

Université de Fribourg, Suisse
Service de Didactique universitaire et compétences numériques

Penser la diversité de genre et ethnoraciale dans l'enseignement de la sociologie :

Construction et mise à l'épreuve d'un outil
d'auto-évaluation des enseignements

Travail de fin d'études en vue de l'obtention du Certificat en Enseignement
Supérieur et Technologie de l'Education

Sous la direction de la Dre Marie Altermatt-Lambert

Morgane Jomini
Département des Sciences sociales
Université de Fribourg
Mai 2026

Déclaration sur l'honneur

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'étude est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Yamini', written in a cursive style.

Table des matières

Introduction.....	4
1. Prendre en compte la diversité de genre et ethnoraciale dans un enseignement universitaire	5
1.1. Genre, catégorisations ethnoraciales et légitimité des savoirs en contexte universitaire	6
1.2. Auto-évaluer un enseignement au prisme de la diversité de genre et ethnoraciale : fondements théoriques et critères d'auto-évaluation retenus	7
1.2.1. Apports de la littérature scientifique à la détermination des critères d'auto-évaluation	7
1.2.2. Compléments issus d'outils pédagogiques existants	8
1.2.3. Synthèse et compléments des critères retenus pour l'auto-évaluation	9
1.3. Elaboration de l'outil d'auto-évaluation.....	12
2. Auto-évaluation du séminaire « <i>Atelier de lecture, écriture, débat : la socialisation</i> » enseigné au SA25.....	13
2.1. Analyse des résultats concernant le choix des contenus et le matériel pédagogique.....	13
2.2. Pertinence et limites de la première partie de l'outil d'auto-évaluation.....	15
2.3. Analyse des résultats concernant le discours oral durant l'enseignement	16
2.4. Pertinence et limites de la deuxième partie de l'outil d'auto-évaluation.....	16
2.5. Analyse des résultats concernant le matériel d'évaluation et le choix des contenus évalués	17
2.6. Pertinence et limites de la troisième partie de l'outil d'auto-évaluation	18
Conclusion.....	19
Bibliographie	22
Annexes.....	24
Annexe 1 : liens vers les questionnaires.....	24
Annexe 2 : auto-évaluation de mon enseignement au regard de la diversité de genre.....	25
Annexe 3 : auto-évaluation de mon enseignement au regard de la diversité ethnoraciale	27

Liste des tableaux

Tableau 1 Récapitulatif des critères retenus pour les auto-évaluations.....	11
---	----

Introduction

Les enjeux de diversité dans le monde académique occupent aujourd'hui une place importante dans les débats relatifs à l'égalité dans l'enseignement supérieur. En Suisse, ces enjeux s'inscrivent notamment dans le cadre du programme « Équité – Promouvoir l'égalité, la diversité et l'inclusion à tous les niveaux des hautes écoles » (2025–2028), porté par swissuniversities¹. Ce programme vise à renforcer l'intégration des principes d'équité et de diversité au sein des hautes écoles, en faisant notamment de l'enseignement universitaire un levier pour réduire certaines inégalités de reconnaissance et de participation dans l'espace académique. Ces enjeux invitent à interroger les contenus des enseignements à l'université ainsi que les modalités de leur transmission.

Suivant cette lignée, ce travail a pour objectif de développer un outil permettant d'auto-évaluer un enseignement universitaire au regard de la diversité de genre et ethnoraciale, tant du point de vue des contenus enseignés que de leur transmission. Dans ce travail, la notion de « diversité de genre et ethnoraciale » est utilisée comme une catégorie analytique renvoyant à la prise en compte des rapports sociaux de genre, des processus de catégorisation ethnoraciale ainsi que des inégalités qu'ils produisent dans le champ académique. Cette approche s'inscrit dans une perspective attentive aux mécanismes d'invisibilisation des femmes et des personnes racisées dans la production des savoirs (Collins, 2000) dont les productions intellectuelles demeurent encore largement sous-représentées dans les espaces académiques (Craven, 2021; Guzmán, 2025). La prise en compte de la diversité de genre et ethnoraciale amène, dès lors, à identifier et interroger les manières dont ces invisibilisations peuvent être reproduites ou, au contraire, questionnées de manière réflexive et réduites.

Ce travail s'articule ainsi autour des trois questions suivantes : comment élaborer un outil d'auto-évaluation permettant d'analyser la prise en compte de la diversité de genre et ethnoraciale dans un enseignement universitaire de sociologie ? Que révèle l'application de cet outil à un enseignement concret, tant en termes de résultats que de limites de l'outil ? Quels enjeux pédagogiques et épistémologiques une telle démarche réflexive permet-elle de mettre en évidence ?

¹ Programme Équité - Promouvoir l'égalité, la diversité et l'inclusion à tous les niveaux des hautes écoles (2025-2028) : <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/egalite-des-chances-et-diversite/equite-2025-2028>

Cet outil d'auto-évaluation sera appliqué au séminaire « *Atelier lecture, écriture, débat : la socialisation* », que je dispense chaque semestre d'automne. Cette charge de cours s'inscrit dans mon parcours doctoral que j'effectue à l'université de Fribourg en tant qu'assistante diplômée. Ce séminaire s'adresse à des étudiant·es de première année en sociologie et se centre sur la thématique de la socialisation.

Ce travail est construit en deux parties. La première partie est consacrée à l'élaboration de l'outil d'auto-évaluation. Les apports de la littérature sur les questions de légitimation des savoirs et de leurs impacts dans l'enseignement universitaire y sont abordés. Puis, sur cette base, les critères retenus pour l'élaboration de l'outil d'auto-évaluation sont expliqués et justifiés, avant que l'outil soit finalement présenté. Dans la deuxième partie, cette auto-évaluation est appliquée au séminaire « *Atelier lecture, écriture, débat : la socialisation* », enseigné au semestre d'automne 2025. Les résultats de l'auto-évaluation sont alors discutés au regard des implications épistémologiques et pédagogiques qu'ils révèlent, ainsi que de la pertinence et des limites de l'outil lui-même. Finalement, la conclusion propose une synthèse générale des apports et des limites de cet outil et de ce travail.

1. Prendre en compte la diversité de genre et ethnoraciale dans un enseignement universitaire

Les enjeux de diversité dans le monde académique ne se réduisent pas à la composition des publics universitaires, mais concernent également les processus de production et de légitimation des savoirs. Ces enjeux ont été largement documentés dans le champ des études de genre, notamment à travers l'analyse de la persistance d'inégalités dans l'accès aux positions professorales (Feuvre, 2013; Vouillot, 2010). Ils ont également été discutés en sociologie des rapports sociaux de race, à travers la mise en évidence des mécanismes de discrimination et d'invisibilisation affectant la reconnaissance et la légitimité des personnes racisées dans le monde académique (Berthelot-Raffard, 2022; Romani, 2025).

Dans cette perspective, Mehta (2019) considère que l'enseignement universitaire peut constituer un levier permettant d'interroger et de déconstruire certaines hiérarchies épistémiques. Une telle démarche implique d'identifier les mécanismes par lesquels ces rapports de pouvoir se construisent et se maintiennent. La première partie de ce chapitre est ainsi consacrée à l'analyse de ces mécanismes, tandis que la seconde porte sur les critères retenus pour l'élaboration de l'outil d'auto-évaluation.

1.1. Genre, catégorisations ethnoraciales et légitimité des savoirs en contexte universitaire

Au sein du monde scientifique, toutes les voix ne bénéficient pas de la même reconnaissance. Les inégalités qui structurent cet espace sont notamment liées au genre et aux catégorisations ethnoraciales des personnes qui produisent les savoirs. Le genre est ici compris comme un système qui divise la société en deux catégories distinctes et imperméables (les femmes et les hommes) et qui hiérarchise ces catégories au profit de la masculinité (Delphy, 2002). La catégorisation ethnoraciale renvoie, quant à elle, aux processus de minorisation² qui reposent à la fois sur l’ethnisation (assignation à une ethnie ou une culture et essentialisation identitaire), et sur la racisation (assignation à une catégorie raciale produisant un rapport de domination en faveur des personnes blanches) (Brun & Cosquer, 2022).

En ce qui concerne le genre, les recherches montrent que les travaux des femmes sont fréquemment sous-évalués et moins cités, ceci en raison de biais inconscients qui leur attribuent une moindre autorité ou compétence scientifiques (Dion et al., 2018 ; Harris et al., 2020). De même, les voix d’autres minorités de genre (personnes trans, personnes non-binaires, personnes intersexes) sont souvent sous-représentées, voire exclues, dans les discussions scientifiques portant sur le genre, alors même que ces personnes détiennent des connaissances expérientielles et/ou académiques critiques, indispensables à la compréhension des dynamiques de genre (Baril, 2018 ; Perron, 2021).

La catégorisation ethnoraciale des chercheur·euses constitue également un facteur d’inégalité. Les pratiques de rédaction et de publication favorisent les normes d’écriture, les langues et les canons théoriques occidentaux, au détriment des perspectives issues d’autres régions du monde (Duchêne et al., 2021). Ces mécanismes de sélection et d’exclusion ont été analysés par la théoricienne féministe postcoloniale Gayatri Chakravorty Spivak. Elle montre comment les voix des femmes et/ou des personnes racisées sont fréquemment filtrées ou reformulées par les cadres de pensée hégémoniques, c’est-à-dire blancs et masculins (Spivak, 1988).

Dans une perspective didactique, ces constats poussent à questionner à qui l’on accorde une autorité épistémique dans nos pratiques d’enseignement, car les savoirs ne sont pas neutres. Ils

² La minorisation désigne un processus social par lequel certains groupes de personnes sont construits comme minoritaires, non pas d’un point de vue numérique, mais en raison des rapports de pouvoir qui les placent dans une position d’infériorisation ou de marginalisation (Guillaumin, 1985).

sont le produit de la position sociale occupée par les personnes qui les élaborent (Harding, 1993). À ce titre, une faible diversité des auteur·ices et des perspectives mobilisées dans un enseignement peut contribuer à la reproduction d'inégalités épistémiques, si celui-ci valorise prioritairement des savoirs issus de positions sociales dominantes. Ce phénomène peut être rapproché du curriculum caché, entendu comme l'ensemble des normes, valeurs et hiérarchies implicites transmises à travers les contenus et pratiques pédagogiques (Barthes, 2017). À cet égard, les épistémologies féministes noires soulignent que l'exclusion, même involontaire, des productions des personnes minorisées produit des savoirs partiels, difficilement capables de rendre compte de la complexité des rapports sociaux (Collins, 2000). Ainsi, une homogénéité des références enseignées est susceptible de produire des angles morts dans la compréhension des objets étudiés et de limiter le développement d'une posture critique chez les étudiant·es. À l'inverse, l'intégration d'une pluralité de perspectives permet de soutenir une réflexion critique, tant du côté des enseignant·es que des étudiant·es (Berger, 2015 ; Mehta, 2019). C'est au regard de ces différents constats que le genre et les catégorisations ethnoraciales constituent les deux axes centraux de ce travail et qu'ils structurent les critères retenus pour l'auto-évaluation.

1.2. Auto-évaluer un enseignement au prisme de la diversité de genre et ethnoraciale : fondements théoriques et critères d'auto-évaluation retenus

Afin d'établir les critères de cette auto-évaluation, je m'appuie dans un premier temps sur la littérature scientifique existante. Ces critères sont ensuite complétés à l'aide de deux outils pédagogiques : *Pour une pédagogie universitaire sensible au genre : 8 fiches-outils* (Nouwynck & Uyttebrouck, 2023) et *Pour un enseignement supérieur sensible au genre*³. Cette section vise à expliciter les dimensions retenues dans l'outil d'auto-évaluation développé, ainsi que les justifications théoriques qui sous-tendent ces choix.

1.2.1. Apports de la littérature scientifique à la détermination des critères d'auto-évaluation

La littérature en pédagogie universitaire et en sociologie de l'enseignement montre que les enjeux de diversité de genre et ethnoraciale traversent l'ensemble des pratiques pédagogiques. Deux critères majeurs pour ce travail se dégagent de ces travaux : le choix des contenus enseignés et le type d'exemples mobilisés spontanément à l'oral lors des enseignements.

³ <https://moodle.unifr.ch/course/view.php?id=159487>

Premièrement, concernant le choix des contenus enseignés, plusieurs travaux (voir par exemple Craven, 2021; Harris et al., 2020) proposent d'interroger la composition des syllabus en analysant les auteur·ices dont les recherches sont enseignées. Selon Harris (2020), l'enjeu est d'examiner quelles voix sont placées au centre de l'enseignement, lesquelles sont absentes, et ce que ces choix révèlent des priorités pédagogiques de l'enseignant·e. Un premier critère d'auto-évaluation concernera, ainsi, les choix opérés concernant les contenus enseignés.

Deuxièmement, Craven (2021) invite à prendre en considération les pratiques pédagogiques spontanées, telles que les métaphores ou les exemples mobilisés oralement et spontanément par les enseignant·es. En s'appuyant sur les travaux en pédagogie féministe, Craven (2021) souligne que même des approches se revendiquant critiques des inégalités sociales peuvent reproduire des biais, notamment lorsque les références culturelles mobilisées ou les exemples donnés proviennent majoritairement d'univers blancs et/ou masculins. Un autre critère d'auto-évaluation portera donc sur le type d'exemples mobilisés spontanément à l'oral.

1.2.2. Compléments issus d'outils pédagogiques existants

Ce sous-chapitre vise à compléter les deux premiers critères d'auto-évaluation à l'appui des outils *Pour une pédagogie universitaire sensible au genre : 8 fiches-outils* et *Pour un enseignement supérieur sensible au genre*. Pour ce faire, tous les critères d'attention proposés dans ces outils ont été passés en revue. Ceux se rapportant aux critères déjà sélectionnés et discutés dans la section précédente ne sont pas redéveloppés ici. Lorsque cela s'est avéré pertinent, certains critères ont été regroupés.

L'outil *Pour une pédagogie universitaire sensible au genre : 8 fiches-outils* présente deux nouveaux critères : l'utilisation du langage inclusif et l'attention portée aux étudiant·es au cours du semestre (interactions en classe, accompagnement individuel, modalités d'évaluation). Ce second aspect n'est pas retenu, l'outil développé visant les contenus enseignés et leur transmission, plutôt que sur les pratiques interactionnelles de l'enseignant·es à l'égard des personnes minorisées.⁴ En revanche, l'utilisation du langage inclusif constitue un critère pertinent. Gygax et al. (2021) montrent à ce sujet que le langage influence les représentations mentales et l'intériorisation des stéréotypes de genre. Les auteur·ices recommandent ainsi le recours à un langage inclusif, faisant apparaître le masculin et le féminin, ou à un langage

⁴ Ce choix méthodologique ne remet pas en question l'importance que peuvent jouer les pratiques d'enseignement dans la reproduction ou la réduction des inégalités liées au genre et aux catégorisations ethnoraciales.

épicène. Cette dimension est retenue à travers deux critères : l'utilisation du langage inclusif à l'oral et l'utilisation du langage inclusif à l'écrit.

L'outil *Pour un enseignement supérieur sensible au genre* identifie trois critères supplémentaires. Le premier concerne les illustrations utilisées dans les supports de cours. Le deuxième porte sur la connaissance et la réflexivité à l'égard des normes et des discriminations de genre et ethnoraciales. Ce critère n'est pas pris en compte dans l'auto-évaluation mais est discuté dans la partie du travail consacrée aux limites de l'outil élaboré. Le troisième critère renvoie à la prise en compte de la diversité des vécus des étudiant·es. Ce dernier critère est également écarté puisqu'il concerne davantage la relation pédagogique que les contenus transmis.

Concernant les illustrations des supports de cours, l'outil distingue trois dimensions : la diversité de genre dans les images mobilisées, la représentation des femmes et des hommes dans des rôles variés et non stéréotypés, ainsi que la diversification des contextes dans lesquels sont situés les exemples mobilisés pour illustrer les enseignements. Pour l'élaboration de mon outil d'auto-évaluation, je regroupe ces éléments en trois nouveaux critères distincts. Le premier porte sur la diversification des illustrations et des exemples mobilisés dans le matériel pédagogique mis à disposition des étudiant·es (images, illustrations des ppts, métaphores employées, etc).⁵ Le second critère concerne l'utilisation de représentations non-stéréotypées des différents groupes sociaux à l'oral (par exemple : les métiers du *care* sont-ils systématiquement présentés comme étant pratiqués par des femmes ?). Le troisième critère concerne l'utilisation de représentations non-stéréotypées des différents groupes sociaux dans les supports pédagogiques écrits.

1.2.3. Synthèse et compléments des critères retenus pour l'auto-évaluation

La littérature et les deux outils mobilisés ont permis d'identifier 7 critères pertinents à prendre en compte dans l'élaboration de l'outil d'auto-évaluation. Deux constats sont à souligner. Premièrement, certains critères touchent autant à la diversité de genre qu'à la diversité ethnoraciale, comme par exemple le critère sur la diversité dans le choix des contenus enseignés et des auteur·ices mobilisé·es. D'autres critères, comme l'utilisation du langage inclusif, concernent quant à eux uniquement la diversité de genre. Ainsi, il semble d'avantage pertinent

⁵ Cette diversification est également prise en compte pour les exemples mobilisés à l'oral, comme l'a mentionnée la section précédente.

de construire deux auto-évaluations distinctes, portant sur la diversité de genre, respectivement ethnoraciale, dans les enseignements. En effet, ces deux sujets d'attention ne sont pas forcément liés. Un enseignement peut être diversifié en termes de genre mais pas en termes de diversité ethnoraciale, et vice versa.

Le deuxième constat concerne les moments de l'enseignement que ces critères touchent : la préparation de l'enseignement d'une part, à travers le choix des contenus enseignés et, d'autre part, la transmission de ces contenus à l'oral (discours préparés et spontanés lors de l'enseignement) ainsi qu'à l'écrit (ppt, syllabus mis à disposition des étudiant·es, etc.). L'évaluation des étudiant·es constitue donc actuellement un point aveugle, qui est pourtant une partie intégrante d'un enseignement.

Afin de prendre en compte cette partie des enseignements, j'inclus deux critères supplémentaires à mon auto-évaluation : l'utilisation du langage inclusif dans le matériel d'évaluation et la diversité de genre et ethnoraciale dans la sélection des contenus évalués. Le critère du langage inclusif répond à une logique de cohérence. Etant un critère pour auto-évaluer la transmission des contenus, il semble essentiel que le matériel d'évaluation soit également apprécié sur cet aspect. Le critère sur la diversité dans le choix des contenus évalués renvoie, quant à lui, à la notion de curriculum caché. Selon une perspective bourdieusienne, ce curriculum est la résultante d'une construction sociale, mettant en jeu « des instances dont la finalité est de sélectionner, hiérarchiser et légitimer des contenus spécifiques, les savoirs scolaires, qui diffèrent par leur statut social et leurs modalités de construction des autres types de savoirs disponibles dans la société » (Barthes, 2017, p. 2). Une faible prise en compte de la diversité dans l'évaluation peut ainsi envoyer, de manière implicite, des signaux sur la légitimité relative de certains contenus enseignés. En effet, si un contenu enseigné n'est pas interrogé lors de l'examen, ou s'il est indiqué comme une matière facultative à apprendre, il peut être perçu par les étudiant·es comme moins important en comparaison au reste des contenus de l'enseignement.

Le Tableau 1 ci-dessous récapitule l'ensemble des critères retenus (colonnes 3 et 5) pour l'élaboration de mon auto-évaluation. Pour chacun de ces critères, le moment (colonne 1) ainsi que la dimension (colonne 2) de l'enseignement auto-évalué sont indiqués. Finalement, chaque critère a été opérationnalisé sous la forme d'affirmations (colonnes 4 et 6) en vue de la conception d'un questionnaire.

Tableau 1 Récapitulatif des critères retenus pour les auto-évaluations

Moments de l'ens. auto-évalués	Dimension de l'enseignement auto-évaluée	Auto-évaluation sur la diversité de genre dans le contenu de l'enseignement		Auto-évaluation sur la diversité ethnoraciale dans le contenu de l'enseignement	
		Critères d'auto-évaluation	Formulation dans le questionnaire	Critères d'auto-évaluation	Formulation dans le questionnaire
Préparation	Choix des contenus enseignés	Diversité de genre dans les choix opérés concernant les contenus enseignés	<i>Lorsque je construis mon enseignement, je veille à inclure autant des autrices que des auteurs.</i>	Diversité ethnoraciale dans les choix opérés concernant les contenus enseignés	<i>Lorsque je construis mon enseignement, je veille à inclure autant des auteur·ices racisé·es que blanch·es.</i>
Transmission	Matériel pédagogique écrit mis à disposition des étudiant·es	Utilisation du langage inclusif dans le matériel pédagogique écrit	<i>J'utilise un langage inclusif dans le matériel pédagogique écrit mis à disposition des étudiant·es.</i>		
		Diversité de genre dans les illustrations et exemples mobilisés dans le matériel pédagogique	<i>Les illustrations et exemples utilisés dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) représentent des personnes de différents genres.</i>	Diversité ethnoraciale dans les illustrations et exemples mobilisés dans le matériel pédagogique	<i>Les illustrations et exemples utilisés dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) représentent des personnes d'appartenances ethnoraciales diverses.</i>
		Représentations non stéréotypées en termes de genre dans le matériel pédagogique	<i>Les illustrations et exemples présents dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) évitent de reproduire des stéréotypes de genre.</i>	Représentations non stéréotypées en termes d'appartenances ethnoraciales dans le matériel pédagogique	<i>Les illustrations et exemples présents dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) évitent de reproduire des stéréotypes liés à l'appartenance ethnoraciale.</i>
	Discours oral durant l'enseignement	Utilisation du langage inclusif à l'oral	<i>J'utilise un langage inclusif lorsque je m'exprime oralement durant l'enseignement.</i>		
		Diversité de genre des exemples mobilisés spontanément à l'oral	<i>Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral font intervenir des personnes de différents genres.</i>	Diversité ethnoraciale des exemples mobilisés spontanément à l'oral	<i>Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral font intervenir des personnes d'appartenances ethnoraciales diverses.</i>
		Représentations non stéréotypées en termes de genre dans le discours oral spontané	<i>Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral évitent de reproduire des stéréotypes de genre.</i>	Représentations non stéréotypées en termes d'appartenances ethnoraciales dans le discours oral spontané	<i>Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral évitent de reproduire des stéréotypes liés à l'appartenance ethnoraciale.</i>
Evaluation des étudiant·es	Matériel d'évaluation et choix des contenus évalués	Utilisation du langage inclusif à l'écrit dans le matériel évaluatif	<i>J'utilise un langage inclusif dans les supports d'évaluation (questions d'examen, consignes, etc.).</i>		
		Diversité de genre dans la sélection des contenus évalués	<i>Lorsque je crée mon évaluation, je veille à ne pas exclure systématiquement les autrices au profit des auteurs.</i>	Diversité ethnoraciale dans la sélection des contenus évalués	<i>Lorsque je crée mon évaluation, je veille à ne pas exclure systématiquement les auteur·ices racisé·es au profit des auteur·ices blanch·es.</i>

1.3. Elaboration de l'outil d'auto-évaluation

Les deux auto-évaluations (voir annexe 1) ont été élaborées en ligne, sur la plateforme *Jotform* qui permet de créer gratuitement des questionnaires à embranchements. La structure des deux auto-évaluations est identique. La première page est introductive, elle relate l'objectif du questionnaire, argumente sa pertinence et expose sa structure. Puis, le questionnaire est construit en trois parties.

La première partie est consacrée au choix des contenus théoriques de l'enseignement et au matériel pédagogique écrit mis à disposition des étudiant·es. La deuxième partie est consacrée au discours oral durant l'enseignement, et la troisième au matériel d'évaluation et aux choix des contenus évalués. Cette répartition des questions vise à faciliter la mise en place de nouvelles pratiques d'enseignement. En effet, opérer un changement dans le contenu de l'enseignement et dans le matériel pédagogique (première partie) requière à la fois une réflexion en amont de l'enseignement ainsi que du temps pour opérer les modifications souhaitées. Au contraire, changer ses pratiques langagières (deuxième partie) ne demande pas (ou peu) de temps de préparation. Cependant, c'est un processus qui s'inscrit sur le long terme car il induit un changement d'habitude. Finalement, la préparation de l'évaluation des étudiant·es, bien que requérant également une réflexion en amont, constitue une partie distincte du questionnaire (troisième partie) afin de respecter le concept d'alignement pédagogique. En effet, si un contenu enseigné est auto-évalué comme étant aucunement diversifié en termes de genre, par exemple, il est inutile de questionner cette diversification dans le choix des contenus évalués. Les embranchements du questionnaire permettent de prendre en compte cet aspect.

Les questionnaires proposent, dans chaque partie, des affirmations à évaluer sur une échelle allant de 0 (*quasiment jamais*) à 3 (*toujours*). A la suite de chaque partie, un feedback est donné selon les scores obtenus. Ce feedback est structuré en trois temps : une explication sur ce que les réponses indiquent au sujet de l'enseignement auto-évalué (peu de diversité ; une diversité non systématique ; une diversité systématique), puis une explication sur l'importance et les enjeux liés à cette diversité, et finalement des pistes pour opérer un changement ou pour consolider ses pratiques. Dans ce sens, ces outils permettent également une auto-formation liée à ces thématiques de diversité.

2. Auto-évaluation du séminaire « Atelier de lecture, écriture, débat : la socialisation » enseigné au SA 25

L'auto-évaluation de mon séminaire poursuit deux objectifs. Premièrement, il s'agit d'identifier les éléments de mon enseignement relatifs à la diversité de genre et ethnoraciale susceptibles d'être améliorés ainsi que leurs implications pédagogiques et épistémologiques. Deuxièmement, il s'agit d'analyser la pertinence et les limites des outils proposés. Dans ce chapitre, je reviens successivement sur les trois parties des auto-évaluations. Pour chacune de ces parties, je discute les résultats des deux auto-évaluations, puis j'examine la pertinence et les limites de la partie l'outil concernée.

2.1. Analyse des résultats concernant le choix des contenus et le matériel pédagogique

Les résultats de l'auto-évaluation sur la diversité de genre (voir annexe 2) montrent que celle-ci semble être intégrée de manière globalement systématique dans les choix opérés concernant les contenus enseignés et le matériel pédagogique. A ce sujet, j'ai été surprise de constater, en parcourant le programme des séances afin de remplir les auto-évaluations, que je consacre davantage de séances à des textes produits par des femmes sociologues que par des hommes. Avant cet exercice et l'analyse approfondie de mon syllabus, je m'étais attendue, au contraire, à une prédominance d'auteurs masculins.

En me questionnant sur le décalage entre mon apriori et ce résultat, je suis amenée à formuler un constat concernant le statut des auteur·ices dans mon séminaire. Ce dernier est structuré en deux parties. La première vise à introduire le concept de socialisation à travers des textes fondateurs. Dans cette partie, les auteurs mobilisés sont quasiment uniquement des hommes sociologues : Peter Berger, Thomas Luckmann, Pierre Bourdieu, Erving Goffman ou encore Howard Becker. Cette configuration s'explique en grande partie par le fait que ces textes fondateurs ont été élaborés principalement au cours du XXe siècle, à une période où les femmes sociologues bénéficiaient encore d'une reconnaissance académique limitée (Harding, 1993). La deuxième partie du séminaire, plus importante en nombre de séances, est consacrée à l'étude de recherches contemporaines mobilisant le concept de socialisation. Ici, les textes d'autrices sont plus nombreux. Toutefois, leur statut est différent : il ne s'agit plus principalement d'associer un nom à un concept théorique, mais d'examiner des usages empiriques du concept de socialisation. L'identité des auteur·ices y est donc moins mise en avant. Ainsi, bien que les autrices soient davantage présentes, leur visibilité effective demeure limitée.

Par ailleurs, la sélection des textes répond en grande partie à un critère d'intelligibilité, leur accessibilité pour des étudiant·es de première année constituant un critère de choix central. La diversité observée relève donc davantage d'un effet indirect de ces critères pédagogiques que d'une intention explicite de diversification dans le contenu de mon séminaire. Cette réflexion met donc en évidence que la prise en compte de la diversité ne peut se réduire à un simple décompte, mais implique une réflexion plus large, autant sur le cadrage thématique de l'enseignement, que sur les traditions théoriques mobilisées.

Du point de vue de la diversité ethnoraciale (voir annexe 3), mon enseignement gagne à être amélioré. La grande majorité des auteur·ices abordé·es durant mon séminaire sont, en effet, blanc·hes. J'interprète ce résultat comme le produit de deux biais. Premièrement, à l'instar des écrits des femmes, les travaux des personnes racisées ont historiquement bénéficié d'une reconnaissance académique limitée, en particulier dans les textes fondateurs de la sociologie (Craven, 2021). Cela se reflète directement dans la structure de mon séminaire, dans la mesure où je ne dispose pas, dans le corpus de textes fondateurs mobilisés, d'auteur·ices racisé·es auxquels associer les concepts centraux introduits en début de cours. Deuxièmement j'aborde peu, dans mon séminaire, les processus de socialisation en lien avec les questions de racialisation, un champ dans lequel on trouve pourtant une proportion plus importante de sociologues racisé·es. Ce cadrage thématique influence donc également les profils des sociologues que j'aborde dans mon séminaire.

La faible visibilité d'auteur·ices issu·es de positions minorisées, tant du point de vue du genre que des catégorisations ethnoraciales, peut contribuer à structurer implicitement ce qui est perçu comme central ou secondaire dans le champ sociologique. Dans le cadre de mon séminaire, cela se manifeste notamment par une dissociation entre, d'une part, des références théoriques majoritairement incarnées par des figures masculines et blanches, et, d'autre part, des travaux empiriques plus diversifiés mais moins associés à des auteur·ices clairement identifiés. Cette configuration est susceptible d'influencer la manière dont les étudiant·e·s hiérarchisent les savoirs (Barthes, 2017) et reconnaissent certaines figures comme productrices légitimes de théorie (Bromley & Smith, 2019). Ceci a des conséquences sur certains savoir-faire constituant des objectifs d'apprentissage de mon séminaire, comme le fait de pouvoir établir une bibliographie avec des articles scientifiques pertinents pour répondre à une question de recherche ou la capacité à utiliser des concepts sociologiques adéquats dans les analyses.

2.2. Pertinence et limites de la première partie de l'outil d'auto-évaluation

Cette première partie des outils d'auto-évaluation est pertinente dans la mesure où elle permet de revenir autant sur la conception de l'enseignement (théories mobilisées) que sur sa mise en œuvre à travers du matériel pédagogique concret (ppt, syllabus, etc.). Elle cible des supports écrits, dont le contenu est facilement évaluable si la personne procédant à l'auto-évaluation consulte les documents qu'elle met à disposition des étudiant·es. Par ailleurs, les ressources proposées dans le feedback sont diversifiées et permettent d'approfondir les thématiques liées à cette partie de l'auto-évaluation selon ses intérêts personnels.

Concernant les limites, la principale réside dans le fait que l'outil ne distingue pas explicitement les intentions pédagogiques des pratiques effectives. Un item porte en effet sur des intentions générales (« je veille à inclure »), tandis que les autres concernent des actions concrètes mises en œuvre (« j'utilise »). Ce flou rend difficile une interprétation univoque des réponses et peut introduire un décalage entre ce qui est visé par l'auto-évaluation et ce qui est effectivement auto-évalué.

Cette confusion entre intention et pratique souligne également l'importance de ne pas s'appuyer uniquement sur une appréciation subjective de son enseignement, mais sur une analyse détaillée du syllabus et des supports de cours lors du processus d'auto-évaluation. En effet, il est possible d'avoir le sentiment de mobiliser certaines pratiques alors qu'elles ne sont, en réalité, mises en œuvre que de manière marginale. Dès lors, cette première partie de l'outil gagne en pertinence lorsqu'elle est utilisée en consultation directe du syllabus et des supports d'enseignement. Cette exigence implique toutefois un investissement temporel plus important, susceptible de constituer un frein à son usage.

Finalement, une dernière limite concerne un enjeu à la fois méthodologique et éthique. Chercher à identifier le genre, et encore plus les appartenances ethnoraciales des auteur·ices à partir des seuls noms et prénoms, comporte un risque de catégorisation essentialisante. Si l'on ne connaît pas de manière suffisamment précise les positions sociales des auteur·ices mobilisé·es, par exemple leur éventuelle appartenance à des groupes racisés, il devient difficile, voire impossible, de réaliser correctement cette partie de l'auto-évaluation.

2.3. Analyse des résultats concernant le discours oral durant l'enseignement

Les résultats de l'auto-évaluation indiquent que ma pratique orale intègre de manière cohérente et systématique une attention à la diversité de genre et ethnoraciale. À titre d'exemple, j'emploie systématiquement des formulations inclusives à l'orale, que ce soit en utilisant un langage épïcène (« les sociologues ») ou en énumérant le masculin et féminin des personnes dont je parle (« les chercheurs et chercheuses »). S'agissant de la diversité ethnoraciale, je veille à ne pas associer systématiquement les phénomènes de racisme, lorsque nous abordons cette thématique, à l'expérience d'un seul groupe social, en mobilisant des exemples relatifs à des personnes asiatiques, et non uniquement à des personnes noires par exemple.

J'interprète ces résultats comme le produit d'une sensibilité progressivement construite, à la fois à travers ma pratique d'enseignement et grâce à des échanges avec des collègues. Comme indiqué dans le chapitre précédent, l'évolution des pratiques langagières s'inscrit dans un processus graduel, qui suppose plusieurs étapes : une prise de conscience des biais ou représentations stéréotypées, l'identification d'alternatives possibles, puis leur mobilisation répétée jusqu'à ce qu'elles s'intègrent de manière plus spontanée à l'oral.

Un des effets principaux de l'emploi du langage inclusif sur les apprentissages des étudiant·es est d'éviter qu'elles et ils ne se représentent les sociologues spontanément comme des figures uniquement masculines (Gygax et al., 2021). Ceci contribue à l'acquisition d'un savoir-être essentiel au métier de sociologue, à savoir la capacité d'adopter une posture critique à la lecture d'un article scientifique en produisant notamment une réflexion critique sur la position sociale des auteur·ices. Ce savoir-être constitue un des objectifs d'apprentissage de mon séminaire.

La mobilisation de représentation non stéréotypées dans mes exemples stimule, quant à elle, la capacité à articuler les concepts enseignés à une pluralité d'expériences sociales étudiées (Ladson-Billings, 1995). Ceci a un effet sur l'acquisition de savoir-faire, et plus spécifiquement sur la capacité à utiliser des concepts sociologiques adéquats pour analyser une situation sociale, qui constitue un autre objectif d'apprentissage de mon séminaire.

2.4. Pertinence et limites de la deuxième partie de l'outil d'auto-évaluation

Les questions de cette deuxième partie de l'évaluation ont été inspirées par celles de l'outil *Pour un enseignement supérieur sensible au genre* et notamment l'item « Quand j'ai

spontanément recours à des exemples dans mon enseignement, je veille à représenter les femmes et les hommes dans des rôles diversifiés et non-stéréotypés ». Mon auto-évaluation tire notamment sa pertinence du fait de dissocier le recours à des exemples diversifiés et à des exemples non-stéréotypés, ces deux pratiques renvoyant à des associations mentales implicites légèrement différentes (Gygax et al., 2021).

S'agissant des limites, une première réside dans le présupposé selon lequel l'enseignement passe inévitablement par le recours à des exemples permettant d'illustrer les théories transmises. Or, cette pratique n'est pas forcément partagée par l'ensemble des enseignant·es. L'absence d'une modalité de réponse de type « non applicable » constitue ainsi une limite de l'outil. Ce choix s'explique par des contraintes techniques liées à la complexité des embranchements qu'une telle option aurait entraînée.

Une deuxième limite tient au fait que la pertinence des réponses à cette partie du questionnaire suppose un certain niveau de conscience de ses propres stéréotypes. Or, cette prise de conscience ne va pas de soi et relève d'un travail de réflexivité. Celle-ci peut être entendue comme « a continual internal dialogue and critical self-evaluation of the researcher's [or teacher's] positionality » (Berger, 2015, p. 220). Sans cette réflexivité, le risque est que l'auto-évaluation reflète davantage des intentions plutôt que des pratiques. Dans cette perspective, les questionnaires de l'*Implicit Association Test*, proposés comme ressources dans les feedbacks, apparaissent pertinents pour soutenir ce travail réflexif, en rendant visibles des associations implicites qui échappent souvent à l'auto-observation.

2.5. Analyse des résultats concernant le matériel d'évaluation et le choix des contenus évalués

Les résultats de l'auto-évaluation montrent que le matériel d'évaluation que je produis est soucieux du langage inclusif. En revanche, du point de vue de la diversité de genre comme de la diversité ethnoraciale, les choix des contenus évalués prennent très peu en compte la diversité effectivement présente dans les contenus enseignés.

L'évaluation des acquis dans mon séminaire consiste en l'analyse d'un reportage portant sur un phénomène social à l'appui du concept de socialisation, sur la base d'une série de questions que je fournis. Le choix du reportage constitue chaque année une étape particulièrement chronophage, dans la mesure où celui-ci doit répondre à plusieurs contraintes simultanées : être

relativement court, traiter d'un phénomène suffisamment accessible pour une analyse en termes de socialisation, et ne pas proposer lui-même une analyse sociologique explicite (par exemple à travers des interviews de sociologues), afin de limiter les biais dans le travail des étudiant·es.

Pour écrire cette analyse, les étudiant·es disposent d'une certaine liberté, notamment dans la manière d'interpréter le reportage et de mobiliser le concept de socialisation. Cette liberté dans l'analyse et les références mobilisables reste toutefois encadrée par deux contraintes : le reportage imposé et le cadrage conceptuel induit par les questions posées. Ces contraintes, dans le cas de cette évaluation, ont contribué à la mobilisation, par les étudiant·es, de cadres théoriques dits dominants. En effet, les étudiant·es ont majoritairement mobilisé des auteurs dits classiques, tels que Goffman, Becker ou Bourdieu. Pourtant, j'estime que cette situation ne pose pas nécessairement problème dans la mesure où ces auteurs sont précisément considérés comme des références classiques en sociologie, et qu'il est donc important que les étudiant·es puissent en maîtriser les principaux concepts et idées. Or, cette observation soulève en même temps la question des conditions de valorisation d'autres voix, et de la possibilité pour ces dernières d'accéder au statut de références « classiques », si l'on reconduit systématiquement cette logique de sélection.

S'agissant des effets de ce dispositif d'évaluation sur les apprentissages, le fait de demander l'analyse d'un reportage à partir de questions fournies structure les productions des étudiant·es, en orientant leur attention vers certains aspects du phénomène étudié et, par conséquent, vers certaines perspectives d'analyse. L'évaluation peut donc contribuer à renforcer un processus de hiérarchisation implicite des savoirs mobilisables.

2.6. Pertinence et limites de la troisième partie de l'outil d'auto-évaluation

La pertinence de cette partie de l'outil dépend fortement de la forme que prend l'évaluation des acquis. Lorsqu'il s'agit d'évaluations portant directement sur le contenu du cours, cette section apparaît pertinente, dans la mesure où le choix des auteur·ices évalué·es est directement lié aux contenus enseignés. En revanche, lorsque l'évaluation consiste en une analyse que les étudiant·es doivent produire avec très peu de contraintes thématiques et théoriques, ce dernier groupe de questions perd en pertinence.

Un aspect positif réside toutefois dans le caractère optionnel de cette partie. Elle peut en effet être ignorée sans compromettre l'ensemble de l'auto-évaluation. Elle est d'ailleurs

automatiquement sautée lorsque les résultats de la première partie sont égaux à zéro, c'est-à-dire lorsque le cours ne présente aucune diversité de genre ou ethnoraciale. Cette logique d'embranchement permet d'éviter une analyse non pertinente des évaluations lorsque la diversité n'est pas encore intégrée en amont dans l'enseignement.

Conclusion

Ce travail a poursuivi trois objectifs principaux. Premièrement, il a été question d'élaborer un outil permettant d'auto-évaluer un enseignement universitaire au regard de la diversité de genre et ethnoraciale, tant dans les contenus enseignés que dans la manière dont ceux-ci sont transmis. Deuxièmement, ce travail a visé à interroger ce que révèle l'application de cet outil à un enseignement concret, du point de vue des résultats obtenus ainsi que des limites de l'outil lui-même. Troisièmement, il a été question de réfléchir aux enjeux pédagogiques et épistémologiques qu'une telle démarche réflexive permet de révéler.

Concernant l'élaboration de l'outil, celui-ci a été construit sur la plateforme *Jotform* en mobilisant la littérature scientifique et des ressources pédagogiques. Le choix de cette plateforme a permis de concevoir un questionnaire intégrant des embranchements et des feedbacks personnalisés en fonction des réponses. Son application à ma propre pratique d'enseignement montre qu'il est globalement pertinent et utile. En effet, je constate que, malgré une réflexivité déjà présente dans ma pratique, le questionnaire m'a permis d'interroger mon séminaire sous un angle différent. Il a ouvert des pistes d'amélioration simples, mais significatives dès lors qu'elles sont mises en œuvre de manière systématique. À titre d'exemple, je mentionnerai désormais explicitement le genre des auteur·ices abordé·es en cours. Cette pratique visera à rendre visible les contributions des femmes et des personnes minorisées du point de vue du genre, et à limiter le biais implicite consistant à imaginer spontanément un homme lorsqu'un nom de sociologue est évoqué. Ainsi, l'outil remplit son objectif principal dans le cadre de ma pratique, à savoir susciter une réflexion structurée sur des dimensions de l'enseignement qui sont souvent peu interrogées.

Concernant les enjeux pédagogiques et épistémologiques, l'auto-évaluation et les réflexions qu'elle suscite mettent en évidence que les différentes dimensions de l'enseignement (contenu enseigné, matériel écrit, discours oral, etc.) ne présentent ni le même potentiel de transformation, ni les mêmes types d'investissement nécessaires à leur transformation. La

transformation du discours oral durant l'enseignement, d'un côté, relève d'un processus de prise de conscience et d'ajustement progressif des pratiques. Cela ne demande pas de travail spécifique en amont de l'enseignement, mais une attention continue portée aux usages langagiers, qui s'inscrit dans le temps long.

Le choix des contenus enseignés, d'un autre côté, implique de manière générale un travail de préparation potentiellement conséquent en amont de l'enseignement. Cet investissement peut constituer un frein, en particulier lorsque l'enseignement est reconduit d'une année à l'autre et que le dispositif existant est perçu comme fonctionnel. À cela s'ajoutent les contraintes du temps académique, largement orienté vers les exigences de la recherche, souvent au détriment du temps consacré à l'enseignement. Une piste intermédiaire que j'ai décidé d'adopter, également évoquée dans les feedbacks de l'auto-évaluation, consiste à expliciter auprès des étudiant·es les limites actuelles de l'enseignement et les pistes selon lesquelles celui-ci pourrait être amélioré.

Finalement, mon séminaire comprend neuf objectifs d'apprentissage et les réflexions présentées dans ce TFE concernent deux de ces objectifs. Le premier est un savoir-faire qui consiste en la capacité à mobiliser des auteur·ices et des concepts pertinents pour analyser une situation sociale, et le second correspond au développement d'une posture critique dans la lecture d'articles scientifiques.

Trois limites plus générales de ce travail doivent également être soulignées. La première concerne l'absence d'explicitation claire du système de pondération des questions des outils d'auto-évaluation. En effet, je ne précise pas les seuils à partir desquels un enseignement est considéré, selon mes outils, comme suffisamment diversifié ou non. Ce choix s'explique principalement par le fait que cette pondération a été construite de manière intuitive. Il en résulte une certaine opacité dans l'interprétation des résultats et des feedbacks associés.

La seconde limite tient dans la conception des auto-évaluations sans l'apport d'un regard tiers. Un point de vue externe permettrait pourtant d'identifier les angles morts et les incohérences dans la conception des outils et de les faire gagner en pertinence.

La troisième limite tient au fait que ce travail ne distingue pas explicitement deux démarches : d'un côté, le fait de traiter des questions de diversité dans l'enseignement, et de l'autre, celui

d'intégrer la diversité dans la construction de l'enseignement. Il est en effet possible d'aborder les questions de diversité sans mobiliser des auteur·ices issu·es de positions sociales minorisées, tout comme il est possible de mobiliser ces auteur·ices sans que leurs travaux portent spécifiquement sur ces questions. Cet enjeu dépasse le cadre de ce travail, mais il conduit néanmoins à souligner une dimension centrale mise en évidence par les réflexions suscitées. Il s'agit de l'importance d'une conscientisation de nos pratiques d'enseignement : comprendre ce que l'on fait, pourquoi on le fait ainsi et en quoi ces pratiques pourraient être améliorées. Cette compréhension constitue un point de départ fondamental. Si les contraintes institutionnelles ne permettent pas toujours de transformer l'ensemble des pratiques, expliciter ses choix didactiques auprès des étudiant·es participe déjà d'un enseignement plus réflexif et plus transparent. Il ne s'agit pas, par ailleurs, d'affirmer que les travaux de chercheur·euses issu·es de groupes minorisés seraient intrinsèquement plus pertinents, mais de reconnaître l'existence d'une invisibilisation historique qui justifie un effort actif pour contribuer à un rééquilibrage.

Enfin, un regard réflexif sur ce travail met en évidence que la bibliographie mobilisée est majoritairement composée de travaux issus de chercheur·euses appartenant à des positions sociales minorisées. Cette configuration s'explique en grande partie par l'ancrage théorique féministe postcolonial dans lequel s'inscrit ce travail, champs dans lesquels ces auteur·ices sont particulièrement présent·es.

Dans une perspective de prolongement, cet outil d'auto-évaluation a vocation à être partagé avec mes collègues au sein de mon département, notamment par voie de communication interne, afin d'ouvrir des espaces de discussion autour des pratiques d'enseignement et de la prise en compte de la diversité. Ce partage vise, d'une part, à répondre à la deuxième limite de l'outil mentionnée, à savoir le manque d'un regard extérieur dans sa conception. Les échanges permettront ainsi de modifier l'outil, si cela s'avère pertinent. D'autre part, partager cet outil vise à contribuer à une réflexion collective sur les marges de manœuvre existantes et les contraintes auxquelles nous sommes confronté·es dans nos enseignements.

Bibliographie

- Baril, A. (2018). Société de l'aveu, cis-tème de l'aveu : Repenser le consentement à la lumière des images intimes de personnes trans* dans les medias. *GLAD!. Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, (05). <https://doi.org/10.4000/glad.1260>
- Barthes, A. (2017). Curriculum caché. In A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 1-7). L'Harmattan.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't : Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Berthelot-Raffard, A. (2022). *Black students' Mental Health Matters : Une étude du racisme structurel académique sur les campus canadiens*. (13). <https://journals.openedition.org/archipelies/1221>
- Bromley, P., & Smith, D. S. (2019). Creating the canon: The meaning and effects of textbooks and curricula. In T. Domina, B. G. Gibbs, L. Nunn, A. Penner (éds.) *Education and Society an Introduction to Key Issues in the Sociology of Education* (pp. 157–177). University of California Press
- Brun, S., & Cosquer, C. (2022). *Sociologie de la race*. Armand Colin.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Craven, C. (2021). Teaching Antiracist Citational Politics as a Project of Transformation : Lessons from the Cite Black Women Movement for White Feminist Anthropologists. *Feminist Anthropology*, 2(1), 120-129. <https://doi.org/10.1002/fea2.12036>
- Delphy, D. (2002). *L'ennemi principal II*. Syllepse.
- Dion, M. L., Sumner, J. L., & Mitchell, S. M. (2018). Gendered Citation Patterns across Political Science and Social Science Methodology Fields. *Political Analysis*, 26(3), 312-327.
- Duchêne, A., Ellece, S. E., Tupas, R., Sabaté-Dalmau, M., Unamuno, V., & Urla, J. (2021). Welcome on board ! Prefiguring knowledge production in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, (267-268), 3-8.
- Feuvre, N. L. (2013). Femmes, genre et sciences : Un sexisme moderne ? In M. Maruani (dir.), *Travail et genre dans le monde* (p. 419-427). La Découverte.
- Guillaumin, C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la société*, 77(1), 101-109.
- Guzmán, L. R. (2025). How to Cite Like a Badass Tech Feminist Scholar of Color. *Data & Society: Points*. <https://medium.com/datasociety-points/how-to-cite-like-a-badass-tech-feminist-scholar-of-color-ebc839a3619c>

- Gygax, P., Zufferey, S., & Gabriel, Ute. (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin ?* Payot.
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology : What Is “Strong Objectivity”? In L. Alcoff & E. Potter (éds.), *Feminist Epistemologies* (p. 49-82). Routledge.
- Harris, J. K., Croston, M. A., Hutti, E. T., & Eyler, A. A. (2020). Diversify the syllabi : Underrepresentation of female authors in college course readings. *PLoS ONE*, 15(10), e0239012. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239012>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165.
- Mehta, A. (2019). Teaching Gender, Race, Sexuality : Reflections on Feminist Pedagogy. *Kohl: A Journal for Body and Gender Research*, 5(1), 23-30.
- Nouwynck, S., & Uyttebrouck, E. (2023). *Pour une pédagogie universitaire sensible au genre : 8 fiches-outils*. Université Libre de Bruxelles.
- Perron, L. (2021). Je suis un monstre qui vous parle de Paul B. Preciado. *Spirale : arts • lettres • sciences humaines*, (274), 69-71.
- Romani, V. (2025). Une crise de panique raciale dans le monde universitaire québécois. In L. Benhadjoudja, C. Clark-Kazak, & S. Garneau (Eds.), *Migration et racialisation en temps de « crise » La fabrique des crises et ses effets* (p. 25-48). University of Ottawa Press.
- Spivak, G. (1988). Can The Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (p. 271-313). Macmillan.
- Swissuniversities (2026). *Programme Equité - Promouvoir l'égalité, la diversité et l'inclusion à tous les niveaux des hautes écoles (2025-2028)*. <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/egalite-des-chances-et-diversite/equite-2025-2028>
- Vouillot, F. (2010). *L'orientation scolaire et professionnelle*. PUF.

Annexes

Annexe 1 : liens vers les questionnaires

Liens vers l'auto-évaluation de la diversité de genre dans les contenus enseignés et dans leur transmission :



Lien URL : <https://form.jotform.com/260342610206039>

Liens vers l'auto-évaluation de la diversité ethnoraciale dans les contenus enseignés et dans leur transmission :



Lien URL : <https://form.jotform.com/260591877334365>

Annexe 2 : auto-évaluation de mon enseignement au regard de la diversité de genre

Choix des contenus théoriques enseignés et construction du matériel pédagogique

Lorsque je construis mon enseignement, je veille à inclure autant des autrices que des auteurs. *



J'utilise un langage inclusif dans le matériel pédagogique écrit mis à disposition des étudiant·es. *



Les illustrations et exemples utilisés dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) représentent des personnes de différents genres. *



Les illustrations et exemples présents dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) évitent de reproduire des stéréotypes de genre. *



Ce que votre score indique :

La diversité de genre semble intégrée de manière cohérente dans votre cours/ séminaire, tant dans le choix des auteur·ices abordé·es que dans le matériel pédagogique écrit, les exemples et les illustrations mobilisés. Les représentations proposées évitent globalement de reproduire des stéréotypes de genre.

Pourquoi continuer d'y prêter attention ?

La diversité de genre dans les auteur·ices présenté·es, l'usage d'un langage inclusif et le recours à des exemples évitant la reproduction de stéréotypes constituent des leviers importants pour proposer un enseignement attentif aux enjeux d'inclusivité.

Ces pratiques peuvent contribuer à limiter la construction de liens implicites entre certains genres et des savoirs, des rôles ou des compétences spécifiques. Elles gagnent donc à être régulièrement interrogées et ajustées en fonction des contextes d'enseignement et des publics concernés.

Pistes de consolidation

Rendre les choix pédagogiques plus visibles :

- Les étudiant·es perçoivent-ils les logiques qui sous-tendent la diversité des références et des exemples proposés ?
- Ces choix pourraient-ils être explicités ou discutés dans une perspective réflexive ?

Partager et mutualiser les pratiques :

- Certaines démarches mises en place pourraient-elles être partagées avec des collègues ou intégrées dans des réflexions collectives sur l'enseignement ?

Ressources :

[Capsules vidéos et documentation](#)

Discours oral durant l'enseignement

J'utilise un langage inclusif lorsque je m'exprime oralement durant l'enseignement. *



Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral font intervenir des personnes de différents genres. *



Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral évitent de reproduire des stéréotypes de genre. *



Ce que votre score indique

Votre pratique orale intègre de manière cohérente la diversité de genre : le langage utilisé est inclusif et les exemples mobilisés spontanément respectent la pluralité des genres tout en évitant les stéréotypes.

Pourquoi continuer d'y prêter attention ?

Les pratiques orales peuvent évoluer selon les publics et les contextes disciplinaires. La vigilance permet de maintenir cette cohérence dans la durée et de renforcer la perception par les étudiant·es de l'inclusivité.

Pistes pour consolider les pratiques

Rendre les choix pédagogiques explicites :

- Expliquez aux étudiant·es pourquoi certains exemples sont mobilisés et comment ils reflètent la diversité de genre.

Mutualiser et partager les pratiques :

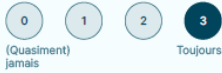
- Échangez à ce sujet avec des collègues pour sensibiliser à cette pratique et élargir votre répertoire d'expressions inclusives.

Ressources : testez vos associations d'idées inconscientes avec le [Implicit Association Test](#) !

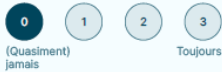
→ The Implicit Association Test (IAT) measures attitudes and beliefs that people may be unwilling or unable to report. The IAT may be especially interesting if it shows that you have an implicit attitude that you did not know about. For example, you may believe that women and men should be equally associated with science, but your automatic associations could show that you (like many others) associate men with science more than you associate women with science.

Matériel d'évaluation et choix des contenus évalués

J'utilise un langage inclusif dans les supports d'évaluation (questions d'examen, consignes, etc.). *



Lorsque je crée mon évaluation (questions d'examens), je veille à ne pas exclure systématiquement les autrices au profit des auteurs. *



[Ce que votre score indique](#)

Vos évaluations reflètent certains aspects de la diversité de genre, mais cette intégration n'est pas encore systématique. Certains examens peuvent rester centrés sur des auteurs dominants.

[Pourquoi y prêter attention ?](#)

Même si vous variez le genre des auteur·ices présenté·es dans votre cours/ séminaire, leur absence dans les dispositifs d'évaluation peut laisser aux étudiant·es l'impression que ces contenus restent secondaires ou peu importants. En d'autres termes, si un savoir n'est pas interrogé dans l'examen, il peut être perçu comme moins légitime ou moins central, même si vous l'avez présenté en classe.

[Pistes pour opérer un changement](#)

Harmoniser le langage inclusif:

- Assurez-vous que l'usage du langage inclusif est cohérent dans toutes les consignes et questions.

Diversité de genre dans les références évaluées:

- Analysez quelles auteur·ices sont effectivement présent·es dans les questions en vous questionnant sur la raison de ces choix et de l'exclusion d'autres auteur·ices.

Annexe 3 : auto-évaluation de mon enseignement au regard de la diversité ethnoraciale

Choix des contenus théoriques enseignés et construction du matériel pédagogique

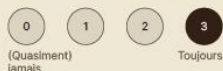
Lorsque je construis mon enseignement, je veille à inclure des auteur·ices venant de différentes régions du monde. *



Les illustrations et exemples utilisés dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) représentent des personnes d'origines ethnoraciales diverses. *



Les illustrations et exemples présents dans mon matériel pédagogique (images dans les ppts, articles de presse pour illustrations, etc.) évitent de reproduire des stéréotypes liés à l'origine ethnoraciale. *



Ce que votre score indique

Votre cours/séminaire semble intégrer une certaine diversité de représentations en termes d'origines ethnoraciales, tant dans les contenus abordés que dans le matériel pédagogique proposé aux étudiant·es. Ces dimensions semblent toutefois prises en compte de manière inégale ou ponctuelles.

Pourquoi y prêter attention ?

Lorsque la diversité de représentations en termes d'origines ethnoraciales n'est pas intégrée de façon cohérente à l'ensemble des supports et des pratiques pédagogiques, elle peut apparaître comme secondaire ou dépendante des situations. Pourtant, ces éléments sont importants car ils contribuent, parfois même de manière implicite, à définir ce qui est perçu comme légitime ou représentatif dans le champ étudié.

Pistes pour opérer un changement :

Interrogez le matériel pédagogique (écrit) mis à disposition des étudiant·es :

- Les exemples mobilisés renvoient-ils à des figures ou des rôles variés en termes d'origines ethnoraciales ?
- Certaines associations implicites pourraient-elles être questionnées ou reformulées ?

Ressources :

[Citation Justice](#)

[Citation for Equity, Diversity, and Inclusion](#)

[Cite Black Authors](#)

[How to Cite Like a Badass Tech Feminist Scholar of Color](#)

Craven, C. (2021). Teaching Antiracist Citation Politics as a Project of Transformation : Lessons from the Cite Black Women Movement for White Feminist Anthropologists. *Feminist Anthropology*, 21(1), 120-129.

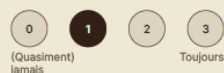
Guzmán, L. R. (2025). How to Cite Like a Badass Tech Feminist Scholar of Color. *Data & Society: Points* ([en ligne](#)).

Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology : What Is "Strong Objectivity"? In L. Alcoff & E. Potter, *Feminist Epistemologies* (p. 49-82). Routledge.

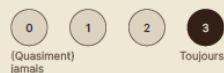
Ray, K. S., Zurn, P., Dworkin, J. D., Bassett, D. S., & Resnik, D. B. (2024). Citation Bias, Diversity, and Ethics. *Accountability in research*, 31(2), 158-172.

Discours oral durant l'enseignement

Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral font intervenir des personnes d'origines ethnoraciales diverses. *



Les exemples que je mobilise spontanément à l'oral évitent de reproduire des stéréotypes liés à l'origine ethnoraciale. *



Ce que votre score indique

Votre pratique orale intègre de manière cohérente une diversité de représentations en termes d'origines ethnoraciales.

Pourquoi continuer d'y prêter attention ?

Les pratiques orales peuvent évoluer selon les publics et les contextes disciplinaires. La vigilance permet de maintenir cette cohérence dans la durée et de renforcer la perception par les étudiant·es de l'inclusivité.

Pistes pour consolider les pratiques

Rendre les choix pédagogiques explicites :

- Expliquez aux étudiant·es pourquoi certains exemples sont mobilisés et comment ils reflètent une diversité ethnoraciale.

Mutualiser et partager les pratiques :

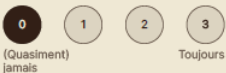
- Échangez à ce sujet avec des collègues pour sensibiliser à cette pratique.

Ressources : testez vos associations d'idées en lien avec les questions de race → [Implicit Association Test](#) !

→ The Implicit Association Test (IAT) [measures attitudes and beliefs that people may be unwilling or unable to report](#). The IAT may be especially interesting if it shows that you have an implicit attitude that you did not know about.

Choix des contenus évalués

Lorsque je crée mon évaluation (questions d'examens), je veille à ne pas exclure systématiquement les auteur·ices racisé·es au profit des auteur·ices blanch·es. *



Ce que votre score indique

Vos dispositifs d'évaluation intègrent peu la diversité ethn raciale dans le contenu qui est évalué. Cela ne signifie pas que vos évaluations sont volontairement discriminantes, ni que leur contenu manque de rigueur académique. Mais il peut valoir la peine de prêter attention à ce paramètre.

Pourquoi y prêter attention ?

Une faible prise en compte de la diversité dans l'évaluation peut envoyer, de manière implicite, des signaux sur la légitimité relative de certains savoirs ou auteur·ices. Les étudiant·es peuvent percevoir que seules certaines références ou perspectives sont valorisées et que d'autres ne sont pas importantes. En d'autres termes, si un savoir n'est pas interrogé lors de l'examen, il peut être perçu comme moins légitime ou moins central, même si vous l'avez présenté en classe.

Pistes pour opérer un changement

- Analysez quelles auteur·ices sont effectivement présent·es dans les questions en vous questionnant sur la raison de ces choix et de l'exclusion d'autres auteur·ices.