l'évaluation est conçue et

mise en œuvre. Cela implique de remettre en question les hypothèses, les formats et les conditions dans lesquels l'apprentissage est évalué, et de reconnaître comment ceux-ci peuvent privilégier certains étudiant-es au détriment d'autres. Par exemple, un étudiant neurodivergent issu d'un milieu ouvrier et conciliant un emploi à temps partiel peut avoir des difficultés avec les présentations orales synchronisées, les délais rigides ou les tâches de groupe complexes et à long terme. Ces défis croisés illustrent pourquoi l'évaluation inclusive ne peut pas reposer sur des solutions uniformes, mais doit être conçue dès le départ pour anticiper la diversité.

La diversification des formats d'évaluation, notamment les dissertations, les présentations orales ou vidéo, les portfolios, les projets de groupe et les travaux pratiques, permet aux étudiant-es de s'impliquer en fonction de leurs différents points forts et parcours d'apprentissage (Tai et al., 2018, 2021). Cependant, la variation des formats ne suffit pas à elle seule. Les processus participatifs tels que **les grilles d'évaluation co-crées, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation, ainsi que le**

**retour d'information dialogique** contribuent à une évaluation plus équitable en répartissant le pouvoir, en augmentant la transparence et en affirmant l'autonomie des étudiant-es (Nieminen, 2022).

L'intégration du processus et du produit dans l'évaluation permet de rendre visibles les différentes formes d'engagement et de contribution, en particulier dans le cadre d'un travail collaboratif. Des mécanismes tels que **le retour d'information structuré entre pairs ou les contrôles périodiques** permettent aux étudiant-es de réfléchir à leur rôle, de négocier l'équité et de partager la responsabilité des résultats collectifs. Ces pratiques sont particulièrement utiles pour les étudiant-es qui font face à des circonstances de vie difficiles, telles que l'emploi ou la prise en charge d'un proche, car elles leur permettent de démontrer leur apprentissage au fil du temps et dans des conditions qui tiennent compte de leur réalité.

En outre, il est essentiel d'intégrer **des pratiques de retour d'information** structurées, respectueuses et **dialogiques**. Le retour d'in-

formation doit aller au-delà des notes et inclure des conseils spécifiques et concrets qui reconnaissent la diversité des compétences et des modes d'apprentissage. Une communication transparente des attentes, des instructions écrites claires et la mise à disposition anticipée du matériel peuvent prévenir les inégalités, permettant aux étudiant-es de planifier et de s'engager efficacement. Comme mentionné précédemment, **les plans de soutien à l'apprentissage individualisés (PSAI)** illustrent comment un soutien structuré peut être flexible et collaboratif, garantissant que les étudiant-es ayant des besoins complexes, tels que la neurodivergence combinée, des responsabilités familiales ou des barrières linguistiques, ne soient ni pénalisés ni infantilisés (Brown et Leigh, 2018a ; Dolmage, 2017).

# 6.4.

## Réflexions finales

Que ce soit dans les méthodologies d'enseignement, la participation ou l'évaluation, l'intégration d'une perspective intersectionnelle ne se limite pas à s'adapter à la diversité des étudiant-es. Elle nécessite de repenser la manière dont l'enseignement est conçu et mis en œuvre. Les méthodologies fondées sur **l'apprentissage par la pratique**, l'engagement actif et la réflexivité permettent à l'intersectionnalité de prendre forme de manière concrète et contextualisée. Plutôt que de la traiter comme un ajout théorique, cette approche génère des connaissances à partir d'expériences vécues, permettant aux étudiant-es et au personnel enseignant de remettre en question de manière collaborative les normes et les structures qui façonnent la salle de classe.

Repenser la participation à travers une pers-

pective intersectionnelle permet de mettre l'accent non plus sur les performances individuelles des élèves, mais sur l'engagement collectif en classe. Impliquer les élèves dans la conception conjointe des activités en classe, les faire participer à la prise de décision et à l'élaboration des critères d'évaluation favorise le sentiment **d'autonomie et la reconnaissance mutuelle**. De plus, la création d'espaces de dialogue critique autour des privilèges, des inégalités et de l'identité (Simon et al., 2022) transforme la participation en une pratique inclusive et réfléchie. Ainsi, l'engagement ne se résume plus à une simple présence, mais consiste à façonner activement l'environnement d'apprentissage, en reconnaissant que les expériences et les identités diverses des élèves influencent leur façon d'apprendre, d'interagir et de contribuer.

De même, considérer l'évaluation comme un **processus relationnel et participatif redéfinit son objectif, qui passe de la sélection professionnelle à la co-création de l'apprentissage**. En intégrant des pratiques inclusives et intersectionnelles, le personnel enseignant peut redistribuer le pouvoir, reconnaître diverses

formes de connaissances et d'expression, et favoriser l'autonomie au sein de la classe. Les étudiant-es ne sont pas seulement évalués, mais **participent activement à la définition de la manière dont l'apprentissage est mesuré, dont la réussite est définie et dont les connaissances collectives sont générées**. Cette approche transforme l'évaluation d'une obligation pédagogique procédurale en une pratique d'apprentissage éthique qui favorise l'équité, le dialogue et la réactivité systémique dans l'enseignement supérieur.

## Références

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Bovill, Catherine. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- ▶ Brookfield, Stephen. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Brown, Nicole, et Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.  
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- ▶ Carless, David, et Boud, David. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- ▶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.  
<https://udlguidelines.cast.org>
- ▶ Collins, Patricia Hill, et Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.  
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.  
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.  
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- ▶ Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.  
<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>
- ▶ Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769
- ▶ Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press. ISBN 9780807750780
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Jackson, Alecia Y., et Mazzei, Lisa A. (2012). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Routledge.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605081>

- ▶ Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.  
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- ▶ Nieminen, Juuso H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- ▶ Nieminen, Juuso. H. (2021). Governing the 'disabled assessee': A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 36(1), 1–28.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>
- ▶ Paris, Django, et Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.
- ▶ Sambell, Kay, McDowell, Liz, et Montgomery, Catherine. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203818268>
- ▶ Savery, John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).  
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- ▶ Simon, Jay David, Boyd, Reyko, et Subica, Andrew. 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.  
<https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>
- ▶ Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, Boud, David, Dawson, Phillip, Panadero, Ernesto. (2018). Developing evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 6, 467–481.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- ▶ Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, et Umarova, Aanastasiya. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 45, 1–18.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- ▶ Tomlinson, Carol. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. ISBN 9781416618607
- ▶ Widido, Kaesang. (2023). From awareness to action: Enhancing equity and inclusion in classrooms through culturally responsive teaching. *Social Science Chronicle*, 3(1).  
<https://doi.org/10.56106/ssc.2023.005>
- ▶ Williamson, Ben, Eynon, Rebecca, et Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

# 7.

## **Le point de vue des étudiant·es sur les inégalités dans l'enseignement supérieur**

Les ateliers du projet InterHEd ont fourni des informations précieuses sur la manière dont les étudiant·es perçoivent et vivent les inégalités dans leur vie universitaire quotidienne. Leurs témoignages montrent clairement que les obstacles liés à la classe sociale, au handicap, au genre, au statut migratoire et à l'origine géographique se recoupent pour façonner la participation, l'appartenance et la réussite dans l'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas de défis individuels ou isolés, mais de manifestations d'une dynamique structurelle plus large ancrée dans les politiques universitaires, les pratiques pédagogiques et les environnements matériels.

Bien que ce chapitre se concentre sur les expériences des étudiant·es, bon nombre des dynamiques qu'ils et elles décrivent affectent également le personnel enseignant et administratif, nous rappelant que les inégalités touchent toutes les couches de l'institution universitaire.

Les témoignages des étudiant-es mettent en évidence plusieurs dimensions d'inégalité qui se recoupent. En nous appuyant sur le cadre conceptuel de Naylor et Mifsud (2019), nous pouvons distinguer **les inégalités verticales**, qui font référence aux obstacles structurels affectant les possibilités des étudiant-es d'accéder à l'enseignement supérieur et de le mener à bien, tels que les contraintes financières, une préparation universitaire insuffisante ou des procédures d'admission inaccessibles ; **les inégalités horizontales**, qui reflètent la stratification au sein du système à travers des choix d'études différenciés, le prestige institutionnel ou les trajectoires académiques ; et **les inégalités internes**, qui apparaissent une fois que les étudiant-es sont inscrits, à travers des conditions de vie précaires, des programmes d'études exclusifs ou des pratiques d'évaluation qui ne tiennent pas compte de la diversité. Bien que distinctes sur le plan analytique, ces dimensions se recoupent souvent et s'intensifient mutuellement, en particulier pour les étudiant-es confrontés à de multiples axes de marginalisation.

Comme l'affirment Kathleen Lynch et Cath-

leen O'Riordan (2019), **le simple accès à l'université ne constitue qu'un premier obstacle**. Pour garantir une participation significative, entendue comme la capacité à s'engager pleinement dans la vie universitaire et à bénéficier équitablement de ses opportunités, il faut lutter contre les exclusions économiques, culturelles et institutionnelles qui façonnent le parcours des étudiant-es tout au long de leurs études.

Dans ce contexte, les **questions de réflexion** suivantes peuvent soutenir l'analyse institutionnelle et le dialogue :

- Comment les inégalités verticales, horizontales et internes se manifestent-elles dans notre institution ? Qui en est le plus affecté, et de quelle manière ?
- Quels mécanismes institutionnels ou pratiques quotidiennes, intentionnels ou non, peuvent reproduire l'exclusion ?
- De quelle manière les étudiant-es participent-ils activement à l'identification des problèmes et à la co-création de solutions

aux inégalités auxquelles ils et elles sont confrontés-es ?

- Quels sont les individus ou les groupes les plus souvent chargés de surmonter les obstacles de nature structurelle ?
- Comment la responsabilité de promouvoir l'équité peut-elle être répartie plus équitablement entre la direction, le personnel enseignant, les services administratifs et les organisations étudiantes ?

## Focus sur une discipline. Inégalités matérielles dans les STEMM et les arts

Les inégalités intersectionnelles dans l'enseignement supérieur apparaissent souvent de manière subtile mais omniprésente, en particulier lorsque les structures institutionnelles négligent la diversité des réalités matérielles des étudiant-es, dans un contexte déjà marqué par des obstacles liés au genre et à la race (Nkrumah et Scott, 2022 ; Sekuła et al., 2018).

Dans les disciplines STEMM telles que l'informatique ou la biologie, les étudiant-es sont souvent tenus d'utiliser des logiciels spécialisés, d'accéder à du matériel de laboratoire ou de participer à des travaux sur le terrain. Si ces éléments sont justifiés sur le plan pédagogique, ils peuvent involontairement désavantager les étudiant-es confrontés à des difficultés économiques ou à des contraintes liées à leur santé (Andrews-Clark, 2023 ; Cooper et Berry, 2020). Par exemple, un étudiant qui n'a pas accès à un ordi-

nateur portable récent peut avoir des difficultés à réaliser ses devoirs, tandis qu'un-e étudiant-e à mobilité réduite peut se trouver dans l'impossibilité d'effectuer les travaux obligatoires sur le terrain, ce qui limite à la fois ses résultats universitaires et son sentiment d'appartenance.

Dans les disciplines artistiques telles que les beaux-arts, la musique ou le design, les inégalités structurelles se manifestent souvent par des attentes en matière de capital culturel et de dépenses personnelles. Le coût élevé des matériaux, des cours particuliers ou des ateliers extrauniversitaires peut devenir un facteur d'exclusion, renforçant les privilèges même dans des domaines souvent associés à la créativité et à l'expression individuelle. Ici, les ressources financières et culturelles fonctionnent comme des points d'entrée cachés, déterminant qui peut participer pleinement et s'épanouir.

Les sections suivantes présentent les principaux schémas d'inégalité et les dynamiques intersectionnelles identifiés lors des ateliers étudiant-es organisés dans les trois universités partenaires du projet InterHEd. Si chaque contexte institutionnel révèle des réalités distinctes, un certain nombre de défis communs et d'exclusions structurelles sont également apparus. Ces observations ne se veulent pas des conclusions comparatives ou des catégories universelles, mais plutôt des réflexions situées qui mettent en lumière la manière dont les étudiant-es issus de différentes positions sociales vivent et interprètent les inégalités dans l'enseignement supérieur.

# 7.1.

## Conclusions de l'Uniwersytet Jagielloński

Lors des ateliers étudiant-es organisés à l'Uniwersytet Jagielloński, les personnes participantes ont exprimé une critique virulente de la **transformation néolibérale** de l'enseignement supérieur. Comme évoqué au chapitre 2 (Les niveaux d'inégalité), cette transformation fait référence à la reconfiguration des universités selon une logique de marché : la priorité accordée aux indicateurs de performance, à la responsabilité individuelle et à l'efficacité institutionnelle plutôt qu'à la solidarité collective, à l'équité et à la mission publique. Les étudiant-es ont décrit comment cette réorientation a conduit à l'érosion des systèmes de soutien institutionnels et à une attente croissante que les individus assument l'entière responsabilité de leur réussite universitaire et de leur bien-être.

Beaucoup ont estimé que les universités **se détournent de leur rôle social**, faisant peser le poids de la survie et de la participation uniquement sur les étudiant-es.

Les inégalités économiques sont apparues comme l'une des préoccupations les plus pressantes. Les étudiant-es ont longuement parlé de leurs **conditions matérielles précaires**, soulignant que les bourses, bien que destinées à apporter un soutien, ne remplissent souvent pas leur rôle dans la pratique. Les critères d'éligibilité ont été décrits comme opaques, instables et difficiles à planifier. Plutôt que d'offrir une sécurité, le système renforce l'incertitude. Les personnes qui bénéficient du soutien financier de leur famille sont protégées de ces effets, mais les autres doivent combiner un travail à temps plein avec leurs obligations universitaires. Cela crée un cercle vicieux : les étudiant-es qui travaillent peuvent avoir du mal à atteindre les résultats universitaires requis pour bénéficier d'une aide au mérite, tandis que leurs revenus les disqualifient pour l'aide au besoin.

Le coût de la vie, en particulier dans les grandes villes, aggrave encore ces difficultés. Le **manque de logements abordables** et le coût des locations privées peuvent dissuader les étudiant-es de fréquenter les établissements de leur choix. Les participants **qui font la navette** depuis des petites villes ont souligné que l'insuffisance des transports publics limite leur accès à la vie sur le campus et aux opportunités académiques, ce qui renforce leur sentiment d'exclusion. En outre, l'absence d'options de restauration abordables sur le campus ou à proximité a été identifiée comme un sujet de préoccupation, les étudiant-es soulignant son impact tant sur leur santé que sur leur stabilité financière. Bien manger devient un privilège plutôt qu'un besoin fondamental, ce qui ajoute une couche supplémentaire d'inégalité à l'expérience étudiante.

Si les difficultés économiques étaient au cœur de nombreux récits, les étudiant-es ont systématiquement présenté leurs expériences sous un angle intersectionnel (Klein, 2024). La précarité financière était rarement vécue de manière isolée. Elle était plutôt liée

à d'autres axes d'inégalité, tels que le handicap, l'origine rurale ou urbaine, la neurodivergence et l'identité de genre. Les étudiant-es ont décrit comment les difficultés économiques les ont contraints à accepter **des emplois précaires**, souvent dans le secteur des services, tout en poursuivant leurs études, ce qui a ajouté une pression supplémentaire pour ceux et celles qui devaient également gérer une maladie chronique ou une neurodivergence dans le cadre de systèmes universitaires rigides. Un étudiant de première génération qui travaille de nuit pour pouvoir s'acheter un ordinateur portable doit faire face non seulement à des difficultés économiques, mais aussi à un manque de temps, à une aliénation culturelle et à des tensions psychologiques.

Ces dynamiques intersectionnelles deviennent encore plus visibles lorsque les conditions structurelles s'affrontent : lorsqu'un étudiant handicapé doit choisir entre acheter des médicaments ou des manuels universitaires, ou lorsqu'une bourse d'études d'un étudiant transgenre est retardée en raison d'une erreur administrative, la violence

du néolibéralisme devient tangible. Ces expériences soulignent que ce que l'on peut qualifier d'« inégalité économique » reflète souvent les effets entremêlés de multiples exclusions, matérielles, institutionnelles, épistémiques et affectives, qui déterminent qui peut participer pleinement à la vie universitaire et à quelles conditions.

L'accessibilité était une autre préoccupation majeure soulevée par les étudiant-es. De nombreux **bâtiments** universitaires **restent physiquement inaccessibles** aux personnes à mobilité réduite, et l'exclusion numérique continue de limiter l'égalité de participation. Les étudiant-es issus de ménages à faibles revenus manquent souvent d'un accès stable à Internet, d'ordinateurs personnels ou d'espaces calmes pour étudier, des obstacles qui sont devenus particulièrement visibles pendant la pandémie de COVID-19 mais qui persistent dans les environnements d'apprentissage hybrides et en ligne. Ces déficits infrastructurels affectent non seulement les résultats universitaires, mais renforcent également le sentiment de ne pas appartenir à l'institution.

**Les inégalités en matière de santé et sur le plan psychosocial** étaient étroitement liées à ces conditions matérielles. De nombreux étudiant-es ont décrit les conséquences néfastes de la conciliation entre leur emploi et leurs études, qui entraîne un épuisement chronique, un manque de sommeil et un manque de temps pour se reposer ou récupérer. Malgré ces pressions, les étudiant-es ont fait état d'un manque d'empathie et de compréhension de la part du personnel enseignant, en particulier à l'égard des personnes qui doivent travailler pour subvenir à leurs besoins. Les mécanismes de soutien institutionnels, tels que les centres d'accessibilité, ont souvent été décrits comme incohérents ou inefficaces. Dans certains cas, les aménagements convenus n'ont pas été mis en œuvre, ou les étudiant-es ont dû plaider à plusieurs reprises pour que leurs besoins soient reconnus. **Des obstacles bureaucratiques** ont également été signalés, en particulier par les étudiant-es éloignés de leur famille, qui ont eu du mal à accéder à une aide financière en raison des exigences rigides en matière de documentation parentale.

# 7.2.

## Perspectives de l'Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Ces obstacles structurels étaient encore aggravés par **les inégalités de classe et culturelles**. Les étudiant·es issus de familles urbaines ou ayant un niveau d'éducation élevé entraient souvent à l'université avec une compréhension plus claire des normes académiques et des réseaux informels, tandis que ceux issus de milieux ouvriers ou ruraux décrivaient un sentiment de désorientation et d'exclusion. Beaucoup n'étaient pas en mesure d'assister à des séminaires, ateliers ou événements de réseautage facultatifs en raison de leurs obligations professionnelles, ce qui limitait leurs opportunités académiques et professionnelles.

Dans tous ces domaines, une tendance se dessine : les réformes néolibérales ont transformé les universités en des espaces où **le soutien structurel est remplacé par la responsabilité individuelle**. Les inégalités liées à la classe sociale, au handicap et à l'origine géographique se combinent pour aggraver les mécanismes d'exclusion, tandis que le discours sur l'inclusivité contraste souvent avec la réalité matérielle des étudiant·es.

À l'Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, les discussions ont révélé comment les inégalités apparaissent à l'intersection de la neurodivergence, du genre, de la classe sociale et du contexte culturel. Ces tendances ne sont pas isolées, mais profondément ancrées dans le tissu institutionnel et social de l'enseignement supérieur.

L'une des dynamiques les plus évidentes identifiées était l'imbrication **de la neurodivergence avec les normes liées au genre et à la classe sociale**. Les étudiant·es neurodivergents évoluent souvent dans des universités qui ne sont pas conçues pour s'adapter à des

expériences cognitives et sensorielles différentes. Ces défis sont exacerbés lorsque les définitions institutionnelles de la « perturbation » ou des « besoins de soutien » sont façonnées par des attentes normatives, généralement blanches, bourgeoises et masculines. Par exemple, les étudiantes sont plus susceptibles d'être **mal diagnostiquées ou négligées**, car les attentes liées au genre en matière de comportement « approprié » peuvent masquer les signes de neurodivergence ou créer des tensions lorsque les étudiant·es ne se conforment pas à ces attentes. La classe sociale joue également un rôle essentiel : les étudiant·es issus de milieux ouvriers sont moins susceptibles d'avoir reçu un diagnostic avant d'arriver à l'université et peuvent ne pas disposer du vocabulaire, des documents ou du capital culturel nécessaires pour exprimer efficacement leurs besoins au sein des systèmes de soutien institutionnels.

Même lorsque le diagnostic est disponible grâce aux services universitaires, le soutien personnalisé continu reste rare, limité par des ressources publiques restreintes. Il ne s'agit pas seulement de difficultés individuelles,

mais cela révèle comment les idéaux mérito-cratiques de l'enseignement supérieur contiennent de **récompenser les comportements neurotypiques de la classe moyenne**, tout en marginalisant ces élèves qui ne correspondent pas à ces normes.

Les problèmes **de santé mentale** aggravent encore cette dynamique. Alors qu'un soutien psychologique est souvent nécessaire, les services d'aide aux étudiant·es se limitent généralement à quelques séances, lorsqu'ils existent, et ne répondent pas toujours à la nature chronique ou structurelle de la détresse des étudiant·es. Les inégalités sociales déterminent à la fois les causes et les solutions : les étudiant·es qui travaillent pendant leurs études, qui assument des responsabilités familiales ou qui manquent de stabilité financière sont plus vulnérables à l'anxiété, au burn-out et à la dépression. Ces conditions sont encore aggravées par **des expériences croisées de neurodivergence, d'attentes liées au genre** et, dans certains cas, **de racisme ou de xénophobie**. Pourtant, l'accès à un soutien à long terme en matière de santé mentale reste stratifié, renforçant ainsi les inégalités

mêmes qui en déterminent la nécessité.

Une autre intersection critique abordée lors des ateliers était celle de **la religion, du genre et de la migration**, en particulier dans le cas des femmes musulmanes. Qu'elles soient nées en Catalogne ou ailleurs, beaucoup de ces étudiantes évoluent dans des espaces universitaires qui rendent leur identité religieuse soit hypervisible, en particulier pour celles qui portent le hijab, soit totalement invisible dans les programmes, les calendriers et le discours institutionnel. Elles se sentent souvent obligées de s'autocontrôler : décider quand et comment parler, quels aspects de leur identité minimiser et comment manifester leur « appartenance » dans des environnements qui les considèrent comme des étrangères. Il ne s'agit pas simplement d'obstacles cumulatifs, mais de formes d'exclusion qualitativement distinctes qui échappent à une analyse unidimensionnelle. Deux préoccupations récurrentes étaient le manque de **salles de prière** accessibles et inclusives et l'absence de reconnaissance des **célébrations religieuses et culturelles** dans le calendrier universitaire. Si la première concerne les infrastructures

matérielles, la seconde révèle des problèmes plus profonds de (mauvaise) reconnaissance institutionnelle et un manque plus général de connaissances culturelles et religieuses.

Le contexte géographique joue également un rôle crucial dans la formation des inégalités. De nombreux étudiant·es viennent de **zones rurales ou de petites villes**, où les rôles traditionnels attribués aux hommes et aux femmes restent profondément ancrés et s'entrecroisent souvent avec les dynamiques sociales et culturelles. Les femmes issues de milieux conservateurs peuvent subir des pressions, subtiles ou explicites, de la part de leur famille ou de leur communauté pour suivre des parcours professionnels socialement acceptés. Ces pressions ne disparaissent pas à l'entrée à l'université; au contraire, elles influencent souvent les choix académiques des étudiant·es, la répartition de leur temps et leurs aspirations à long terme. Pour les étudiant·es queer, l'entrée à l'université peut être la première occasion d'explorer et d'exprimer leur identité, mais dans un petit campus où l'anonymat est limité, la visibilité peut sembler risquée.

La crainte des ragots, de l'exposition ou des réactions négatives de leur famille conduit beaucoup d'entre eux et elles à rester partiellement dans le placard, ce qui limite leur engagement et leur sentiment d'appartenance. Cependant, à l'Universitat de Vic, le processus d'enregistrement du nom et de l'identité de genre choisis est bien établi et normalisé, offrant une garantie institutionnelle qui aide les étudiant·es à affirmer leur identité. Bien que ce protocole constitue une avancée importante, des préoccupations plus larges concernant la visibilité et la vie privée peuvent encore influencer l'expérience des étudiant·es sur le campus et au-delà.

Les contraintes matérielles exacerbent encore cette dynamique. **Les transports** sont apparus comme un obstacle majeur, en particulier pour les étudiant·es issus de milieux ruraux et à faibles revenus. L'insuffisance des transports publics signifie que le fait d'avoir accès à une voiture peut déterminer la capacité d'une personne à assister non seulement aux cours, mais aussi aux réunions de groupe, aux activités de mentorat ou aux activités d'apprentissage extrauniversitaires.

Plusieurs étudiant·es ont déclaré avoir dû faire des choix difficiles, manquer des cours, alterner leur présence ou consacrer une part importante de leurs revenus à l'essence, simplement pour rester inscrits.

Enfin, dans certains domaines universitaires tels que les sciences physiques, la technologie ou l'éducation physique, **les inégalités structurelles peuvent être plus difficiles à nommer**. Cela ne signifie pas que l'exclusion est absente, mais qu'elle prend souvent des formes plus subtiles : par le silence, l'invisibilisation ou des hypothèses normatives sur les personnes qui appartiennent « naturellement » à ces disciplines. Les normes de genre, la racialisation et l'exclusion fondée sur la classe sociale sont souvent renforcées par la composition démographique du personnel enseignant, les modes de participation aux discussions en classe et les attentes implicites en matière de comportement ou de compétences. Les femmes dans les domaines à prédominance masculine, par exemple, déclarent souvent se sentir isolées ou devoir fournir des efforts supplémentaires pour obtenir la même reconnaissance que leurs pairs.



# 7.3.

## Perspectives de la Technische Universität Dortmund

À la Technische Universität Dortmund, l'atelier étudiant a mis en lumière la manière dont les inégalités croisées façonnent les expériences quotidiennes des étudiant-es en matière d'apprentissage, de participation et d'appartenance. L'un des thèmes principaux était l'intersection entre **le statut de première génération et le milieu socio-économique**. Les étudiant-es qui étaient les premiers de leur famille à fréquenter l'université ont souvent décrit se sentir désorientés et seuls face aux attentes académiques, aux styles de communication et aux processus bureaucratiques. Cette absence de capital académique hérité était aggravée par **la précarité financière**. Plusieurs participants ont dû travailler parallèlement à leurs études

pour subvenir à leurs besoins fondamentaux, ce qui a réduit leur capacité à s'engager dans des projets de groupe, à nouer des contacts ou à participer à des activités extrauniversitaires. La combinaison d'une méconnaissance de la culture universitaire et de difficultés économiques a mis en évidence la manière dont les désavantages structurels s'accumulent, même au sein de systèmes officiellement méritocratiques.

**La langue, la culture et l'intégration sociale** sont également apparues comme des dimensions clés qui se recoupent. Les étudiant-es internationaux ont souligné à quel point les barrières linguistiques affectaient non seulement leurs résultats universitaires, mais aussi leur sentiment d'appartenance. Un participant a confié que même commander un café lui causait de l'anxiété pendant ses premières semaines, ce qui rappelle à quel point l'exclusion peut se manifester à travers des situations quotidiennes apparemment mineures. De plus, les différences culturelles en matière de normes de socialisation, telles que l'habitude dans certains pays d'étudier ensemble de manière informelle dans des

cafés, ont révélé l'absence d'espaces propices à des interactions académiques informelles dans le contexte allemand. Ces observations soulignent que les inégalités ne sont pas seulement institutionnelles ou structurelles, mais qu'elles sont également ancrées dans les normes culturelles et spatiales de la vie sur le campus.

D'autres intersections sont apparues entre **la santé, le temps et l'insécurité financière**. Un étudiant atteint d'une maladie chronique a décrit comment le fait de travailler à temps partiel pour payer ses frais d'inscription à l'université et ses frais de subsistance l'épuisait physiquement et émotionnellement, ne lui laissant que peu de flexibilité pour se reposer ou suivre le rythme des cours. Ce cas illustre comment les désavantages s'exercent à travers des pressions interdépendantes, la maladie, les difficultés économiques et la rigidité institutionnelle, qui se renforcent mutuellement plutôt que d'agir de manière isolée.

À travers ces témoignages, un fil conducteur se dessine : les inégalités dans l'enseignement supérieur ne sont pas vécues comme

# 7.4.

## Réflexions finales

des obstacles distincts, mais comme **des conditions cumulatives et interdépendantes** qui façonnent les émotions, les opportunités et la capacité de participation des étudiant-es. Dans ce contexte, l'intersectionnalité devient non seulement un cadre théorique, mais aussi un outil pratique permettant de reconnaître comment les structures éducatives peuvent soit atténuer, soit exacerber ces exclusions multiples. Les universités doivent donc concevoir des environnements d'apprentissage et des systèmes de soutien qui tiennent compte de la complexité des réalités vécues par les étudiant-es, plutôt que de traiter chaque catégorie de manière isolée.

Les témoignages et les expériences partagés tout au long de ce chapitre nous rappellent que les inégalités dans l'enseignement supérieur ne sont pas abstraites ou exceptionnelles, elles sont vécues, structurelles et profondément contextuelles. Plutôt que de proposer des solutions génériques, l'objectif de l'application d'une perspective intersectionnelle est **de favoriser une réflexion critique fondée sur des réalités institutionnelles, culturelles et sociales spécifiques**. Ce qui ressort dans chaque contexte universitaire dépend de sa population étudiante, de son environnement politique et de ses traditions académiques. Par conséquent, l'application significative de l'intersectionnalité ne consiste pas à mettre en œuvre des listes de contrôle toutes faites, mais à s'engager dans des processus collectifs de diagnostic et de transformation qui tiennent compte du

contexte et sont menés par les personnes les plus touchées.

Mettre en avant les perspectives des étudiant-es nous aide à dépasser une compréhension superficielle de l'accès ou de l'inclusion. Cela attire l'attention sur les conditions matérielles, culturelles et institutionnelles qui façonnent les parcours universitaires, en révélant comment l'exclusion émerge souvent à travers le fonctionnement quotidien des politiques, des espaces et des normes pédagogiques. Écouter les étudiant-es n'est pas seulement une question de représentation, c'est essentiel à l'apprentissage et à la transformation institutionnels. Leurs témoignages illustrent comment les inégalités ne sont pas vécues de manière isolée, mais à travers des dynamiques croisées de classe, de handicap, de migration, de genre, de santé, de géographie, etc.

Comme le soulignent Ryan Naylor et Nathan Misfud (2019), les approches dominantes qui se concentrent sur le développement du «capital culturel» ou de la «résilience» des étudiant-es risquent de faire peser le fardeau

de l'adaptation sur ceux qui sont déjà marginalisés. Ils préconisent plutôt des approches structurelles qui posent la question suivante : « *Plutôt que de demander comment les étudiant-es doivent changer pour s'intégrer dans une institution, nous devrions demander ce que font les institutions pour devenir inclusives pour tous les étudiant-es, le personnel et la communauté au sens large* » (Naylor et Misfud, 2019, p. 7). Ce changement de perspective est au cœur d'une approche intersectionnelle : il ne s'agit pas de corriger les étudiant-es, mais **de transformer les systèmes**.

Un changement institutionnel concret nécessite **un engagement soutenu et une responsabilité partagée**. Par exemple, réduire la charge financière qui pèse sur les étudiant-es, grâce à des logements abordables, des options de restauration accessibles ou des systèmes de bourses plus flexibles et plus réalistes, peut améliorer considérablement la participation et le bien-être. Il est tout aussi important de réviser les procédures bureaucratiques, notamment les conditions d'éligibilité aux bourses ou les services de soutien, afin de refléter les conditions de vie et les be-

soins réels des étudiant-es.

L'inclusion signifie également veiller à ce que les espaces physiques, le matériel pédagogique et les pratiques de communication **soient accessibles et valorisants pour tous et toutes**. Le personnel enseignant a besoin de soutien et de formation pour comprendre comment les inégalités structurelles affectent la capacité des étudiant-es à s'engager, en particulier ceux et celles qui combinent leurs études avec des responsabilités familiales ou professionnelles. Enfin, la voix des étudiant-es doit être intégrée dans **la gouvernance institutionnelle** : les consultations, les enquêtes et les structures décisionnelles participatives peuvent fournir des informations clés et permettre d'élaborer des politiques plus réactives.

En résumé, pour créer des universités plus équitables, il faut changer les mentalités et les pratiques. L'intersectionnalité offre une perspective et une méthodologie pour cette transformation, qui reconnaît la complexité, valorise l'expérience vécue et encourage la coresponsabilité. Lorsque les étudiant-es

sont invité-es non seulement à partager leurs expériences, mais aussi à façonner les conditions de leur éducation, les établissements deviennent plus justes, plus inclusifs et plus aptes au changement.

## Références

- ▶ Andrews-Clark, Taylah. (2023, July 1). Why intersectionality is so important in STEM. *The Oxford Scientist*. <https://oxsci.org/intersectionality-in-stem/>
- ▶ Cooper, Grant, et Berry, Amanda. (2020). Demographic predictors of senior secondary participation in biology, physics, chemistry and earth/space sciences: Students' access to cultural, social and science capital. *International Journal of Science Education*, 42(1), 151–166. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>
- ▶ Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. In Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, et Tan, Shannon (Eds.), *The Palgrave handbook of crisis leadership in higher education*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2_7)
- ▶ Lynch, Kathleen, et O'Riordan, Cathleen. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445–478. <https://doi.org/10.1080/0142569980190401>
- ▶ Naylor, Ryan, et Mifsud, Nathan. (2019). *Structural inequality in higher education: Creating institutional cultures that enable all students*. La Trobe University. Document number: TD/TNC 138.628
- ▶ Nkrumah, Tara, et Scott, Kimberly, A. (2022). Mentoring in STEM higher education: A synthesis of the literature to (re)present the excluded women of color. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 50. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00367-7>

# 8.

## Études de cas pratiques

Ce dernier chapitre présente une série d'études de cas développées dans le cadre du projet InterHEd, illustrant comment l'intersectionnalité peut être intégrée de manière significative dans l'enseignement supérieur. Chaque cas s'appuie sur les **expériences vécues par les étudiant-es et le personnel enseignant**, démontrant comment des approches participatives, créatives et réflexives peuvent contribuer à lutter contre les inégalités structurelles quotidiennes dans les environnements d'enseignement et d'apprentissage. Plutôt que de proposer des modèles universels, ces exemples sont **des pratiques spécifiques à un contexte qui invitent à une réflexion critique** et à une adaptation entre les disciplines et les institutions.

Les études de cas, développées au cours de l'année universitaire 2024-2025, comprennent **des initiatives menées par des étudiant-es, des ateliers participatifs et des exemples d'innovation en matière de programmes et d'enseignement** provenant d'universités partenaires. Chacune est structurée autour d'un modèle commun qui comprend : le contexte, les dimensions pédagogiques abordées, les besoins ou problèmes identifiés, les objectifs, l'activité ou l'intervention, l'analyse intersectionnelle, les preuves et les résultats, les défis rencontrés, le matériel et le temps nécessaires, et les contributeurs. Ce cadre commun aide les lecteurs et lectrices à comprendre comment les principes intersectionnels peuvent être traduits en pratiques concrètes et adaptées à divers contextes éducatifs.

# 8.1.

## Applications pratiques de l'intersectionnalité dans l'enseignement

Les quatre cas suivants ont été développés dans le cadre des ateliers InterHEd destinés au personnel enseignant. Bien que des ateliers aient été organisés dans chaque établissement, les cas présentés ici proviennent de l'Université de Vic – Universitat Central de Catalunya et de la Technische Universität Dortmund. Ces activités spécifiques ont été mises en œuvre soit dans les salles de classe des participants, soit directement dans le cadre des ateliers eux-mêmes.

Dix-neuf enseignants de différentes disciplines et niveaux d'expérience de l'Université de Vic ont participé à un processus structuré combinant apport conceptuel et

application pratique. Dans le cadre de l'atelier, chaque professeur-e a conçu et mis en œuvre une intervention en classe qui abordait l'un des aspects fondamentaux du projet : *programme d'études, environnements d'apprentissage, méthodologie d'enseignement ou évaluation*. Alors que les activités en biologie et en éducation de la petite enfance ont été mises en œuvre directement en classe, le *guide de conception de cas cliniques* a été créé comme une ressource permettant au personnel enseignant d'intégrer la réflexion intersectionnelle dans leurs supports. Ces trois cas reflètent les différents résultats de ce processus, démontrant comment l'intersectionnalité peut se traduire en pratiques pédagogiques adaptées au contexte.

Le quatrième cas, développé à la Technische Universität Dortmund, présente une activité menée dans le cadre de l'atelier lui-même. Il combine le Power Flower et le Net of Similarities, deux outils participatifs conçus pour favoriser la réflexion sur les privilèges, l'identité et la dynamique de groupe parmi le personnel enseignant.

► **Figure 1.**  
Image tirée de la première session de l'atelier destiné au personnel enseignant à l'UVic



Ensemble, ces exemples montrent comment la réflexion sur les inégalités peut se traduire en stratégies pédagogiques concrètes qui favorisent l'inclusion et l'engagement critique dans les contextes de l'enseignement supérieur.

## Cas A : Intégrer l'intersectionnalité dans la conception d'études de cas cliniques

### A. CONTEXTE

Cette activité spécifique a été menée par des membres de la Faculté des sciences de la santé et du bien-être (FCSB) de l'Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

### B. DIMENSIONS ABORDÉES

Programme d'études • Méthodologie d'enseignement

### C. BESOIN / PROBLÈME

Les études de cas cliniques couramment utilisées dans l'enseignement lié à la santé reflètent souvent une diversité sociale limitée et risquent de reproduire des hypothèses normatives sur les patient-es et leur environnement. Il était clairement nécessaire d'aider le personnel enseignant à réfléchir à ces préjugés et à repenser les cas étudiés afin qu'ils soient plus inclusifs et mieux adaptés au contexte.

### D. OBJECTIFS

- Encourager la réflexion critique du personnel enseignant sur la manière dont les inégalités sont représentées dans la conception des études de cas cliniques.

- Fournir un outil pratique pour aider les enseignants à identifier les préjugés et à intégrer des perspectives intersectionnelles.
- Contribuer à la formation de futurs professionnels de la santé capables de reconnaître et de traiter les inégalités sociales complexes qui affectent la santé et le bien-être.

### E. ACTIVITÉ / INTERVENTION

Un guide pédagogique réflexif a été élaboré pour aider le personnel enseignant à intégrer l'intersectionnalité dans la conception et l'utilisation des cas cliniques. Le guide propose une **approche en trois étapes** :

- 1. Examiner l'étude de cas** : identifier le sujet, les données présentées et toute hypothèse ou omission implicite.
- 2. Poser des questions de réflexion** : analyser le cas à travers le prisme des positions sociales et des relations de pouvoir, en tenant compte des obstacles potentiels, des hypothèses normatives et des facteurs contextuels qui façonnent l'intervention.

- 3. Repenser ou compléter le cas** : introduire des éléments qui reflètent la diversité sociale, tels que le contexte migratoire, l'âge, le statut socio-économique, le handicap, les conditions de vie ou les expériences de discrimination.

### Exemple :

- Étude de cas originale (version neutre) : femme de 78 ans suivant une physiothérapie pour des douleurs à l'épaule, vivant seule et souffrant d'une perte progressive de mobilité.
- Étude de cas intersectionnelle révisée : Khadija, femme de 78 ans d'origine marocaine, vivant seule dans un quartier périphérique avec un accès limité aux services publics. Elle parle un espagnol basique, a émigré il y a 20 ans, est active au sein de sa communauté religieuse, souffre de douleurs chroniques à l'épaule et exprime sa méfiance envers les traitements médicaux en raison d'expériences passées de racisme.

**F. ANALYSE INTERSECTIONNELLE**

Cette activité permet d'identifier comment les inégalités structurelles, telles que celles liées au genre, à l'âge, à l'origine ethnique, au statut migratoire et au contexte socio-économique, par exemple, influencent les expériences en matière de santé et les soins.

**G. PREUVES ET RÉSULTATS**

Le guide sert de ressource pédagogique pour favoriser la réflexion et la refonte des supports didactiques. Il fournit au personnel enseignant un cadre permettant d'intégrer la complexité sociale et les considérations d'équité dans la formation clinique.

**H. DÉFIS**

- Nécessite du temps et l'engagement du personnel enseignant.
- Dépend de la familiarité du personnel enseignant avec les approches intersectionnelles.

**I. MATÉRIEL ET TEMPS**

- Document guide de réflexion.
- Exemple de cas remanié.

**J. AUTEUR·ES / CONTRIBUTIONS**

José Antonio Merchán Baeza, Marina Di Maso Tarditti, Sergi Blancafort et Laura Rota Mussoll

**Cas B :**

## Introduction des inégalités dans les programmes de licence en éducation de la petite enfance

**A. CONTEXTE**

Cette activité particulière a été conçue et mise en œuvre par le personnel enseignant de la Faculté d'éducation, de traduction et de lettres (FETEP) de l'Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

**B. DIMENSIONS ABORDÉES**

Méthodologie pédagogique • Participation

**C. BESOIN / PROBLÈME**

Cette activité visait à remédier à l'inégalité de participation au sein des grands groupes d'étudiant-es et à la réticence des étudiant-es à interagir avec leurs pairs en dehors de leur cercle social habituel. L'expérience acquise en classe avait révélé l'influence des dynamiques socio-économiques et culturelles sous-jacentes sur la formation des groupes de travail, en particulier entre les étudiant-es issus de filières éducatives différentes (baccalauréat ou formation professionnelle) et d'origines géographiques différentes (zones urbaines ou rurales).

**D. OBJECTIFS**

- Identifier les facteurs contribuant à la participation inégale en classe.
- Encourager la flexibilité dans la formation des groupes pour le travail coopératif.
- Promouvoir la collaboration et l'interaction entre les élèves issus de milieux divers.

**E. PARTICIPANTS ET CADRE**

Cours : *Naturalesa del Coneixement Artístic i Literari*

Diplôme : Éducation de la petite enfance (1re année)

Faculté : FETEP (Faculté d'éducation, de traduction et de lettres)

**F. ACTIVITÉ / INTERVENTION**

Afin de promouvoir une dynamique de coopération plus hétérogène, l'équipe enseignante a repensé un travail obligatoire du cours : la conception d'une installation artistique sur le thème *du « nid »* ou *de la « chambre à soi »*. Avant de se lancer dans le projet de groupe, les étudiant-es ont réalisé

trois activités préparatoires visant à favoriser l'autoréflexion et à briser les schémas de groupe établis :

**1. Description de l'espace de jeu de l'enfance :**

les étudiant-es ont décrit un espace où ils jouaient à l'âge de cinq ans, en précisant s'il s'agissait d'un espace partagé ou individuel, conçu à cet effet ou improvisé, intérieur ou extérieur, et en expliquant comment cet espace avait façonné leurs premières expériences.

**2. Description de l'espace personnel actuel :**

les élèves ont décrit leur chambre actuelle, ce qui a révélé des inégalités liées au logement, au contexte familial et à l'environnement.

**3. Réorganisation du groupe :** sur la base des typologies d'espaces de jeu de l'enfance (partagés, conçus, improvisés ou extérieurs), l'enseignant a formé de nouveaux groupes, en mélangeant intentionnellement des élèves qui n'avaient jamais travaillé ensemble auparavant.

À la suite de ce regroupement, les élèves ont co-créé des installations artistiques tout en réfléchissant à la manière dont l'espace, la collaboration et la mémoire partagée influençaient la participation et la créativité en classe. Afin d'évaluer l'impact, dix groupes de discussion ont été organisés avec les élèves participants afin d'explorer si la nouvelle dynamique favorisait une collaboration plus équitable.

**G. ANALYSE INTERSECTIONNELLE**

L'activité a mis en évidence la manière dont les facteurs culturels, socio-économiques et géographiques influencent les interactions en classe et la formation des groupes. Elle a encouragé la réflexion sur la diversité et la collaboration au-delà des divisions sociales préexistantes.

**H. PREUVES ET RÉSULTATS**

Les conclusions des groupes de discussion ont révélé que la formation des groupes tendait à être guidée par des facteurs pratiques tels que la logistique des trajets et les capacités académiques perçues, plutôt que par

des critères explicitement culturels ou socio-économiques. Néanmoins, la résistance au changement de groupe a mis en évidence la préférence des élèves pour les réseaux de pairs familiers. L'activité a démontré l'intérêt de perturber intentionnellement les regroupements par défaut et a souligné la nécessité de stratégies durables pour intégrer des pratiques de collaboration flexibles et inclusives dans l'ensemble du programme d'études.

### I. DÉFIS

- Résistance persistante des étudiant-es à changer de groupe.
- Nécessité de renforcer en permanence la flexibilité des regroupements dans tous les cours.

### J. MATÉRIEL

- Fiches descriptives pour les espaces de jeu et les espaces personnels.
- Formation de groupes et projet d'installation artistique sur le thème « nid / chambre à soi ».
- 10 groupes de discussion pour l'évaluation.

### K. AUTEUR-ES / CONTRIBUTIONS

Mia Güell et Laia Solé Coromina

## Cas C : Exploration des inégalités dans la classe de licence de biologie

### A. CONTEXTE

Ce cas a été créé et mis en œuvre par le personnel enseignant de la Faculté des sciences, de la technologie et de l'ingénierie (FCTE) de l'Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

### B. DIMENSIONS ABORDÉES

Environnements d'apprentissage • Programme d'études • Pédagogie et méthodologie d'enseignement • Évaluation

### C. BESOIN / PROBLÈME

L'activité visait à identifier et à traiter les inégalités perçues par les étudiant-es en première année de licence en biologie et biotechnologie. Elle répondait à la nécessité de comprendre comment les étudiant-es vivent les inégalités en classe et en laboratoire et d'identifier les mesures à prendre pour minimiser ces inégalités.

### D. OBJECTIFS

- Explorer la perception qu'ont les étudiant-es des inégalités dans les salles de classe universitaires.

- Analyser comment ces inégalités affectent leur expérience éducative.
- Identifier les mesures possibles pour réduire ces inégalités.

### E. PARTICIPANTS ET CADRE

Faculté : Faculté des sciences, de la technologie et de l'ingénierie (FCTE)

Diplômes : Biologie et biotechnologie

Année : première année

Nombre de participants : 136 étudiant-es (répondants à l'enquête)

### F. ACTIVITÉ / INTERVENTION

L'activité consistait à concevoir et à distribuer un questionnaire diagnostique visant à identifier les inégalités perçues dans les salles de classe universitaires. Destiné aux étudiant-es de première année inscrites dans un programme de licence, l'enquête visait à recueillir des informations qualitatives sur les expériences des étudiant-es. Plutôt que de s'appuyer sur des formats à réponses fermées, le questionnaire comprenait trois questions ouvertes pour chaque domaine thématique :

- Selon vous, quels besoins personnels n'ont pas été pris en compte ?
- Comment cela vous a-t-il affecté ?
- Selon vous, que pourrait-on faire pour améliorer la situation ?

Ces questions ont été répétées dans les trois domaines thématiques suivants :

1. Environnements d'apprentissage : y compris les salles de classe, les laboratoires et les plateformes numériques
2. Programme d'études, pédagogie et méthodologie d'enseignement
3. Évaluation et soutien universitaire

Les réponses ont donné une image détaillée de la manière dont les étudiant-es vivent les inégalités dans leur vie universitaire quotidienne. Parmi **les difficultés** signalées **dans les environnements d'apprentissage** figuraient une mauvaise acoustique, un éclairage inadéquat, un manque d'accessibilité pour

les étudiant-es à mobilité réduite et un accès limité aux ordinateurs ou à une connexion Internet fiable. Certains étudiant-es ont également souligné l'absence d'espaces de prière ou de repos sur le campus.

En **ce qui concerne les programmes et l'enseignement**, les étudiant-es ont souligné la monotonie ou le caractère trop théorique des cours, les possibilités limitées de participation et le manque d'activités interactives ou pratiques. Les barrières linguistiques, les différents styles d'apprentissage et l'utilisation insuffisante de ressources visuelles ou multimodales ont également été mentionnés. Plusieurs répondants ont fait état d'expériences de discrimination fondée sur le genre, l'origine ethnique ou l'âge.

En ce qui concerne **l'évaluation et le soutien universitaire**, les étudiant-es ont exprimé leur inquiétude quant à la dépendance excessive par rapport aux examens finaux, aux délais rigides et au manque de reconnaissance des efforts ou de la participation. Ils ont également souligné la mise en œuvre incohérente des plans de soutien individualisés et ont

remis en question l'équité des mécanismes d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation.

Dans la dernière partie du questionnaire, les étudiant-es ont été invités à **proposer des améliorations concrètes**. Parmi les suggestions figuraient l'amélioration des infrastructures des salles de classe, l'offre de davantage d'espaces d'étude et de repos, la diversification des formats d'évaluation, l'augmentation des activités pratiques, l'amélioration de la communication avec le corps enseignant et la promotion de pratiques de travail en groupe plus équitables.

### **G. ANALYSE INTERSECTIONNELLE**

Les réponses ont révélé que les inégalités dans l'enseignement et l'apprentissage sont liées à des facteurs divers et croisés, notamment l'accessibilité physique, le milieu socio-économique, le genre, la maîtrise de la langue et les styles d'apprentissage.

### **H. PREUVES ET RÉSULTATS**

Sur les 136 réponses, 26 étudiant-es ont déclaré ne pas être affecté-es par les inégalités, tandis

que 110 ont identifié des obstacles affectant leur éducation et ont fourni des commentaires. L'enquête a fourni une image complète des domaines dans lesquels les inégalités sont les plus visibles et a servi de base à la conception d'améliorations institutionnelles et pédagogiques.

### **I. DÉFIS**

- Garantir une participation suffisante pour obtenir des données représentatives.
- Concevoir un questionnaire clair, accessible et adapté aux expériences diverses des étudiant-es.

### **J. MATÉRIEL**

- Questionnaire en ligne sur les inégalités perçues.
- Collecte de données auprès de 136 étudiant-es.
- Analyse des réponses regroupées selon trois dimensions (environnement d'apprentissage, programme/pédagogie et évaluation).

### **K. AUTEUR-ES / CONTRIBUTIONS**

Àngels Leiva Presa

## **Cas D.** Réflexion sur l'intersectionnalité à travers la Power Flower et le Net of Similarities

### **A. CONTEXTE**

Dans le cadre du projet InterHEd, deux ateliers de deux jours ont été organisés à la Technische Universität Dortmund afin d'aider le personnel enseignant à comprendre et à appliquer l'intersectionnalité dans la conception de leurs programmes d'études (Mergner et al., 2025). Vingt-quatre participant-es issues de différents horizons universitaires, pour la plupart ayant moins de trois ans d'expérience dans l'enseignement, ont assisté aux deux ateliers.

### **B. DIMENSIONS ABORDÉES**

Programme d'études • Méthodes d'enseignement • Participation

### **C. BESOIN / PROBLÈME**

Les participants découvraient le concept d'intersectionnalité et cherchaient des moyens pratiques de le transposer dans leur propre contexte d'enseignement.

### **D. OBJECTIFS**

- Aider le personnel enseignant à comprendre et à appliquer l'intersectionnalité

té dans la conception des programmes d'études.

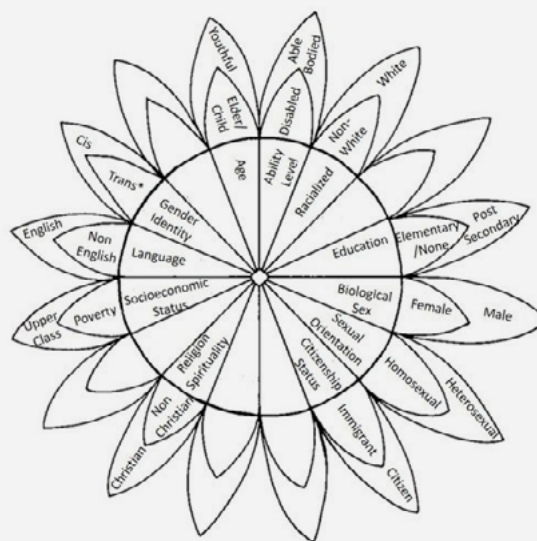
- Permettre une réflexion sur la positionnalité et les inégalités structurelles.
- Fournir des outils participatifs pour expérimenter l'intersectionnalité comme une pratique plutôt que comme une théorie.
- Encourager la discussion sur la manière dont le contenu des cours et les méthodes d'enseignement reflètent ou remettent en question les normes dominantes.

### E. PARTICIPANTS ET CADRE

24 membres du personnel enseignant issus de différents horizons universitaires, pour la plupart des professeur-es en début de carrière, ont participé à des ateliers de deux jours organisés à la Technische Universität Dortmund.

Figura 2.

Modèle de Power Flower de WeRise (n.d.)



### F. ACTIVITÉ / INTERVENTION

Deux outils participatifs ont été utilisés : la « **Power Flower** » (**fleur de pouvoir**) et le « **Net of Similarities** » (**réseau des similitudes**).

- Le **Power Flower** a guidé les participants dans une réflexion sur les positions sociales dominantes et marginalisées dans différentes catégories telles que la langue, la citoyenneté, les capacités, l'identité de genre et l'origine sociale. Il a permis de mettre en évidence comment les axes croisés du privilège et de l'exclusion façonnent non seulement la composition de la classe, mais aussi la manière dont les connaissances sont positionnées, légitimées et transmises.
- Le **Net of Similarities** a servi d'activité de mise en route. Les participants ont été invités à trouver des expériences communes avec des personnes qu'ils ne connaissaient pas et à visualiser ces liens dans un réseau physique. Bien qu'elle ne porte pas explicitement sur le pouvoir, cette méthode a suscité une discussion sur la manière dont les points communs sont façonnés par la position sociale.

### G. ANALYSE INTERSECTIONNELLE

Les participants ont discuté de la manière dont les hypothèses intégrées dans le contenu ou les exemples du cours peuvent refléter les normes dominantes et comment la diversification des références, des voix et des modes d'engagement pourrait remettre cela en question.

### H. PREUVES ET RÉSULTATS

Les évaluations post-atelier ont confirmé que les participants ont trouvé les outils utiles pour appliquer la pensée intersectionnelle à leur enseignement. Tous les répondants ont déclaré avoir acquis une meilleure compréhension de l'intersectionnalité, et la plupart avaient déjà commencé à en mettre en œuvre certains aspects dans leurs cours. Certain-es participants ont trouvé le **Power Flower** émotionnellement intense, soulignant l'importance du cadrage et d'une facilitation minutieuse lors de la planification de telles réflexions dans leurs propres cours.

### I. DÉFIS

Intensité émotionnelle pour certain-es participants, nécessitant une facilitation minutieuse.

### J. MATÉRIEL ET TEMPS

- Feuille de travail ou modèle Power Flower.
- Espace permettant aux participants de se déplacer et d'interagir pour créer le réseau des similitudes.
- Durée : atelier de deux jours.

### K. RÉFÉRENCES

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, et Leişytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.17645/si.9829>

UN Women. (2021). *Intersectionality resource guide and toolkit*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women).

<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/01/intersectionality-resource-guide-and-toolkit>

Warat, Marta, Michcik, Julia, et Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *L'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur: Pratiques Prometteuses dans l'enseignement*. Uniwersytet Jagielloński.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2025/09/PROMISING-PRACTICES-EN.pdf>

WeRise. (n.d.). Power Flower: Our intersecting identities.

[https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities\\_0.pdf?file=1&force=a](https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_0.pdf?file=1&force=a)

# 8.2.

## Explorer les expériences des étudiant-es et les inégalités dans l'enseignement supérieur

Les deux études de cas suivantes ont été élaborées dans le cadre des ateliers étudiant-es organisés à l'Uniwersytet Jagielloński dans le cadre du projet InterHEd. Elles explorent comment les inégalités croisées façonnent leurs expériences quotidiennes de l'enseignement supérieur, de l'accès au logement et aux ressources matérielles à la participation en classe et à l'action collective. Ensemble, elles illustrent comment les approches participatives peuvent amplifier la voix des étudiant-es et fournir un aperçu critique des conditions structurelles qui affectent l'égalité dans l'enseignement supérieur.

### Cas A : Explorer l'intersectionnalité dans le contexte d'une grève étudiante

#### A. CONTEXTE

Le séminaire pilote sur l'intersectionnalité a eu lieu en mai 2024, pendant une occupation étudiante de 17 jours d'une résidence universitaire appelée « Kamionka » à Cracovie, que les autorités universitaires avaient décidé de fermer. Pendant la grève, les étudiant-es ont organisé des repas et des discussions sur la stratégie et les tactiques à adopter, ainsi que des conférences, des ateliers et des débats avec des invités afin d'aborder collectivement la crise du logement à laquelle ils étaient confrontés. La proposition d'un séminaire sur l'intersectionnalité a été approuvée par l'organisation.

#### B. DIMENSIONS ABORDÉES

Environnements d'apprentissage • Participation • Programme d'études

#### C. BESOIN / PROBLÈME

Les étudiant-es étaient confronté-es à des difficultés économiques, à l'insécurité du logement et à un manque de soutien institutionnel. La fermeture du dortoir menaçait l'accès à un logement abordable, condition essentielle pour permettre aux étudiant-es

autonomes de poursuivre leurs études. Le séminaire visait à offrir un espace de discussion sur la manière dont les inégalités se recoupent dans la vie quotidienne et les expériences éducatives des étudiant-es.

#### D. OBJECTIFS

- Présenter le concept d'intersectionnalité et son utilité pour comprendre la situation des étudiant-es en grève.
- Créer un espace sûr et collectif pour partager des expériences personnelles en matière d'inégalité.
- Identifier les principaux obstacles auxquels les étudiant-es sont confrontés en matière de classe sociale, de logement, de santé et de genre.

#### E. PARTICIPANTS ET CADRE

Environ 50 étudiant-es ont participé à l'occupation et au séminaire. Deux professeures universitaires ont été invitées à animer la session. La réunion s'est déroulée au sous-sol du bâtiment du dortoir, où l'électricité avait été

coupée par les autorités.

### **F. ACTIVITÉ / INTERVENTION**

Après une brève introduction du concept d'intersectionnalité et de sa pertinence pour la grève, les participants ont engagé une conversation ouverte. Les étudiant-es ont partagé leurs expériences personnelles en matière de difficultés économiques, de problèmes de logement, de santé mentale, de neurodivergence et de précarité menstruelle. La discussion s'est déroulée dans un cadre empreint d'émotions partagées, de communauté et de confiance, éclairé à la lueur des bougies en raison de la coupure d'électricité.

### **G. ANALYSE INTERSECTIONNELLE**

Les thèmes abordés au cours de la conversation ont révélé comment différents axes d'inégalité (classe sociale, statut migratoire, santé, genre et neurodiversité) s'entrecroisent pour façonner l'accès des étudiant-es aux études et leur bien-être. Les expériences des étudiant-es étrangers originaires d'Ukraine et de Biélorussie, des étudiant-es souffrant de troubles mentaux et de ceux touchés par la

précarité menstruelle ont mis en évidence la multiplicité des obstacles au sein de l'environnement universitaire.

### **H. PREUVES ET RÉSULTATS**

Le séminaire a permis aux participants d'exprimer et de mettre en relation diverses expériences de marginalisation. La discussion a souligné que les conditions économiques, les obstacles bureaucratiques et les problèmes de santé se combinent pour restreindre l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur. Le cadre a favorisé la solidarité et la réflexion collective parmi les étudiant-es et le personnel enseignant.

### **J. DÉFIS**

- Le séminaire s'est déroulé pendant une grève étudiante politiquement sensible.
- Les confidences émotionnelles et personnelles exigeaient une facilitation minutieuse et une grande confiance.
- Le manque d'électricité et de soutien officiel a créé des conditions difficiles.

## **Cas B :** Manifeste collaboratif dans une perspective intersectionnelle

### **A. CONTEXTE**

L'atelier intitulé « *Crafting Change: Intersectionality and Student Advocacy* » (*Façonner le changement : intersectionnalité et défense des intérêts des étudiant-es*) a été organisé à l'Uniwersytet Jagielloński sous la forme d'une expérience immersive et participative pour un groupe d'étudiant-es qui se sont réunis lors de trois sessions hebdomadaires consécutives. L'objectif de ces réunions était d'explorer comment l'intersectionnalité façonne la vie universitaire des étudiant-es à travers la réflexion théorique, l'expression créative et le travail collaboratif.

### **B. DIMENSIONS ABORDÉES**

Programme d'études • Participation • Pédagogie et méthodologie d'enseignement

### **C. BESOIN / PROBLÈME**

Les étudiant-es sont confrontés à des formes diverses et croisées d'inégalité dans l'enseignement supérieur. Il était nécessaire de créer un espace où ils pourraient réfléchir à ces expériences et les exprimer collectivement.



► **Figura 3.**

Manifestes exemplaires créés par des étudiant-es de l'Uniwersytet Jagielloński présentant les difficultés économiques rencontrées pendant leurs études

#### **D. OBJECTIFS**

- Introduire le concept d'intersectionnalité et sa pertinence par rapport aux expériences académiques des étudiant-es.
- Faciliter la réflexion sur la manière dont l'identité façonne les interactions avec les programmes d'études, l'évaluation et les environnements d'apprentissage.
- Permettre aux étudiant-es de co-créer un manifeste exprimant leurs idées, leurs défis et leurs demandes collectives afin de trouver des solutions pour répondre à ces besoins.

#### **E. PARTICIPANTS ET CADRE**

Participants : un groupe d'étudiant-es de l'Uniwersytet Jagielloński.

Durée : trois réunions pendant trois semaines consécutives.

Cadre : atelier participatif combinant discussion et exercices créatifs.

#### **F. ACTIVITÉ / INTERVENTION**

L'atelier a présenté aux étudiant-es l'intersectionnalité comme un cadre permettant de comprendre comment divers aspects de l'identité, tels que le genre, la race, la classe sociale et le handicap, s'entrecroisent pour façonner les expériences individuelles. À travers des discussions et des lectures guidées, les participants se sont familiarisés avec les fondements théoriques et ont réfléchi à la manière dont les privilèges et la marginalisation opèrent dans le milieu universitaire.

Les étudiant-es ont travaillé en petits groupes pour discuter de la manière dont leur identité influençait leur expérience des méthodes d'évaluation, des styles d'enseignement, des environnements d'apprentissage et des programmes universitaires. Des exercices créatifs tels que le dessin, les jeux de rôle et la sculpture corporelle ont été utilisés pour exprimer des émotions et des idées.

L'activité principale consistait à co-créer un **manifeste**. Chaque groupe s'est concentré

sur un défi spécifique et a rédigé un court document exposant ses nuances. Les manifestes ont ensuite été présentés et discutés lors d'une journée d'exposition finale. L'exposition, intitulée « *Is a Student a Human Being?* » (Un étudiant est-il un être humain ?), présentait une série de manifestes rédigés par des étudiant-es en licence de sociologie. L'exposition était organisée parallèlement à un séminaire ouvert présentant les résultats des ateliers InterHED et à une publication axée sur les conditions matérielles qui affectent la vie étudiante. La publication était basée sur des projets de recherche menés par des étudiant-es du cours « *Sociology in Action* » (*Sociologie en action*). L'événement visait à réunir des étudiant-es, des membres du corps enseignant et des autorités universitaires afin de favoriser le dialogue autour des expériences vécues par les étudiant-es et des facteurs structurels qui façonnent l'enseignement supérieur.

### **G. ANALYSE INTERSECTIONNELLE**

L'atelier a utilisé l'intersectionnalité comme outil analytique et créatif, permettant aux étudiant-es de relier les inégalités structurelles à leurs expériences vécues et d'articuler les façons dont ces inégalités se croisent et se manifestent dans l'enseignement supérieur.

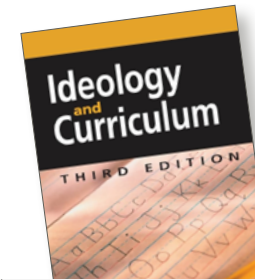
### **H. PREUVES ET RÉSULTATS**

Les étudiant-es ont rédigé des manifestes mettant en évidence des expériences telles que les difficultés économiques, les attentes liées au genre et les barrières linguistiques. Ces manifestes ont servi d'outils de réflexion et de sensibilisation afin de mieux faire connaître les défis intersectionnels dans le milieu universitaire.

### **I. DÉFIS**

- Nécessite un environnement de confiance et de sécurité émotionnelle.
- Dépend de la participation volontaire.
- Nécessite l'accompagnement d'un facilitateur et du temps pour la synthèse collective.

# Liste de références finale



Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

<https://doi.org/10.1215/9780822395324>

Ahmed, Sara K. (2018). *Being the change: Lessons and strategies to teach social comprehension*. Heinemann. ISBN 978-0-325-09970-5

Andrews-Clark, Taylah. (2023, July 1). Why intersectionality is so important in STEM. *The Oxford Scientist*.

<https://oxsci.org/intersectionality-in-stem/>

Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, et Milem, Jeffrey F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507–510.

<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00710.x>

Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer.

<https://doi.org/10.4324/9780203487563>

Arao, Brian, et Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. In Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781003447580>

Ariño, Antonio, et Llopis, Ramón. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-84-694-9579-7

Ariño, Antonio, Llopis, Ramón, et Soler, Inés. (2014). *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. (Campus Vivendi. Observatorio de la vida y la participación de los estudiantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-370-9654-4

Baylina, Mireia et 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*, 40(4), 608–620.

<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1218828>

Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.

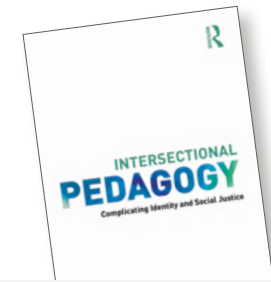
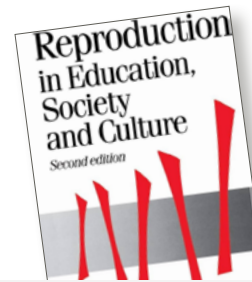
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, et Nişancioğlu, Kerem (Eds.). (2018). *Decolonising the university: A primer*. Pluto Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv4ncntg.3>

Bilge, Sirma. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10 (2), 405–424.

<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>



- BMFTR. (2025). Gleichstellung und Vielfalt in der Wissenschaft.  
[https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm\\_node.html](https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm_node.html)
- Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications. ISBN 0803983190
- Bovill, Catherine. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Britzman, Deborah P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>

- Brookfield, Stephen. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brown, Nicole, et Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.  
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- Brown, Nicole, et Leigh, Jennifer. (2018b). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- Carless, David, et Boud, David. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

- Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. Dans Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315672793-1>
- Case, Kim A., et Rios, Desdamaona. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. Dans K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-5>
- Case, Kim A. (Ed.). (2017). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.  
<https://udlguidelines.cast.org>



Chamat Garcés, Kimmel (2025). Re-weaving learning ecologies: a pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 68–82.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439>

Charta der Vielfalt. (2025). *Unterzeichnung*.

<https://www.charta-der-vielfalt.de/>

Chojan, Adrian, et Woźniczko, Karolina. (2024). Migracje a szkolnictwo wyższe w Polsce. *Economic & Political Thought/ Myśl Ekonomiczna i Polityczna*, 80(1).

<https://doi.org/10.14746/nsw.2015.2.7>

Collins, Patricia Hill, et Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>

Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203900055>

Collins, Patricia Hill. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv11hpkdj>

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

<http://hdl.handle.net/10854/7571>

Combahee River Collective. (1977). The Combahee River Collective statement. Dans B. Smith (Ed.), *Home girls: A Black feminist anthology* (pp. 264–274). Rutgers University Press.

<https://hdl.handle.net/2027/heb30514.0001.001>

Cooper, Grant, et Berry, Amanda. (2020). Demographic predictors of senior secondary participation in biology, physics, chemistry and earth/space sciences: Students' access to cultural, social and science capital. *International Journal of Science Education*, 42(1), 151–166.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>

Cornelius, Nelarine, Gooch, Lorraine, et Todd, Shuan. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. In M. Noon et E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan.

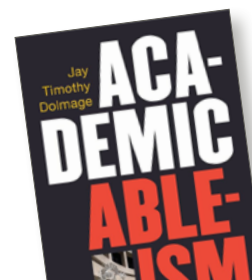
<https://doi.org/10.1057/97803339778803>

Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.1005624>

Crenshaw, Kimberlé. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

<https://doi.org/10.2307/1229039>



Czarnecki, Krzysztof. (2015). Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 45, 161–189.

<https://doi.org/10.14746/nsw.2015.1.7>

Deed, Craig, et Alterator, Scott. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in tertiary education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, 6(3).

<https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1439/1165>

DFG. (2022). *Research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation.

<https://www.dfg.de/resource/blob/175866/31c2a3aca-49b1048a4d80c77c232a251/fogd-2022-en-data.pdf>

DFG. (2025). *The DFG's research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation.

<https://www.dfg.de/en/basics-topics/basics-and-principles-of-funding/equal-opportunities/research-oriented>

Dobbins, Michael, et Kwiek, Marek. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Educational Research Journal*, 16(5), 519–528.

<https://doi.org/10.1177/1474904117728132>

Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>

Domański, Henryk. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2, 65–93. ISSN 0039-3371

European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2020a). *Gendered innovations 2: How inclusive analysis contributes to research and innovation – policy review*. Publications Office of the European Union.

<https://doi.org/10.2777/316197>

European Commission. (2020b). *Horizon Europe: Guidance on gender equality plans*. Publications Office of the European Union.

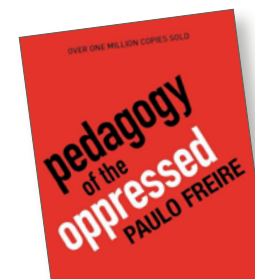
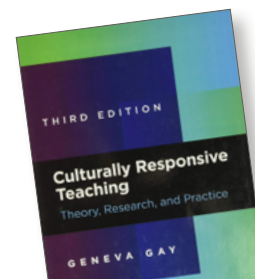
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>

European Commission. (2021a). *Communication from the Commission: A new ERA for research and innovation*. Publications Office of the European Union.

<https://data.europa.eu/doi/10.2777/605834>

European Commission. (2021b). *She figures 2021: Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Publications Office of the European Union.

<https://doi.org/10.2777/06090>



European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024: Country report – Spain*. Publications Office of the European Union.

<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/spain.html>

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769

Gallego-Noche, Beatriz, Goenechea, Cristina, Antolínez-Domínguez, Immaculada, et Valero-Franco, Concepción. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81–93.

<https://doi.org/10.17645/siv9i3.4065>

García-Andreu, Hugo, Fernández Acebal, Alejandro, et Aledo, Antonio. (2020). Higher education segregation in Spain: Gender constructs and social background. *European Journal of Education*, 55, 76–90.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12377>

García-Cano Torrico, María, Jiménez-Millán, Azahar, et Hinojosa-Pareja, Eva F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 61(4), 835–852.

<https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>

García-Cano Torrico, María, Buenestado Fernández, Mariana, Hinojosa Pareja, Eva F., et Jiménez Millán, Azahara. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75–84.

<https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>

Garland-Thomson, Rosemarie. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.

<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>

Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press. ISBN 9780807750780

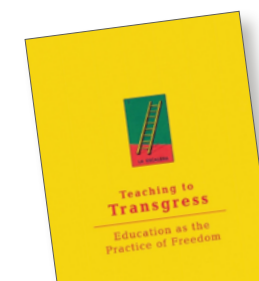
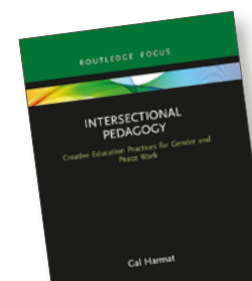
Giermanowska, Ewa, Raław, Mariola, et Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. In *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.

<https://doi.org/10.1108/s1479-354720230000013011>

Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, et Andries, Caroline. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>

Grzanka, Patrick. R. (Ed.). (2014). *Intersectionality: A foundations and frontiers reader* (1st ed.). Westview Press. ISBN 9780813349084



García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, et González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Méthodes d'enseignement innovantes: Rapport sur les outils pédagogiques pour intégrer l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/Innovative-Teaching-Methods-Report-FR-1.pdf>

GUS. (2024). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024*. Główny Urząd Statystyczny.

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html>

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

<https://doi.org/10.4324/9781315672793-8>

Hansen, Nancy, et Philo, Chris. (2007). The normality of doing things differently: Bodies, spaces and disability geography. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 98(4), 493–506.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00417.x>

Harmat, Gal. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429319518>

Heitzmann, Daniela., et Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Uta Klein et Daniela Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (pp. 11–45). Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-5041-7

Herrera Cuesta, Damián. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7–23.

<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>

Herrera Cuesta, Damián (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391–406.

<https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>

hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

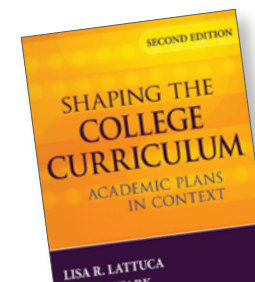
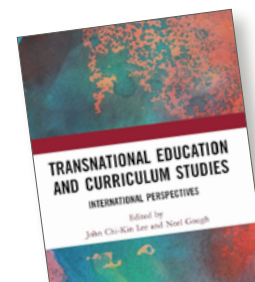
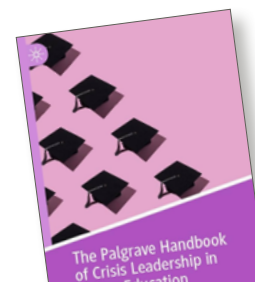
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>

HRK. (2025). *Towards greater gender equality in the appointment of professors – voluntary commitment of German universities*.

<https://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/beschluss/detail/towards-greater-gender-equality-in-the-appointment-of-professors-voluntary-commitment-of-german-un/>

IGLYO. (2021). *LGBTQI Education Inclusion Index*. IGLYO.

<https://www.iglyo.org/resources/lgbtqi-inclusive-education-study-2021>



Jackson, Alecia Y., et Mazzei, Lisa A. (2012). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Routledge.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605081>

Jiménez-García, Juan R., et Fachelli, Sandra. (2025). Análisis multifactorial de la inserción laboral de personas graduadas. Equidad del sistema y persistencia de desigualdades de género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 192, 125–148.

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.192.125-148>

Kerschbaum, Stephanie, Eisenman, Laura, et Jones, James M. (Eds.). (2017). *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<https://doi.org/10.3998/mpub.9426902>

Kezar, Adrianna. (2008). Understanding leadership strategies for addressing the politics of diversity. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 406–441.

<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772109>

Kitchin, Rob. (1998). 'Out of Place', 'Knowing One's Place': Space, power and the exclusion of disabled people. *Disability & Society*, 13(3), 343–356.

<https://doi.org/10.1080/09687599826678>

Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. Dans Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, et Tan, Shannon (Eds.), *The Palgrave handbook of crisis leadership in higher education*. Palgrave Macmillan.

[https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2_7)

Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Langa Rosado, Delia, et Río Ruiz, Manuel Ángel. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: Persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 16, 71–96. ISSN 0211-8939

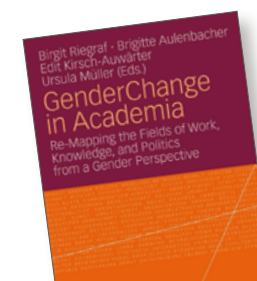
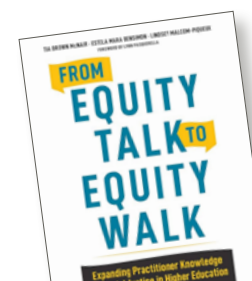
Langholz, Marlene. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Revue*, 25(3), 207–226.

<https://doi.org/10.5771/0935-9915-2014-3-207>

Lattuca, Lisa R., et Stark, Joan S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. Dans Jan McArthur et Tavis D. Jules (Eds.), *Transnational education and curriculum studies* (pp. 18–35). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781351061629-14>



Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, BOE-A-2022-2978 (2022).

<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE-A-2023-7500 (2023).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>

Lombardo, Emanuela, Bustelo, María, Alonso, Alba, Verge, Tània, Elizondo, Arantxa, Tildesley, Rebecca, Diz, Isabel, et La Barbera, MariaCaterina. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades: Recomendaciones. Proyecto UNIGUAL / InterUNIGUALes*.

<https://interuniguales.com/recomendaciones/>

Łuczaj, Kamil. (2022). Social class as a blessing in disguise? Beyond the deficit model in working-class and higher education studies. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 789–805.

<https://doi.org/10.1108/edi-02-2022-0040>

Lynch, Kathleen, et O’Riordan, Cathleen. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445–478.

<https://doi.org/10.1080/0142569980190401>

Márquez, Carmen, et Melero Aguilar, Noelia. (2023). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556–570.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>

Matsuda, Mari J. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.

<https://doi.org/10.2307/1229035>

McNair, Tia Brown, Bensimon, Estela Mara, et Malcom-Piqueux, Lindsey. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. Jossey-Bass.

<https://doi.org/10.1002/9781119428725>

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, et Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

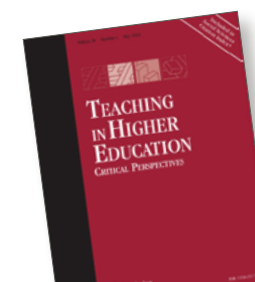
<https://doi.org/10.17645/si.9829>

Meuser, Michael. (2010). Gender discourses and organizational change: The economisation of gender politics in Germany. Dans Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, et Ursula Müller (Eds.), *Gender change in academia: Re-mapping the fields of work, knowledge and politics from a gender perspective* (pp. 305–316). VS Verlag.

[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1_23)

Mikiewicz, Piotr. (2008). Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji. *Rocznik Lubuski*, 34, 13–25.

<https://zbc.uz.zgora.pl/repository/publication/76924>



Museus, Samuel D., Yi, Varaxy, et Saelua, Natasha. (2017). The impact of culturally engaging campus environments on sense of belonging. *The Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 40(2), 187–215.

<https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001>

Navarro Guzmán, Capilla, et Casero Martínez, Antonio. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115–132.

<https://doi.org/10.15581/004.22.2075>

Naylor, Ryan, et Mifsud, Nathan. (2019). *Structural inequality in higher education: Creating institutional cultures that enable all students*. La Trobe University. Document number: TD/TNC 138.628

Nichols, Sue, et Stahl, Garth. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1255–1268.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>

Nieminen, Juuso. H. (2021). Governing the 'disabled assessee': A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 36(1), 1–28.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>

Nieminen, Juuso H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>

Nkrumah, Tara, et Scott, Kimberly, A. (2022). Mentoring in STEM higher education: A synthesis of the literature to (re)present the excluded women of color. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 50.

<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00367-7>

Noah, Tolulope, et Souza, Tasha. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity. Boise State University.

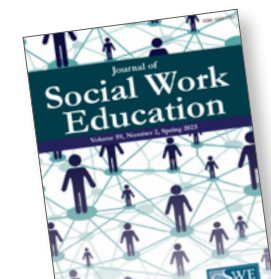
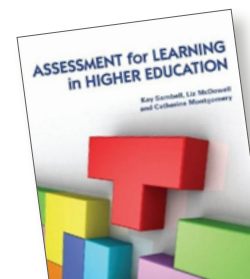
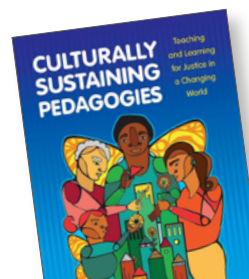
[https://scholarworks.boisestate.edu/ctl\\_teaching/11/](https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/)

O'Neill, Geraldine. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Higher Education Academy. ISBN: 9781905254989

OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators — Spain country note*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/coocad36-en>

Oliveira, Luísa, et Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. In Katarina Prpić, Luísa Oliveira, et Sven Hemlin (Eds.), *Women in science and technology* (pp. 27–51). Institute for Social Research – Zagreb; Sociology of Science and Technology Network. ISBN 9789536218417



Ong, Maria, Jaumot-Pascual, Nuria, et Ko, Lily T. (2020). Research literature on women of color in undergraduate engineering education: A systematic thematic synthesis. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 581–615.

<https://doi.org/10.1002/jee.20345>

Paris, Django, et Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.

Pérez Serrano, Gloria et Sarrate Capdevila, M<sup>a</sup> Luisa(2013). Diversidad cultural y ciudadanía. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 85–104.

<https://doi.org/10.5944/educxxi.16.1.718>

Ploszaj, Adam. (2025). Individual-level determinants of international academic mobility: Insights from a survey of Polish scholars. *Scientometrics*, 130, 1–18.

<https://doi.org/10.1007/s11192-025-05281-7>

Rębisz, Sławomir, et Grygiel, Paweł. (2018). Fears and difficulties experienced by Ukrainian nationals during their period of study in Poland. *European Education*, 50(4), 336–352.

<https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1364134>

Rehman, Maham, Santhanam, Divya, et Sukhera, Javeed. (2023). Intersectionality in Medical Education: A Meta-Narrative Review. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 517–528.

<https://doi.org/10.5334/pme.1161>

Report on Invisible Homophobia. (2023). *Niewidzialna homofobia*.

[https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02\\_Report-Preciuos\\_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA\\_LOW\\_26102023.pdf](https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02_Report-Preciuos_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf)

Sambell, Kay, McDowell, Liz, et Montgomery, Catherine. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203818268>

Savery, John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).

<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Sekula, Paulina, Struzik, Justyna, Krzaklewska, Ewa, Ciaputa, Ewelina. (2018). *Gender Dimensions of Physics. A qualitative study from the European Research Area*.

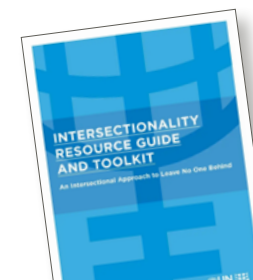
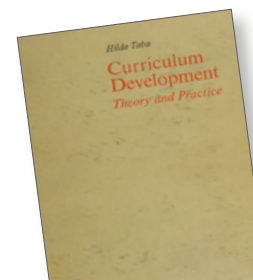
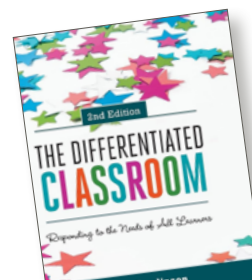
[https://www.genera-network.eu/\\_media/genera-genera\\_gender\\_dimensions\\_of\\_physics.pdf](https://www.genera-network.eu/_media/genera-genera_gender_dimensions_of_physics.pdf)

Shrewsbury, Carolyn. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.

<https://www.jstor.org/stable/40003432>

Simon, Jay David, Boyd, Reyko, et Subica, Andrew. 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.

<https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>



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

[http://www.repssi.org/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=35&Itemid=99999999](http://www.repssi.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=99999999)

Soria, Krista M., Horgos, Bonnie, Roberts, Brayden J. et Hallahan, Katie (2020). *Undergraduates' Experiences During the COVID-19 Pandemic: Disparities by Race and Ethnicity*. SERU Consortium, University of California – Berkeley and University of Minnesota.

<https://escholarship.org/uc/item/1rf4p547>

Subocz, Elżbieta, et Sternicka-Kowalska, Magdalena. (2025). Polski system edukacji wyższej i relacje społeczne z Polakami w opiniach studentów-uchodźców z Ukrainy — komunikat z badań. *Annals of Social Sciences/Roczniki Nauk Społecznych*, 53(3), 189-200.

<https://doi.org/10.18290/rns2025.0030>

Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace et World. ISBN 0155167405

Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, Boud, David, Dawson, Phillip, Panadero, Ernesto. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 6, 467-481.

<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, et Umarova, Anastasiya. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 45, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

Tomlinson, Carol. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. ISBN 9781416618607

Troiano, Helena, et Sánchez-Gelabert, Albert. (2025). Patterns of university progression and social inequalities: Delving into complex trajectories in higher education. *European Journal of Higher Education*, 0(0), 1-23.

<https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2556438>

TU Dortmund University. (n.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*.

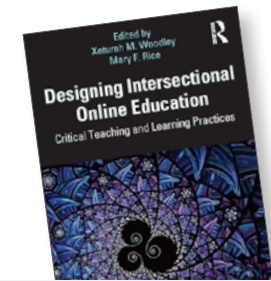
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>

Tyler, Ralph W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001>

UN Women. (2021). *Intersectionality resource guide and toolkit*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women).

<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/01/intersectionality-resource-guide-and-toolkit>



University of Hamburg. (2025a, February 27). *All-gender toilets*.

<https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/all-gender-toiletten.html>

University of Hamburg. (2025b, July 7). *Code of conduct for religious expression at the University of Hamburg*.

<https://www.uni-hamburg.de/en/uhh/profil/leitbild/verhaltenskodex-religionsausuebung.html>

von Hardenberg, Aletta Gräfin, et Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. In Katrin Hansen et Cathrine Seierstad (Eds.), *Corporate social responsibility and diversity management* (pp. 111–127). Springer.

[https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0_6)

Warat, Marta, Michcik, Julia, et Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *L'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur: Pratiques Prometteuses dans l'enseignement*. Uniwersytet Jagielloński.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-FR.pdf>

WeRise. (n.d.). Power Flower: Our intersecting identities.

[https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities\\_0.pdf?file=1&force=](https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_0.pdf?file=1&force=)

Widido, Kaesang. (2023). From awareness to action: Enhancing equity and inclusion in classrooms through culturally responsive teaching. *Social Science Chronicle*, 3(1).

<https://doi.org/10.56106/ssc.2023.005>

Williamson, Ben, Eynon, Rebecca, et Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.

<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Woodley, Xeturah M, et Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003006350>

Zawistowska, Alicja. (2011). Horizontal inequalities in higher education. *Polish Sociological Review*, 175(3), 333–350.

<https://polish-sociological-review.eu/pdf-126478-54223?filename=Horizontal-Inequalities-i.pdf>

