

MODÈLE DE FORMATION POUR ENSEIGNANTS

**L'INTERSECTIONNALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR: FORMATION POUR LE PERSONNEL
ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE**

Nom du projet InterHEd. Intersectionnalité dans l'enseignement supérieur

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

Financement Cofinancé par Erasmus+ KA220 dans l'enseignement supérieur

Responsable du résultat Uniwersytet Jagielloński

Contributions Technische Universität Dortmund et Universitat de Vic -
Universitat Central de Catalunya

Année de publication 2026

Ce résultat s'inscrit dans le cadre d'InterHEd : Intersectionality in Higher Education, un projet Erasmus+ qui vise à faire évoluer les établissements d'enseignement supérieur vers plus d'inclusion et de diversité en favorisant l'intégration de l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur. Ce modèle de formation a été élaboré dans le cadre du Work Package 3 (WP3) : Apprentissage mutuel et sensibilisation, dont l'objectif est de générer des connaissances transférables afin de soutenir le développement de compétences pédagogiques et de ressources curriculaires favorisant l'intégration transversale de l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. La présente publication n'engage que les auteures, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). Pour consulter les termes de la licence, rendez-vous sur : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

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

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

Technische Universität Dortmund

Liudvika Leisytė (chercheuse principale)

Uniwersytet Jagielloński

Marta Warat (chercheuse principale)

**Co-funded by
the European Union**

InterHEd. Intersectionality in Higher Education

in : /interhed✉ : gloria.garciaromeral@uvic.cat

Index

1. OBJECTIF DU MODÈLE DE FORMATION	4
2. ÉVALUATION DES BESOINS	5
3. OBJECTIVES D'APPRENTISSAGE	6
4. DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE	7
5. LISTE DES RÉFÉRENCES	18
6. ÉVALUATION DE LA FORMATION	23
7. ANNEXES – SUPPORTS IMPRIMABLES	26

1. OBJECTIF DU MODÈLE DE FORMATION

L'enseignement supérieur devient de plus en plus diversifié, les étudiant·es apportant en classe une grande variété d'identités, de parcours, d'expériences et de besoins d'apprentissage. Si cette diversité enrichit les communautés universitaires, elle amène également les établissements d'enseignement supérieur à créer des environnements d'apprentissage équitables, inclusifs et capables de répondre à la complexité des réalités vécues par les étudiant·es. Le personnel enseignant joue dès lors un rôle essentiel pour garantir que les pratiques pédagogiques reconnaissent et prennent en compte les différentes manières dont les inégalités peuvent affecter la participation, l'apprentissage et la réussite académique.

L'intersectionnalité constitue un cadre d'analyse pertinent pour comprendre comment les multiples identités sociales et les systèmes de pouvoir interagissent et influencent les expériences des étudiant·es dans l'enseignement supérieur. Plutôt que d'aborder les différentes dimensions de la diversité de manière isolée, une approche intersectionnelle invite le personnel enseignant à considérer comment des facteurs tels que le genre, la race, l'origine ethnique, le handicap, la classe sociale, l'orientation sexuelle, l'âge ou le parcours migratoire peuvent se croiser et influencer l'accès des étudiant·es à l'apprentissage, leur participation en classe, les processus d'évaluation et leur sentiment d'appartenance.

Malgré la reconnaissance croissante de l'intersectionnalité dans la recherche et les politiques relatives à l'enseignement supérieur, de nombreux membres du personnel enseignant déclarent ne pas savoir comment traduire concrètement cette perspective dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Mettre en œuvre une approche intersectionnelle en classe exige non seulement une sensibilité à la diversité, mais aussi la capacité de porter un regard critique sur ses propres présupposés pédagogiques, d'identifier les obstacles potentiels à l'inclusion et de sélectionner des approches d'enseignement adaptées à la diversité des contextes éducatifs.

Le projet InterHEd. Intersectionality in Higher Education répond à ce besoin en soutenant l'intégration transversale de l'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur à travers la recherche, la collaboration institutionnelle et le développement de ressources éducatives pratiques. **Ce modèle de formation a été conçu pour accompagner le personnel enseignant dans le développement à la fois d'une compréhension conceptuelle et de compétences pratiques permettant de mettre en œuvre une approche intersectionnelle dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.**

Reconnaissant que l'enseignement s'inscrit dans des contextes institutionnels, disciplinaires et culturels variés, **ce modèle de formation doit être compris comme un cadre pédagogique flexible plutôt que comme un programme de formation figé. Les personnes chargées de l'animation sont invitées à adapter les activités, les exemples et les ressources proposés aux besoins des personnes participantes ainsi qu'aux spécificités de leur contexte institutionnel.**

De même, le personnel enseignant participant à la formation est encouragé à réfléchir de manière critique à la façon dont les concepts et les outils présentés peuvent être transposés dans leurs propres contextes disciplinaires et intégrés à leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

2. ÉVALUATION DES BESOINS

Les ateliers et les formations menés auprès du personnel enseignant ont mis en évidence que ce groupe spécifique a besoin **à la fois d'une meilleure compréhension de l'intersectionnalité et d'outils plus concrets pour l'appliquer dans les contextes de l'enseignement supérieur.** Bien que les questions de diversité et d'inclusion occupent une place croissante dans les discussions universitaires, les participant·es ne disposent pas toujours de cadres conceptuels leur permettant de comprendre comment les multiples dimensions de l'identité et des inégalités se croisent et façonnent les parcours éducatifs des étudiant·es.

L'évaluation des besoins a également souligné **la nécessité de renforcer les capacités réflexives et analytiques des personnes participantes**. Le personnel enseignant doit avoir l'occasion d'examiner de manière critique la façon dont ses propres identités, positions professionnelles, cultures disciplinaires et expériences vécues influencent les pratiques pédagogiques, tout en prenant conscience de la manière dont des décisions apparemment neutres concernant la participation, l'évaluation ou l'organisation de la classe peuvent créer des obstacles pour certain-es étudiant-es.

Enfin, les participant-es ont exprimé **le besoin de disposer de stratégies pratiques favorisant un enseignement plus inclusif**. La formation met donc l'accent sur le développement de compétences permettant d'identifier les inégalités intersectionnelles, d'analyser des situations pédagogiques réelles et de mettre en œuvre des ajustements concrets favorisant l'inclusion tout en maintenant les exigences académiques.

Afin de garantir sa pertinence et son efficacité, le contenu ainsi que les exemples proposés doivent être adaptés au contexte institutionnel, disciplinaire et national spécifique des personnes participantes.

3. OBJECTIVES D'APPRENTISSAGE

À la fin de la formation, les personnes participantes seront en mesure de :

1. **Définir l'intersectionnalité** et expliquer sa pertinence pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.
2. **Identifier les axes d'inégalités qui se croisent** et qui peuvent façonner les expériences, la participation et l'accès à l'apprentissage des étudiant-es.
3. **Réfléchir à leur propre position dans l'enseignement** et reconnaître comment le rôle institutionnel, le contexte disciplinaire, l'identité, la biographie et l'expérience vécue peuvent influencer les pratiques pédagogiques.
4. **Analyser les pratiques pédagogiques et les situations de classe** afin

d'identifier les décisions apparemment neutres susceptibles de créer des obstacles inégaux pour différents groupes d'étudiant-es.

5. **Proposer des ajustements pédagogiques concrets** qui réduisent les effets d'exclusion tout en maintenant les standards académiques et les attentes en matière d'apprentissage.
6. **Distinguer les changements pédagogiques relevant du niveau individuel des questions nécessitant une action institutionnelle ou systémique.**

4. DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE

Durée totale: 4 heures

Duration	Contenu	Notes méthodologiques	Matériel
15'	INTRODUCTION: Bonjour et présentation des personnes chargées de l'animation, suivies d'une brève présentation des personnes participantes (nom, discipline académique, type de cours enseignés). Présentation du programme. Règles de fonctionnement et de communication.		
30'	PRÉSENTATION PARTIE 1 : QU'EST-CE QUE L'INTERSECTIONNALITÉ ? • Comprendre la diversité • Axes d'inégalités (roue de la diversité sociale) • Définition de l'intersectionnalité	Assurez-vous de bien comprendre le concept d'intersectionnalité et de savoir comment l'appliquer dans la pratique. Si nécessaire, consultez certains textes sélectionnés de la bibliographie fondamentale sur l'intersectionnalité (voir section « Littérature sur	Matériel complémentaire : bibliographie fondamentale sur l'intersectionnalité (voir section « Littérature sur l'intersectionnalité » ci-dessous).

	Types d'intersectionnalité (structurelle, politique, représentationnelle)	l'intersectionnalité » ci-dessous) et le <i>Toolkit InterHEd</i> , chapitre 3, pages 28 à 37, afin d'acquérir une base conceptuelle sur l'intersectionnalité et son application à l'enseignement supérieur.	
30'	EXERCICE 1 : « MES POSITIONS D'ENSEIGNEMENT : UNE CARTE IDENTITAIRE INTERSECTIONNELLE » 1. Introduction par la personne chargée de l'animation (5 minutes) <i>Nous parlons souvent d'inclusion en nous concentrant sur les étudiant.es. Pour mieux comprendre l'intersectionnalité, cet exercice propose de déplacer le regard vers nous-mêmes en tant que personnel enseignant.</i> <i>Chacun.e d'entre nous enseigne à partir d'une position particulière façonnée par le pouvoir institutionnel, la discipline, mais aussi l'identité, la biographie et l'expérience de vie. Ces dimensions se croisent et influencent notre manière d'enseigner, ce que nous remarquons et ce que nous laissons de côté.</i>	Assurez-vous de pouvoir expliquer clairement toutes les catégories incluses dans la carte identitaire. Accordez une attention particulière aux dimensions souvent considérées comme « invisibles » parce qu'elles correspondent à des positions socialement dominantes ou majoritaires. Soyez prêt.e à expliquer ce que signifient ces catégories et pourquoi elles sont importantes. Par exemple, des concepts tels que l'<i>identité cisgenre</i> peuvent rester peu questionnés précisément parce qu'ils sont considérés comme la norme. Groupes de 4 à 5 personnes. Veillez à aborder les aspects souvent considérés comme « neutres » alors qu'ils influencent clairement ce qui se passe en classe. Par exemple, des exigences telles que la participation	Copies imprimées du Matériel 1 (Roue du pouvoir), stylos. Cet exercice peut être complété par l'activité « Réseaux d'identités » décrite dans le <i>Toolkit InterHEd</i> (p. 35), qui soutient la réflexion sur la manière dont les multiples dimensions de l'identité façonnent les expériences d'apprentissage et d'enseignement.

	<i>L'objectif n'est pas l'autoévaluation ni la « confession », mais la prise de conscience de la manière dont ce que nous sommes dans notre rôle dans l'enseignement influence nos choix pédagogiques. Dans un instant, vous travaillerez individuellement, mais commencez par observer l'illustration de la roue de la diversité sociale. Tout est-il clair ou certaines catégories méritent-elles d'être discutées ou clarifiées ?</i> 2. Réflexion individuelle : ma position (5 minutes) Demandez aux personnes participantes de travailler en silence avec le Matériel 1. Leur tâche consiste à indiquer où elles se situent dans les différentes zones de la roue du pouvoir. 3. Échange en petits groupes (10 minutes) En petits groupes, discutez des questions suivantes : • A-t-il été facile ou difficile de vous situer dans certaines zones de la roue ? • Votre position globale sur la carte vous a-t-elle surpris-e ? • Comment votre positionnement dans	obligatoire aux discussions en classe, des échéances rigides sans possibilité de flexibilité ou l'hypothèse selon laquelle tous les étudiant·es peuvent facilement participer à des échanges spontanés peuvent sembler neutres, mais désavantager les personnes ayant des responsabilités de soins, des problèmes de santé chroniques, des barrières linguistiques ou des parcours éducatifs différents. Rendre visibles ces positions « transparentes » est essentiel pour réfléchir au pouvoir, aux privilèges et à la situation de chacun·e.	
--	--	--	--

	un domaine influence-t-il les autres ? 4. Synthèse en plénière : ce qui devient visible (10 minutes) • Comment vos positions dans ces dynamiques de pouvoir sont-elles liées à votre rôle d'enseignant ? De quelle manière votre propre positionnement influence-t-il votre façon d'enseigner, d'interpréter les comportements des étudiant·es et d'interagir avec les personnes auxquelles vous enseignez ? Les personnes chargées de l'animation peuvent utiliser certaines questions de réflexion du <i>Toolkit InterHEd</i> (Conception des programmes d'études, pp. 55-57 ; Méthodologies d'enseignement, p. 68-69) afin d'approfondir la discussion sur la positionalité et les relations de pouvoir dans l'enseignement.		
15'	PAUSE		
30'	PRÉSENTATION PARTIES 2 ET 3 : L'intersectionnalité dans l'enseignement supérieur, outils du projet	Cette partie de la présentation doit s'appuyer sur le <i>Toolkit InterHEd</i>, en utilisant ses questions de	

	et pratiques pédagogiques prometteuses • Environnement d'apprentissage • Matériels et méthodes d'enseignement • Évaluation et notation • Résultats du projet : rapports <i>Pratiques Prometteuses</i> et <i>Méthodes d'enseignement innovantes</i> • Bonnes pratiques pédagogiques	réflexion comme points de départ pour la discussion plutôt que comme une liste de contrôle. Encouragez les personnes participantes à examiner de manière critique comment certaines pratiques pédagogiques, souvent perçues comme neutres, peuvent créer des expériences inégales pour différents groupes d'étudiant·es. Environnement d'apprentissage (Chapitre 4, pp. 38-50) Méthodologies d'enseignement (Chapitre 6.1, pp. 63-65) Participation (Chapitre 6.2, pp. 66-70) Évaluation (Chapitre 6.3, pp. 71-77)	
90' + 15' break	EXERCICE 2 : « ENTRER DANS LA SITUATION : UNE SIMULATION INTERSECTIONNELLE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES » <i>(Durée totale : environ 90 minutes)</i> ÉTAPE 1 : Introduction (15 minutes au total) 1. Consignes et règles de fonctionnement (3 minutes) Consignes pour les personnes participantes :	À l'aide du Matériel 2, préparez des fiches de rôle (sur des feuilles séparées) que les personnes participantes pourront tirer au sort, ainsi que les scénarios qui seront lus par la personne chargée de l'animation. Le nombre de fiches de rôle doit correspondre au nombre de personnes participantes (une fiche de rôle par personne participante).	Matériel 2 (fiches de rôle et scénarios) Papier et stylos

	<i>Nous vous invitons à prendre part à un exercice de simulation. Dans un instant, chaque personne recevra un rôle dans lequel elle sera invitée à se placer. Ces rôles sont hypothétiques mais ancrés dans des expériences réelles.</i> <i>L'objectif est d'examiner comment certaines pratiques pédagogiques et certaines décisions peuvent avoir des conséquences différentes selon les personnes, et de réfléchir à la manière de réduire les inégalités. Nous ne recherchons pas des solutions idéales ou parfaites, mais des situations dans lesquelles un risque d'exclusion ou de traitement inégal peut apparaître.</i> <i>Chaque personne s'exprime du point de vue de son personnage, et non à partir de ses propres opinions ou expériences.</i> 2. Visualisation et entrée dans le rôle (8 minutes) Visualisation silencieuse (4 minutes) Invitez les personnes participantes à fermer les yeux ou à baisser le regard et à réfléchir silencieusement aux questions suivantes [à lire lentement] :	Vous pouvez inviter les personnes participantes à sélectionner une fiche de rôle au hasard parmi l'ensemble des fiches disponibles, ou présélectionner un nombre plus restreint de fiches selon le thème ou les dimensions intersectionnelles que vous souhaitez privilégier durant l'exercice. Le nombre de scénarios peut être adapté pendant l'exercice en fonction du temps disponible, de la réactivité et de l'implication du groupe, ainsi que des questions qui s'avèrent particulièrement importantes. Toutefois, il est nécessaire de discuter au moins un scénario dans chacun des quatre domaines thématiques. La gestion du temps est essentielle dans cet exercice ; par exemple : 5 à 6 scénarios × environ 8 minutes par scénario = 40 à 50 minutes, auxquels s'ajoute le temps de synthèse. Prévoyez une pause pendant l'exercice, après le travail sur les scénarios et avant la synthèse (entre l'Étape 2 et l'Étape 3).	
--	---	--	--

	À quoi ressemble votre matinée ? À quoi devez-vous faire face avant de quitter votre domicile ? Comment vous rendez-vous à l'université ? Comment vous sentez-vous lorsque vous entrez dans le bâtiment ? Comment vous sentez-vous dans vos interactions avec les autres étudiant·es ? Avez-vous pris la parole aujourd'hui ? À quoi pensez-vous lorsque vous rentrez chez vous après l'université ? Que ferez-vous le reste de la journée ? Qu'est-ce qui vous pèse le plus aujourd'hui ? Qu'est-ce qui vous procure un sentiment de sécurité et qu'est-ce qui vous l'enlève ? Ancrage dans le rôle (3 minutes) Demandez aux personnes participantes d'écrire 2 à 3 phrases commençant par : • « <i>En tant que [nom du personnage], aujourd'hui je m'inquiète de... »</i> • « <i>À l'université, je me sens en sécurité lorsque... »</i> • « <i>La chose la plus difficile pour moi est... »</i> Ces réflexions ne sont pas partagées avec le groupe.	Selon le thème du scénario (environnement d'apprentissage, méthodologie d'enseignement, participation ou évaluation), utilisez les questions de réflexion pertinentes du <i>Toolkit InterHEd</i> afin de soutenir une analyse plus approfondie des inégalités, des obstacles et des réponses inclusives possibles. Questions pertinentes du Toolkit – Environnement d'apprentissage <i>(Toolkit InterHEd, Chapitre 4, pp. 44-46)</i> Lors de l'analyse du scénario, réfléchissez aux questions suivantes : • Qui sont les étudiant·es concerné·es par cette situation ? • Quels besoins diversifiés (par exemple sensoriels, liés à la mobilité, linguistiques, culturels, numériques ou économiques) peuvent-ils ou elles avoir ? • L'environnement d'apprentissage est-il	
--	--	--	--

	Elles doivent rester personnelles. 3. Explication de la structure de travail sur les cas (2 minutes) Consignes pour les personnes participantes : <i>Chaque situation sera lue à voix haute. Dans un premier temps, les personnes dont les personnages pourraient rencontrer des difficultés dans la situation prendront la parole pour expliquer pourquoi.</i> <i>Nous discuterons ensuite de ce qui pourrait être fait différemment. La personne chargée de l'animation gèrera l'ordre des interventions et le temps de parole.</i> ÉTAPE 2 : Travail sur les situations Structure de travail pour chaque situation : 1. Présentation de la situation (1 minute) 2. Identification des risques d'inégalités intersectionnelles (en identifiant les personnages concernés) (3 à 4 minutes) Questions directrices pour le groupe :	accessible et inclusif pour l'ensemble des étudiant·es ? • Les besoins en matière de technologie, d'accessibilité ou d'accompagnement sont-ils reconnus et pris en compte ? Utilisez ces questions pour identifier les obstacles potentiels et discuter des ajustements possibles susceptibles d'améliorer l'inclusion sans diminuer les exigences académiques. Questions pertinentes du Toolkit – Méthodologies d'enseignement <i>(Toolkit InterHEd, Chapitre 6.1, p. 64-65)</i> Lors de la discussion du scénario, réfléchissez aux questions suivantes : • Quelles hypothèses sont formulées au sujet des étudiant·es et de leur manière d'apprendre ? • Quelles réalités, expériences ou perspectives sont reconnues dans l'approche pédagogique ?	
--	--	---	--

	• Quel(s) personnage(s) pourraient se trouver dans une situation plus difficile ? • À quel moment la difficulté apparaît-elle (organisation, participation, évaluation) ? • Quel est précisément l'obstacle ? 3. Interventions pédagogiques au niveau micro (3 à 4 minutes) • Quels petits changements une personne enseignante pourrait-elle mettre en place sans réduire la qualité de l'enseignement ? PAUSE ÉTAPE 3 : Synthèse et réflexion Sortir du rôle (8 à 10 minutes) Consignes pour les personnes participantes : Cessez maintenant de parler à travers votre personnage et essayez d'analyser l'expérience avec une prise de recul :	• Les relations de pouvoir sont-elles visibles et prises en compte ? • Des méthodes d'enseignement alternatives pourraient-elles créer des opportunités d'apprentissage plus équitables ? Utilisez ces questions pour explorer comment certaines pratiques pédagogiques peuvent, involontairement, avantager ou désavantager certain·es étudiant·es. Questions pertinentes du Toolkit – Participation <i>(Toolkit InterHEd, Chapitre 6.2, pp. 68-69)</i> Lors de l'analyse de la participation dans le scénario, réfléchissez aux questions suivantes : • Qui est encouragé ou en mesure de participer ? • Qui risque de rester silencieux ou d'être exclu ? • Comment les possibilités de contribution sont-elles réparties ?	
--	--	--	--

	• Qu'est-ce qui a été difficile pour vous dans ce rôle ? • Quelles réflexions ou prises de conscience retirez-vous de cet exercice ? Transfert vers la pratique (10 minutes) Questions : • Quelles décisions pédagogiques semblaient neutres mais se sont révélées ne pas l'être ? • Que puis-je changer dans mon enseignement dès maintenant ou dès le semestre prochain ? • Qu'est-ce qui nécessite une décision systémique et qu'est-ce qui relève de mon propre champ d'action ?	• Existe-t-il différentes manières permettant aux étudiant·es de participer et de s'impliquer ? Utilisez ces questions pour identifier les obstacles à la participation et discuter de stratégies favorisant un engagement plus équitable. Questions pertinentes du Toolkit – Évaluation (<i>Toolkit InterHEd, Chapitre 6.3, pp. 73</i>) Lors de la des situations liées à l'évaluation, réfléchissez aux questions suivantes : • Qui bénéficie du format d'évaluation actuel ? • Quels obstacles peuvent être créés pour certain·es étudiant·es ? • Différentes formes d'évaluation sont-elles possibles ? • L'évaluation permet-elle à tous·tes les étudiant·es de démontrer de manière significative leurs apprentissages ?	
--	---	---	--

		Utilisez ces questions pour réfléchir à la manière dont les pratiques d'évaluation peuvent reproduire ou réduire les inégalités.	
15'	CLÔTURE DE L'ATELIER / RETOUR D'EXPÉRIENCE 1. Réflexion finale silencieuse : un changement (5 minutes) Demandez aux personnes participantes de compléter silencieusement les phrases suivantes : • <i>Qu'ai-je apprécié ?</i> • <i>Ce serait mieux si...</i> • <i>Qu'ai-je personnellement appris / apporté ?</i> • <i>Que vais-je faire ensuite dans ma pratique d'enseignement ?</i> Aucune discussion. Cette réflexion doit rester une « réserve » personnelle pour l'avenir. 2. Tour de table avec la question : • <i>Qu'est-ce qui a été le plus important pour moi aujourd'hui ? Que voudrais-je partager ?</i>	Les personnes participantes sont encouragées à poursuivre leur réflexion à l'aide des questions directrices proposées dans les chapitres 4 à 6 du <i>Toolkit InterHEd</i> .	Papier et stylos

5. LISTE DES RÉFÉRENCES

Les références **en gras** constituent les lectures fondamentales nécessaires à la compréhension de l'intersectionnalité.

Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text* 22 (79): 117–139.

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.

Ahmed, S. (2005). *The Cultural Politics of Emotion*. Routledge.

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

Andersen, M. L. (1991). Feminism and the American Family Ideal. *Journal of Comparative Family Studies*, 22(2), 235–46.

Andersen, M. L., et Hill Collins, P., eds. (1998). *Race, Class, and Gender: An Anthology, Third Edition*. Wadsworth Press.

Anthias, F., et Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class in the Anti-Racist Struggle*. New York: Routledge

Cho, S., Crenshaw, K. W., et McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>

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

Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–99.

Crenshaw, K. (1992). "Whose Story Is It Anyway? Feminist and Antiracist Appropriations of Anita Hill. Dans *Race-ing Justice, En-Gendering Power*, ed. Toni

Morrison, 402–40. Pantheon.

Crenshaw, K. (1993). Beyond Racism and Misogyny: Black Feminism and 2 Live Crew. Dans *Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment*, ed. Mari J. Matsuda, Charles R. Lawrence III, Richard Delgado, and Kimberle Crenshaw, 111–32. Boulder: Westview.

Crenshaw, K. (1997). Color Blindness, History, and the Law. Dans *The House That Race Built*, ed. Wahneema Lubiano, 280–88. New York: Pantheon

d' Emilio, J., et Freedman, E. (1988). Race and Sexuality. Dans *Intimate Matters: A History of Sexuality in America*, 85–108. Harper and Row

Davis, A. Y. (1978). Rape, Racism and the Capitalist Setting. *Black Scholar* 9(7): 24–30.

Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.

Davis, A. Y. (1989). *Women, Culture, and Politics*. Random House.

Davis, A. Y. (1997). Race and Criminalization: Black Americans and the Punishment Industry. Dans *The House That Race Built*, ed. Wahneema Lubiano, 264–79. New York: Pantheon.

Davis, A. Y. (1971/1995). Reflections on the Black Woman's Role in the Community of Slaves. Dans *Words of Fire: An Anthology of African American Feminist Thought*, ed. Beverly Guy-Sheftall, 200–18. New Press.

Davis, A. Y. (1998). *Blues Legacies and Black Feminism*. New York: Vintage

Davis, K., et Lutz, H. eds. (2024). *The Routledge International Handbook of Intersectionality Studies*. Routledge.

Hartsock, N. M. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. Dans *Discovering Reality*, ed. Sandra Harding et Merrill B. Hintikka, 283–310. D. Reidel.

Hill Collins, P. (1998). Intersections of Race, Class, Gender, and Nation: Some

Implications for Black Family Studies. *Journal of Comparative Family Studies* 29 (1), 27–36.

Hill Collins, P. (1998). It's All In the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. *Hypatia* 13(3), 62– 82.

Hill Collins, P. (1999). Producing the Mothers of the Nation: Race, Class and Contemporary U.S. Population Policies. Dans *Women, Citizenship and Difference*, ed. Nira Yuval-Davis. London: Zed Books.

Hill Collins, P. (1986). Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems* 33 (6), 14–32

Hill Collins, P., et Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. 2nd Edition. Polity.

Holloway, K. (1995). The Body Politic. In *Codes of Conduct: Race, Ethics, and the Color of Our Character*, 15–71. New Brunswick: Rutgers University Press.

hooks, b. (1981/2015). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. Routledge.

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

hooks, b. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. South End Press.

McCall, L. (2005) The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771–800.

Miles, A. (1998). North American Feminisms/Global Feminisms: Contradictory or Complementary? Dans *Sisterhood, Feminisms, and Power: From Africa to the Diaspora*, ed. Obioma Nnaemeka, 163–82. Africa World Press.

Mohanty, Ch. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Boundary 2*, 12(3), 333–358.

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

Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.

Spivak, G. C. (2008). *Outside in the Teaching Machine*. Routledge.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak. Dans Nelson, C., and Grossberg, L. eds. *Marxism and the Interpretation of Culture*. Macmillan.

Williams, P. J. (1995). *The Rooster's Egg: On the Persistence of Prejudice*. Harvard University Press.

Williams, P. J. (1991). *The Alchemy of Race and Rights: Diary of a Law Professor*. Harvard University Press.

Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and Nation*. Sage

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.

Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. SAGE Publications Ltd.

PUBLICATIONS ET RESOURCES DU PROJET INTERHED

García-Romeral, Gloria, et Garcia-Castillo, Marina. (2025). *From reflection to action: The InterHEd Toolkit for Introducing Intersectionality in Higher Education Teaching*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. https://repositori.uvic-ucc.cat/bitstream/handle/10854/180871/artconlli_a2026_garcia_romeral_gloria_from_reflection_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, et González-Ruiz, Lorena. (2025). *Innovative teaching methods: Report on pedagogical tools for integrating intersectionality into higher education teaching*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://mon.uvic.cat/interhed/files/2025/09/Innovative-Teaching-Methods-Report-EN.pdf>

García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, et González-Ruiz, Lorena. (2026). *From legislative mandates to student demands: Institutionalising intersectionality in Spanish universities*. *Social Inclusion*, 14. <https://doi.org/10.17645/si.11641>

Leišytė, Liudvika, Deem, Rosemary, et Tzanakou, Charikleia. (2021). *Inclusive*

universities in a globalized world. Social Inclusion, 9(3), 1–5.
<https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4632>

Mergner, Janina, Pekşen, Sude, et Leišytė, Liudvika. (2025). *Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. Social Inclusion, 14.* <https://doi.org/10.17645/si.9829>

Warat, Marta, Michcik, Julia, et Migalska, Aleksandra. (2025). *Intersectionality in Higher Education: Promising Practices in Teaching.* Uniwersytet Jagielloński.
<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2025/09/PROMISING-PRACTICES-EN.pdf>

6. ÉVALUATION DE LA FORMATION

Il est important de mesurer l'efficacité de la formation quant à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et d'apporter, si nécessaire, les ajustements requis pour son amélioration.

Veuillez trouver ci-dessous une proposition à adapter à chaque contexte:

Bloc 1. Données démographiques

1. Combien d'années **d'expérience dans l'enseignement universitaire** possédez-vous ?

Sélectionnez une option.

- Plus d'un an et jusqu'à 3 ans
- Plus de 3 ans et jusqu'à 5 ans
- Plus de 5 ans

2. Dans quelle faculté ou unité enseignez-vous ?

Si vous enseignez dans plus d'une faculté ou unité, veuillez toutes les indiquer.
(question ouverte)

3. Quel est votre genre ? **Sélectionnez une option.**

- Femme
- Homme
- Personne non binaire
- Préfère ne pas répondre
- Autre

4. Quel est votre âge ? **Sélectionnez une option.**

- Moins de 25 ans
- 25-34 ans

- 35-44 ans
 - 45-54 ans
 - 55-64 ans
 - Plus de 64 ans
- 5.** Possédez-vous certaines caractéristiques (âge, origine ethnique, langue, classe sociale, diversité fonctionnelle, orientation sexuelle, etc.) qui, selon vous, influencent votre pratique d'enseignement ? **Sélectionnez une option.**
- Oui
 - Non
 - Préfère ne pas répondre
- 6. Si oui) Veuillez les décrire brièvement :**

Bloc 2: Connaissances préalables

- 7.** Aviez-vous déjà entendu parler du concept ou du terme « intersectionnalité » ?
- Oui
 - Non
 - Je ne suis pas sûr·e / Je ne sais pas
- 8.** Comment évalueriez-vous vos connaissances préalables en matière d'intersectionnalité ?
- Difficile à dire / Je ne suis pas sûr·e
 - Connaissances de base
 - Connaissances intermédiaires
 - Connaissances avancées
 - Connaissances très avancées

9. Aviez-vous déjà participé à un atelier ou suivi un cours dans lequel l'intersectionnalité figurait dans le programme ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Bloc 3. Satisfaction générale : évaluez chaque affirmation sur une échelle de 1 à 5

1 = Pas du tout d'accord | 2 = Pas d'accord | 3 = Neutre | 4 = D'accord | 5 = Tout à fait d'accord

- Satisfaction : De manière générale, je suis satisfait·e de la formation.
- Satisfaction : La formation a répondu à mes besoins et à mes attentes.
- Satisfaction : Je suis satisfait·e de la personne ayant animé cette formation.
- Participation : J'ai eu suffisamment d'occasions de participer et de partager mes expériences.
- Participation : Je me suis senti·e à l'aise pour partager mes idées et mes expériences pendant la session.
- Clarté du contenu : Les supports et les explications étaient clairs et faciles à comprendre.
- Organisation : La structure et l'organisation de la formation étaient efficaces.
- Gestion du temps : La durée des sessions était appropriée.
- Pertinence pratique : La formation m'a aidé·e à mieux comprendre ma pratique d'enseignement à partir d'une perspective intersectionnelle.
- Intérêt : Je souhaite intégrer davantage l'intersectionnalité dans ma pratique quotidienne d'enseignement.

- **Réflexivité** : Cette formation m'a aidé·e à questionner mes privilèges et/ou les discriminations auxquelles j'ai pu être confronté·e.
- **Apprentissage** : Ma compréhension du concept d'intersectionnalité et de son application dans les contextes de l'enseignement supérieur s'est renforcée.
- **Satisfaction générale** : Je suis globalement satisfait·e de cette formation.

Bloc 4. Questions ouvertes:

- Qu'avez-vous le plus apprécié dans cette formation ? Veuillez donner des exemples précis.
- Qu'avez-vous le moins apprécié dans cette formation ? Veuillez donner des exemples précis.
- Quels thèmes ou domaines souhaiteriez-vous approfondir en lien avec le contenu de la formation d'aujourd'hui ?
- Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions concernant l'amélioration de cette formation ?

7. ANNEXES – SUPPORTS IMPRIMABLES

Matériel 1 – Exercice 1 : Roue du pouvoir

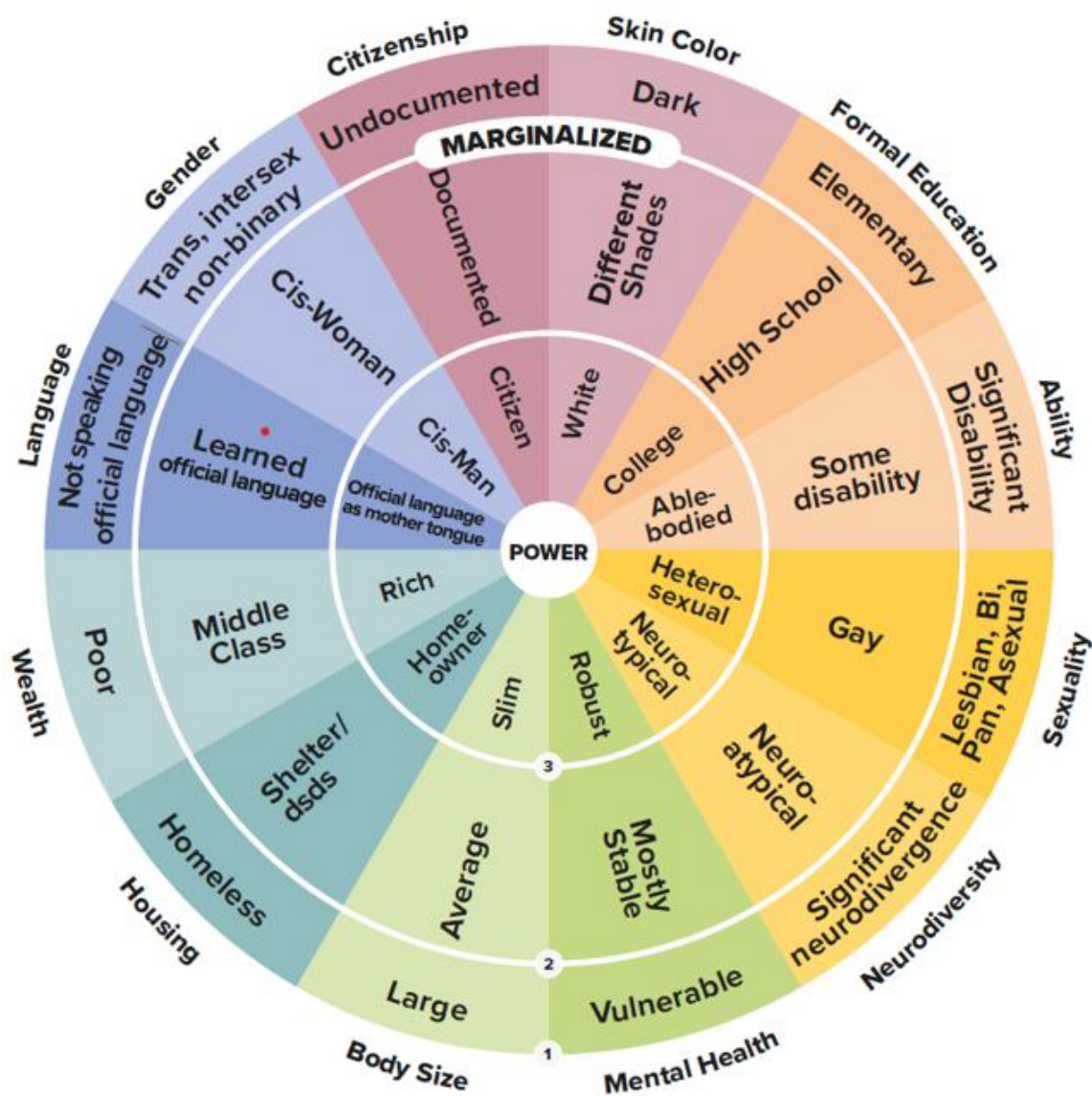
Matériel 2 – Exercice 2 : Fiches de rôle et scénarios

Matériel 3 – Grille d'évaluation de la formation « 4 quadrants »

Matériel 1 – Roue du Pouvoir Exercice 1

Matériel 2 – Fiches des rôles et scénarios de l'Exercice 2

Matériel 3 – Grille d'évaluation de la formation «4 quadrants»



Adaptée de <https://ccrweb.ca/en>

FICHES DES RÔLES

Samira (23 ans) - Samira porte le hijab et est la seule étudiante musulmane de son programme. Elle a souvent le sentiment que son identité est réduite à son

appartenance religieuse. Sa famille s'attend à ce qu'elle travaille dans l'entreprise familiale en parallèle de ses études, ce qui limite considérablement le temps qu'elle peut consacrer à ses travaux universitaires.

Lukas (26 ans) - Lukas est un étudiant en situation de handicap physique. Bien que le principal bâtiment d'enseignement soit accessible (sans barrières architecturales), certaines activités complémentaires ont parfois lieu dans des espaces difficiles d'accès pour lui. Il est également issu d'un milieu ouvrier sans antécédents universitaires et est la première personne de sa famille à accéder à l'enseignement supérieur.

Maria (21 ans) - Maria est lesbienne. Elle a quitté une petite ville pour poursuivre ses études universitaires et est la première personne de sa famille à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur. Elle souffre de troubles anxieux et de dyslexie, ce qui rend les examens particulièrement difficiles pour elle.

Ahmed (28 ans) - Ahmed est un étudiant international originaire d'Égypte. Il étudie en anglais et ne parle pas le Français. Il se sent souvent socialement isolé en raison de contacts limités avec les autres étudiant-es. En outre, il travaille à temps partiel dans une entreprise internationale.

Daria (30 ans) - Daria est une réfugiée ukrainienne qui parle la langue du pays à un niveau de communication courant. Elle est également mère célibataire d'un enfant de trois ans, ce qui rend difficile la conciliation entre ses responsabilités parentales et sa présence aux cours.

Tomas (20 ans) - Tomas est un sportif de haut niveau qui s'entraîne quotidiennement et participe fréquemment à des compétitions. Il vit également avec une maladie chronique et doit régulièrement se rendre à des rendez-vous médicaux, ce qui complique son organisation académique.

Juno (24 ans) - Juno est une personne neurodivergente (sur le spectre de l'autisme) et non binaire. Les dynamiques sociales du travail en groupe posent souvent des difficultés et ne se sent pas toujours représenté-e dans les supports pédagogiques hétéronormatifs. Les grands cours magistraux sont également difficiles en raison de la surcharge de stimuli visuels et auditifs.

Jonas (23 ans) - Jonas est issu d'une famille nombreuse et travaille 20 heures par

semaine dans le secteur de l'hôtellerie-restauration afin de subvenir à ses besoins. Il présente un TDAH, ce qui rend difficile la concentration sur de longs textes académiques. Il rencontre également des difficultés liées à la ponctualité et à la gestion du temps.

Norbert (27 ans) - Norbert poursuit ses études tout en assurant la prise en charge de son grand-père âgé avec lequel il vit. Il présente une perte auditive légère et dépend d'enregistrements de cours de bonne qualité ou de sous-titres pour suivre les contenus.

Ella (24 ans) - Ella présente un handicap invisible et vit avec une maladie chronique qui lui provoque fréquemment fatigue et épuisement. Elle craint d'être perçue comme « paresseuse » lorsqu'elle demande un soutien. Elle est également issue d'un milieu à faibles revenus et combine ses études avec un emploi rémunéré. Le maintien d'une moyenne élevée est important pour elle afin d'obtenir une bourse au mérite.

David (20 ans) - David est gay. Bien qu'il ait révélé son orientation sexuelle dans son environnement étudiant, il est parfois confronté à des remarques homophobes subtiles à l'université, ce qui affecte son sentiment de sécurité. Il vit également avec un trouble anxieux généralisé et évite les interactions sociales spontanées, ce qui rend le travail de groupe difficile.

Elena (24 ans) - Elena est une étudiante internationale originaire de la République démocratique du Congo vivant dans le pays depuis deux ans. Elle étudie en anglais et communique correctement dans cette langue, mais elle rencontre des difficultés avec les textes complexes et les discussions spontanées en groupe.

Michel (30 ans) - Michel présente une déficience visuelle et utilise un lecteur d'écran pour accéder aux supports de cours. Il est également parent d'un jeune enfant, ce qui limite fortement sa flexibilité en matière de temps.

Olga (23 ans) - Olga est une étudiante dont la famille a quitté la Biélorussie pour des raisons de sécurité liées à ses activités d'opposition. Elle parle la langue du pays avec un accent marqué. Elle vit avec ses parents et ses deux frères et sœurs dans un studio loué.

Arkadius (49 ans) - Arkadius est un étudiant adulte dont l'âge le distingue de la

plupart de ses camarades. Il se sent souvent ignoré dans les interactions sociales ainsi que lors de l'organisation des activités de groupe. Lors des travaux en petit groupe, il éprouve des difficultés à trouver des personnes souhaitant collaborer avec lui.

Muthu (33 ans) - Muthu est un étudiant à temps partiel originaire du Pakistan qui apprend intensivement le Français. Il a entrepris des études afin d'améliorer ses perspectives sur le marché du travail. Pour subvenir à ses besoins, il exerce plusieurs emplois, principalement comme coursier et livreur.

Danil (17 ans) - Danil a quitté l'Ukraine avec ses parents et ses deux jeunes frères et sœurs après le déclenchement de la guerre. Il a choisi d'entreprendre des études universitaires dans le pays, bien qu'il soit encore en train d'apprendre la langue du pays et ne le maîtrise pas couramment. Ses parents et ses frères et sœurs vivent actuellement en Allemagne en raison du travail de son père. Son frère aîné sert comme soldat sur le front, ce qui constitue une source importante d'inquiétude pour lui.

Karolina (22 ans) - Karolina est issue d'une famille aisée et très diplômée où la réussite académique constitue à la fois une norme et une attente. Elle souffre d'épisodes dépressifs et de perfectionnisme, ce qui la conduit à retarder la remise de ses travaux ou à se retirer de certains cours lorsqu'elle estime ne pas être « à la hauteur ». Elle ne dispose d'aucun diagnostic ni document officiel, la recherche d'un soutien psychologique ayant longtemps été taboue dans son environnement. On lui dit souvent qu'elle « exagère » ou qu'elle « dispose déjà de toutes les ressources nécessaires pour faire face ».

Victor (25 ans) - Victor est un étudiant originaire d'Espagne et la première personne de sa famille à étudier à l'étranger. Outre les barrières linguistiques, il fait face à une situation d'insécurité financière et travaille à distance pour une entreprise espagnole, ce qui affecte sa disponibilité pendant les heures de cours. Dans son système éducatif précédent, les relations avec le personnel enseignant étaient fortement hiérarchisées, ce qui le rend hésitant à poser des questions ou à négocier des délais, même lorsqu'il a des raisons légitimes de le faire.

Ana (19 ans) - Ana vient d'une petite ville conservatrice et est la première personne de sa famille à entreprendre des études dans une grande ville. Elle est très motivée sur le plan académique mais se sent perdue dans ce nouvel environnement universitaire. Elle

a grandi avec l'idée qu'« il n'est pas approprié de se faire remarquer », ce qui rend sa participation aux discussions difficile. Les sujets liés au genre, à la sexualité ou à l'égalité suscitent chez elle une certaine tension, non par hostilité, mais parce qu'elle ne dispose pas du langage nécessaire pour exprimer ses doutes et ses émotions.

Omar (27 ans) - Omar est arrivé en ... [nom de votre pays] à l'adolescence après avoir vécu la guerre. Il étudie en ... [langue officielle de votre pays], qu'il maîtrise bien, mais lorsqu'il est soumis à un stress important, il éprouve des difficultés à exprimer précisément ses idées. Il travaille de nuit dans le secteur de la sécurité, ce qui affecte sa concentration et sa présence aux cours du matin. Il est parfois perçu comme distant ou peu impliqué, alors qu'en réalité il fait face à des symptômes liés à des traumatismes et à une fatigue chronique.

Natalia (34 ans) - Natalia est mère d'un adolescent et a repris des études universitaires après une longue interruption de carrière liée aux responsabilités de soins. Elle est issue d'un milieu disposant d'un faible capital culturel et a souvent le sentiment de ne pas avoir sa place dans le monde académique. Bien qu'elle obtienne de bons résultats, elle éprouve des difficultés avec les outils numériques et craint que le fait de poser des questions « techniques » ne révèle ses lacunes. Elle se surinvestit fréquemment pour prouver qu'elle mérite sa place à l'université.

Peter (23 ans) - Peter effectue quotidiennement un long trajet depuis une ville éloignée et vit chez ses parents, qu'il aide financièrement. Il travaille à temps partiel et ne peut pas toujours se permettre d'acheter des manuels ou de participer à des activités complémentaires non obligatoires. Il a reçu un diagnostic de TDAH mais ne bénéficie pas d'aménagements par crainte de la stigmatisation. Il est souvent considéré comme « désorganisé », malgré les efforts considérables qu'il déploie pour organiser ses études.

Ling (21 ans) - Ling est originaire de Chine et est la seule étudiante est-asiatique de sa promotion. Elle étudie en anglais mais ressent un stress important lorsqu'elle doit s'exprimer spontanément à l'oral. Dans son système éducatif précédent, l'exactitude et l'écoute étaient davantage valorisées que la prise de parole. Elle subit également une forte pression familiale pour obtenir d'excellents résultats et se sent responsable de « représenter » sa culture.

Jan (28 ans) - Jan est une personne transgenre actuellement en cours de transition et travaille parallèlement à ses études pour subvenir à ses besoins. Ses documents administratifs n'ont pas encore été mis à jour, ce qui entraîne des difficultés administratives et des situations stressantes pendant les cours. Il est originaire d'une petite ville et ne bénéficie pas du soutien de sa famille. Bien qu'il souhaite simplement étudier sereinement, les microagressions répétées et la mégenration l'amènent progressivement à se retirer des interactions de groupe.

Scénarios de discussion dans les quatre domaines de l'enseignement

DOMAINE I : ENVIRONNEMENT ET CONDITIONS D'APPRENTISSAGE (2 scénarios)

Scénario 1 : « Les cours du soir comme norme »

La plupart des cours du programme ont lieu entre 18h00 et 21h00. La personne enseignante affirme que cet horaire est « pratique pour les étudiant·es qui travaillent » et reflète la flexibilité du programme. La présence est obligatoire et compte dans la validation du cours. Aucune modalité alternative de participation ni aucun enregistrement ne sont proposés.

Questions pour la discussion :

- La « flexibilité » fonctionne-t-elle de la même manière pour tout le monde ?
- Quels étudiant·es peuvent être structurellement exclu·es ?

Défis potentiels pour :

Daria (mère célibataire), Michel (parent et déficience visuelle), Tomas (sport de haut niveau et maladie chronique), Norbert (aidant familial), Muthu (plusieurs emplois).

Scénario 2 : « Une salle de cours chargée d'histoire »

Les cours ont lieu dans un amphithéâtre historique : pas d'ascenseur, sièges fixes, mauvaise acoustique, absence de microphone et de prises électriques. La personne

enseignante insiste sur « l'atmosphère académique » du lieu et ne voit aucune raison d'en changer, car « cela a toujours été ainsi ».

Questions pour la discussion :

- À quel moment la tradition devient-elle un obstacle ?
- Qui supporte le coût de décisions organisationnelles prétendument « neutres » ?

Défis potentiels pour :

Lukas (handicap moteur), Norbert (perte auditive), Michel (utilisation d'un lecteur d'écran), Juno (hypersensibilité sensorielle), Ella (maladie chronique).

DOMAINE II : MATÉRIELS ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT (2 scénarios)**Scénario 3 : « Participer, c'est prendre la parole »**

Dans les séminaires, la participation est évaluée principalement à partir de la fréquence des interventions orales. La personne enseignante valorise les commentaires spontanés, les réactions rapides et les échanges en direct. Aucune autre forme de participation (écrite ou asynchrone) n'est proposée.

Questions pour la discussion :

- Qu'est-ce qui est considéré comme de la « participation » et qui en décide ?
- Le rythme et les formes d'expression sont-ils culturellement et médicalement neutres ?

Défis potentiels pour :

Juno (autisme, personne non binaire), David (anxiété), Maria (anxiété et dyslexie), Ahmed (études en anglais), Elena (barrières linguistiques).

Scénario 4 : « Travail de groupe sans possibilité de changer d'équipe »

L'ensemble du cours repose sur un unique projet collectif mené tout au long du

semestre. Les groupes sont constitués aléatoirement et restent inchangés. Les conflits, la répartition inégale du travail ou les problèmes de communication sont censés être résolus par les étudiant·es eux-mêmes.

Questions pour la discussion :

- Qui supporte le coût de « l'apprentissage du travail en équipe »?
- Comment les inégalités sociales ou liées à la santé influencent-elles les dynamiques de groupe?

Défis potentiels pour :

Jonas (TDAH et emploi salarié), Arkadius (âge), Samira (religion et pression familiale), Ahmed (isolement social), Olga (situation de logement).

DOMAINE III : ÉVALUATION ET EXAMENS (2 scénarios)**Scénario 5 : « Examen en ligne : flexible, mais... »**

L'examen se déroule en ligne dans une plage horaire fixe de deux heures. Il nécessite une connexion Internet stable, un espace calme et un équipement fiable. Aucun aménagement alternatif n'est proposé.

Questions pour la discussion :

- Pour qui le format « à distance » constitue-t-il un avantage ?
- Comment les conditions de logement et les ressources économiques influencent-elles l'équité de l'évaluation ?

Défis potentiels pour :

Olga (logement surpeuplé), Muthu (horaires de travail irréguliers), Ella (fatigue), Danil (stress familial et langue), Ahmed (horaires de travail).

Scénario 6: « Les examens oraux comme option plus humaine »

La personne enseignante propose un examen oral à la place d'un examen écrit, considérant qu'il est moins stressant et plus équitable. L'examen se déroule publiquement, en présence des autres étudiant·es.

Questions pour la discussion :

- Une situation « moins formelle » est-elle toujours « moins stressante » ?
- Comment les différences culturelles, linguistiques et liées à la santé façonnent-elles cette expérience ?

Défis potentiels pour :

Maria (anxiété), David (anxiété sociale), Ahmed (langue), Elena (prise de parole spontanée), Juno (pression sociale).

DOMAINE IV : CURRICULUM ET PROGRAMME D'ÉTUDES (2 scénarios)**Scénario 7 : « Le savoir canonique comme unique voie »**

Le syllabus du cours repose exclusivement sur des textes classiques rédigés par des auteur·rices européens·ennes. Aucun commentaire contemporain ni aucune perspective alternative n'est inclus. L'examen exige une connaissance précise des formulations originales.

Questions pour la discussion :

- Qui constitue le public « par défaut » de ce canon ?
- Comment le capital culturel et linguistique façonne-t-il la réussite académique ?

Défis potentiels pour :

Ahmed, Elena, Samira, Danil et Jonas.

Scénario 8 : « Liberté totale de choix du sujet = responsabilité totale »

Dans un séminaire de mémoire, les étudiant·es disposent d'une liberté totale pour choisir leur sujet. Aucune liste de sujets suggérés ni aucun atelier méthodologique ne sont proposés. Il est supposé que chacun·e « sait déjà comment rédiger un travail académique ».

Questions pour la discussion :

- Pour qui l'autonomie constitue-t-elle une ressource et pour qui représente-t-elle une charge ?
- Comment cette situation renforce-t-elle les privilèges existants ?

Défis potentiels pour :

Lukas (étudiant de première génération universitaire), Maria, Jonas, Arkadius et Olga.

Matériel 3 – Grille d'évaluation de la formation « 4 quadrants »

1. Ce que j'ai apprécié est...	2. Ce qui pourrait être amélioré...
3. Qu'ai-je personnellement appris ou apporté ?	4. Que vais-je faire ensuite dans ma pratique d'enseignement ?



**Co-funded by
the European Union**

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

in /interhed

 mon.uvic.cat/interhed/