

VOL. LV, N° 2, AUTOMNE 2023

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉS



APPROCHES CRITIQUES DE LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION REGARDS TRANSATLANTIQUES

Les Presses de l'Université de Montréal

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉS

VOL. LV, N° 2, AUTOMNE 2023

Approches critiques de la diversité en éducation : regards transatlantiques *Critical Diversity in Education: a Transatlantic Conversation*

Numéro dirigé par / *Issue edited by*
FAHIMEH DARCHINIAN et/and
MILENA DOYTCHIEVA

- 5 *In memoriam*. Michael Burawoy, une boussole pour la sociologie et son rôle dans la société
GEOFFREY PLEYERS
- 9 Approches critiques de la diversité en éducation : regards transatlantiques
FAHIMEH DARCHINIAN ET MILENA DOYTCHIEVA
- 37 « «Engagez-vous», qu'ils disaient ! » Diversité comme appât dans l'université contemporaine ?
◊ *We've Joined the Table but We're Still on the Menu. Clickbaiting Diversity in Today's University*
SIRMA BILGE
- 61 D'envahisseuses de l'espace à interprètes de l'espace : tactiques de résistance ordinaire de femmes chercheuses à l'université
◊ *From Space Invaders to Space Interpreters: Resistance Tactics of Women Academics in the University*
DOUNIA BOURABAIN
- 87 Entre soupçons, inconforts, barrages et percées. Les aléas d'une recherche sur le racisme en milieu scolaire au Québec.
◊ *Suspensions, Discomforts, Dams and Breakthroughs. Navigating Research on Racism in Educational Contexts in Quebec.*
GINA LAFORTUNE, PHILIP HOWARD, ALICIA BOSTWAIN-KYTE, FASAL KANOUTÉ, GENEVIÈVE AUDET, CAROLINE BEAUREGARD, BARBARA DEJEAN ET IMANE SAHRAOUI
- 113 Diversité et inclusion au prisme de l'idéologie post-raciale : quels obstacles à la prise en compte des expériences et des vulnérabilités des élèves noir·e·s ?
◊ *Diversity and Inclusion through the Lens of Post-racial Ideology: What Obstacles Block the Consideration of Black Students' Experiences and Vulnerabilities?*
TYA COLLINS
- 137 Capital blanc et diversité dans les universités d'élite : les ruses de la raison méritocratique
◊ *White Capital and Diversity in Elite Universities: The Cunning of Meritocratic Reason*
MARTIN MYERS ET KALWANT BHOPAL
- 161 Neutralité raciale et diversité : la fabrique des cadres raciaux au sein de deux universités d'élite étatsuniennes
◊ *Colour-blindness and Diversity: Race Frames and Their Consequences at two Elite US Universities*
NATASHA K. WARIKOO ET JANINE DE NOVAIS

- 181 De l'*affirmative action* à la diversité, puis à sa désinstitutionnalisation : cinquante ans de combats judiciaires au prisme européen
 <♦ *From Affirmative Action to Diversity, and Its Deinstitutionalization: Fifty Years of Legal Struggles Through a European Lens*
MILENA DOYTCHIEVA
- 209 Politiques mémorielles et récits d'effacement : contester l'héritage colonial en Suisse
 <♦ *Memory Politics and Stories of Erasure: Studying the Debates on Switzerland's Colonial Heritage*
SAAZ TAHER
- 231 Les expériences socioscolaires au prisme de la (dé)radicalisation au Québec : une double peine ?
 <♦ *Socio-Academic Experiences through the Lens of (De-)Radicalization in Quebec: A Double Punishment?*
AMANI BRAA
- 261 Six nuances d'engagement. Sport de haut niveau et rapport au corps
 <♦ *Six Shades of Commitment. High-Level Sport and the Relationship with the Body*
MARION BRAIZAZ, AMAL TAWFIK, PHILIPPE LONGCHAMP ET KEVIN TOFFEL
- 307 Du désenchantement au possible. Cartographie d'épistémologies critiques et de connaissances mobilisatrices dans les sciences sociales
 <♦ *From Disenchantment to Possibilities. A Cartography of Critical Epistemologies and Knowledge with a Mobilizing Role in the Social Sciences*
FLORA BAJARD
- 333 Introduction
BARBARA THÉRIAULT
- 335 Madame, la docteure
GABRIELE TERCIT
 Traduit de l'allemand par Barbara Thériault

Hors thème

Feuilleton

Les auteur·rice·s

GENEVIÈVE AUDET

Université du Québec à Montréal

FLORA BAJARD

CNRS-LEST

CAROLINE BEAUREGARD

*Université du Québec en Abitibi-
Témiscamingue*

KALWANT BHOPAL

University of Birmingham

SIRMA BILGE

Université de Montréal

DOUNIA BOURABAIN

Université de Hasselt

ALICIA BOSTWAIN-KYTE

Université McGill

AMANI BRAA

Université de Montréal

MARION BRAIZAZ

Haute École de Santé Vaud

TYA COLLINS

Université d'Ottawa

FAHIMEH DARCHINIAN

Université de Montréal

BARBARA DEJEAN

Université McGill

JANINE DE NOVAIS

University of Delaware

MILENA DOYTCHEVA

*Université Caen Normandie
Institut Convergences Migrations*

PHILIP HOWARD

Université McGill

FASAL KANOUTÉ

Université de Montréal

GINA LAFORTUNE

Université du Québec à Montréal

PHILIPPE LONGCHAMP

Haute École de Santé Vaud

MARTIN MYERS

University of Nottingham

GEOFFREY PLEYERS

UCLouvain - FNRS

IMANE SAHRAOUI

Université du Québec à Montréal

SAAZ TAHER

Université du Québec à Montréal

AMAL TAWFIK

Haute École de Santé Vaud

GABRIELE TERGIT

Écrivaine et journaliste

BARBARA THÉRIAULT

Université de Montréal

KEVIN TOFFEL

Haute École de Santé Vaud

NATASHA K. WARIKOO

Tufts University



In memoriam. Michael Burawoy, une boussole pour la sociologie et son rôle dans la société

GEOFFREY PLEYERS

UCLouvain — FNRS

président de l'Association internationale de sociologie

Geoffrey.Pleyers@uclouvain.be

LE SOCIOLOGUE MICHAEL BURAWOY est décédé brutalement ce 3 février 2025, fauché par une voiture à Oakland, en Californie, où il résidait.

L'Association internationale de sociologie (ISA) perd l'un de ses présidents les plus influents, un sociologue global remarquable et créatif, un ethnographe hors pair, un défenseur d'une sociologie pertinente pour le peuple et la société civile, et un être humain extraordinaire.

Professeur de sociologie à l'Université de Berkeley pendant 47 ans, il a laissé une empreinte indélébile sur des générations d'étudiants. En 2022, il a reçu un doctorat *honoris causa* de l'Université de Johannesburg et, en 2024, le prix W.E.B. Du Bois Career of Distinguished Scholarship Award décerné par l'American Sociological Association.

Né en 1947, Michael Burawoy a entrepris des études de mathématiques à Cambridge, jusqu'à ce jour de 1967 où il découvre par hasard dans la bibliothèque du Christ's College un livre de sociologie, *Le suicide*, de Durkheim. Il termine ses études en mathématiques mais bifurque ensuite vers la sociologie, qu'il lit passionnément. Il obtient une maîtrise en sociologie à l'Université de Zambie, en 1972, tout en travaillant comme chercheur dans une mine de cuivre. Il s'inscrit ensuite à l'Université de Chicago, où il obtient un doctorat pour une thèse sur les travailleurs industriels

de Chicago ; publiée en 1979, elle restera sa contribution majeure sur les régimes d'usines et les processus de travail, aussi offerte en français sous le titre *Produire le consentement* (2015). Il y explique pourquoi les ouvriers continuent de travailler autant et si dur malgré les injustices et les désillusions d'un système capitaliste et managérial. Il effectuera des travaux de terrain similaires dans des usines en Hongrie et dans la Russie post-soviétique, qui donneront deux livres remarquables.

Le capitalisme et l'exploitation reposant de plus en plus sur la marchandisation du savoir, il se consacre progressivement davantage à l'analyse de son propre milieu : les universités qui sont transformées sous l'influence croissante des politiques néolibérales et de la marchandisation. La production de connaissances est toujours plus accaparée pour étendre le pouvoir du marché et de l'État. Michael Burawoy plaide au contraire pour une « sociologie publique » qui vise à produire des connaissances utiles aux citoyens, aux mouvements sociaux et à la société civile. Il y consacre son mandat comme président de l'Association américaine de sociologie (2002-2004) puis de l'Association internationale de sociologie (2010-2014). Il y a fondé la revue de sociologie publique *Global Dialogue*, traduite en 15 langues, afin d'« encourager le débat international et la discussion sur les questions contemporaines à travers un prisme sociologique » (Burawoy, 2022, p. 75).

Les contributions de Michael Burawoy continueront à façonner la manière dont les sociologues comprennent le monde et s'y engagent. Ses travaux illustrent comment une recherche empirique rigoureuse peut éclairer et enrichir les débats théoriques, et vice versa. En intégrant des perspectives locales, nationales et mondiales, il a proposé des analyses qui trouvent un écho dans les différentes disciplines et alimentent les discussions publiques et politiques. Il plaidait « pour articuler la recherche empirique avec des objectifs théoriques ». Il était aussi passionné par l'ethnographie que par la théorie. Il s'intéressait à l'étude des acteurs autant qu'à celle des structures de la société, ce qu'il faisait avec un regard marxiste qu'il a contribué à revisiter et à diffuser.

Tout au long de sa carrière, des mines de cuivre de Zambie à son rôle déterminant dans le rétablissement de W.E.B. Du Bois comme l'un des principaux fondateurs de la sociologie américaine et mondiale (Burawoy, 2024b), en passant par sa lutte pour défendre un enseignement public ouvert à des étudiants de différentes origines sociales, il s'est opposé à l'injustice liée à la race et l'a analysée.

Il était aussi passionné par les livres que par les gens, ceux qu'il rencontrait sur le terrain, dans ses cours, dans le monde universitaire et dans la vie, quatre sphères qui n'ont jamais été séparées dans la vie et l'œuvre de Michael. Il était généreux en tant qu'homme, en tant qu'enseignant et en tant qu'érudit.

Le leadership, l'engagement et la passion de Michael Burawoy ont profondément marqué l'ISA et la communauté sociologique mondiale. En tant que vice-président pour les Associations Nationales (2006-2010), puis président de l'ISA (2010-2014), il a parcouru le monde pour partager son enthousiasme quant à la pertinence de la sociologie critique et publique, inspirant des milliers de sociologues par ses analyses et ses

convictions, mais aussi par sa gentillesse, sa générosité et son intégrité. Au fil des voyages et des rencontres, il a construit une communauté mondiale de sociologues engagés dans des recherches et des analyses pour comprendre le monde et fournir des outils pour le changer.

Michael était notre boussole lorsqu'il s'agissait de nous rappeler pourquoi la sociologie est importante à notre époque et pourquoi il vaut la peine de consacrer autant de temps et d'énergie à la pratique et à l'enseignement de notre discipline : « La sociologie aide les étudiants à comprendre que la société est collective et quels rôles jouent la race, la classe et le genre. La sociologie est l'étude scientifique des inégalités et de l'oppression qui en découle. La sociologie étudie les exclusions qui sont promues par les forces conservatrices. Mais nous les étudions non pas pour les promouvoir, mais pour les reconnaître et les rendre visibles, et pour mieux comprendre comment elles peuvent être contestées et inversées » (Burawoy, 2024a).

Il nous quitte au moment où nous avons le plus besoin de son leadership, de son énergie, de son travail inlassable pour nous aider à comprendre le monde, de sa foi en une sociologie publique pertinente, de son ouverture à un dialogue véritablement global, de ses analyses sociologiques approfondies et rigoureuses basées sur des mois de travail ethnographique dans des usines, de sa soif de justice sociale et épistémologique, de sa lutte infatigable pour la paix et la justice en Palestine (Burawoy, 2025) et dans d'autres parties du monde, mais aussi de son énergie, de son engagement et de son enthousiasme sans pareils.

Sa disparition inopinée laisse une communauté mondiale de sociologues dans un deuil soudain. Mais Michael Burawoy ne nous a pas seulement laissé une œuvre sociologique. Il a également consacré son énergie à la création d'espaces et d'outils destinés à rassembler les sociologues, comme l'Association internationale de sociologie. Ce n'est qu'ensemble que nous pourrions maintenir et développer son héritage, animés par la ferme conviction que la sociologie est importante et peut avoir une incidence. Ne l'oublions pas en ces temps difficiles.

BIBLIOGRAPHIE

- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70(1), 4-28. <https://doi.org/10.1177/000312240507000102>
- Burawoy, M. (2015). *Produire le consentement*. La Ville Brûle.
- Burawoy, M. (2022). *Public Sociology*. Polity.
- Burawoy, M. (2024a). *Protest Speech, Miami, March 10, 2024*. <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Miami.Protest.pdf>
- Burawoy, M. (2024b). Du Bois: From Discovery and Recovery to Reconstruction. Dans A. Meghji, M. Burawoy, F. Müge Göçek, J. Itzigsohn et A. Morris (dir.), *Why Now? Thoughts on the Du Boisian Revolution* (p. 6-9). *Sociology Compass*, 18(8). <https://doi.org/10.1111/soc4.13264>
- Burawoy, M. (2025). Why and How Should Sociologists Speak Out on Palestine? *The Sociological Review* (à paraître). <http://burawoy.berkeley.edu/Settler%20Colonialism/Palestine.05.SR.Final.pdf>



Approches critiques de la diversité en éducation : regards transatlantiques

FAHIMEH DARCHINIAN

Université de Montréal
fahimeh.darchinian@umontreal.ca

MILENA DOYTCHIEVA

Université Caen Normandie
Institut Convergences Migrations
doytcheva.milena@gmail.com

À LA FIN DE L'ANNÉE 2022, UN GROUPE D'ACTIVISTES CONSERVATEURS, rejoint par des universitaires, s'est fixé comme objectif d'abolir l'ensemble des programmes de *Diversity, Equity, and Inclusion* (DEI) dans les universités publiques du Texas aux États-Unis. S'associant à des collaborateurs proches du gouverneur qui, pour certains, avaient fait de la disparition de ces programmes une priorité politique de longue date (Confessore, 2024), ils dressent un inventaire au vitriol de la « révolution DEI » en cours sur les campus américains. Repris par le Sénat, envoyé aux présidences d'université, leur rapport porte rapidement ses fruits : dès mars 2023, emboîtant le pas à la Floride, l'État du Texas légifère pour interdire toute dépense de création de services spécifiques en matière de diversité, le recrutement de personnel dédié, ainsi que toute exigence de formation, à l'exception des activités de recherche et d'enseignement. Prenant la parole à l'occasion de l'adoption du *Florida Educational Equity Act* quelques mois plus tôt, le gouverneur de la Floride en résume l'essence ainsi : « Si l'on regarde comment ces politiques ont été mises en place dans notre pays, on comprend alors que discrimination, exclusion, [i]ndoctrinement serait plus approprié pour les définir. Elles n'ont pas de place dans nos institutions » (Diaz, 2023).

Bien avant que la Cour suprême n'infirmе de manière définitive la jurisprudence *Bakke*, considérée comme acte fondateur des politiques de diversité dans les universités américaines¹, la croisade anti-DEI, portée par un réseau de militants, de fondations et d'instituts de la droite américaine, était sur les rails. Dans le sillage de la réception globale de Black Lives Matter et de la convergence sans précédent des luttes antiracistes que le meurtre de Georges Floyd a provoquée (Crenshaw, 2021 ; Wallace-Wells, 2021), la réaction conservatrice fut initiée par le président Trump lui-même. Dès le mois de septembre 2020, il interdit par décret toute formation à la diversité et à l'inclusion dans l'administration fédérale qui engagerait les thèmes du racisme systémique, du biais implicite ou inconscient ; ou qui provoquerait des sentiments d'« inconfort, responsabilité, angoisse, ou stress psychologique », sur la base de considérations liées au sexe ou à la race (Executive Order 13950, 2020).

Bien que des divergences existent sur la manière de nommer l'adversaire — *political correctness*, *identity politics* et multiculturalisme dans les années 1980-1990, plus récemment *critical race theory*, *critical social justice*, mais aussi *cancel culture*, *woke-ness* et *wokism*, voire même *woke communism* — la rhétorique anti-DEI imprègne la droite républicaine dont elle est devenue à la fois la cause et le cri de ralliement. D'abord focalisée avec succès sur la théorie critique de la race ou CRT, leur offensive donne lieu à un effort législatif sans précédent : plus de 20 États américains introduisent des projets de loi, durant la seule année 2021 (Ray et Gibbons, 2021 ; Doytcheva, 2022), interdisant l'enseignement de la CRT dans le secondaire (où celle-ci, selon toute vraisemblance, n'était pas enseignée). Au fondement de ses textes, la notion de *divisive concepts* dévoile la résistance opposée à la reconnaissance du racisme systémique, ainsi que des régimes historiques d'oppression fondés sur la blancheur.

À l'avant-garde du mouvement conservateur et de son bras nationaliste chrétien, des États tels que la Floride et le Texas, suivis de l'Oklahoma ou du Tennessee, sont à l'origine d'initiatives qui aboutissent, dès 2023, à prolonger la séquence anti-CRT en la transposant à l'université. Si le *Stop W.O.K.E. Act*, adopté en 2022 par la Floride² (que désavoue y compris une partie de la droite au nom de la liberté d'expression), a vu ses dispositions en matière de travail et à l'université suspendues ; ce sont les initiatives anti-DEI qui ont pris le relais dans l'espace académique. Au cœur de leurs préoccupations, les *diversity statements* exigés par un nombre croissant d'universités des candidat-e-s au recrutement (notamment enseignant-e-s), mais aussi tout centre, service, personnel spécifique, dédié à ces politiques — accusées d'engloutir une manne financière considérable pour « endoctriner » l'université. Bien que les législateurs aient relevé la contradiction de cette démarche avec la volonté de créer des universités d'excellence et « compétitives » — par exemple, les restrictions à la *tenure* en Floride ont dissuadé les candidatures prospectives, alors que les *diversity statements* sont exigés dans beaucoup de programmes fédéraux — la revendication d'une université

1. *Students for Fair Admissions v. Harvard*, 600 U.S. 181 (2023).

2. *Stop Wrongs to Our Kids and Employees Act*, également connu comme *Individual Freedom Act*.

authentiquement méritocratique, aveugle au genre et à la race, constitue l'épine dorsale de ces lois. En arrière-plan, un réseau d'activistes, *think tanks*, fondations et instituts de toute sorte alimente leurs rhétoriques réactionnaires (Hirschman, 1991) tout en rêvant de « contre-révolution »³.

Il serait erroné de ne voir dans cette séquence politique qu'un phénomène étatsunien, venant prolonger les *cultural wars* dont sont le théâtre depuis toujours les meilleurs campus de la nation (Fassin, 1993). D'ores et déjà résonnent en Europe les hantises du *wokisme*, de la *cancel culture* et de la « logique intersectionnelle qui fracture tout »⁴, à quoi s'ajoutent des productions idéologiques propres autour du « décolonialisme » et de l'« islamogauchisme », qui sont l'objet ici d'un consensus transpartisan. À l'heure d'un antiracisme global et multiracial, les conservatismes et nationalismes blancs se globalisent aussi, jusqu'à exporter outre-Atlantique les théories du « grand remplacement ». Quant au Canada, il est généralement considéré dans cette littérature comme l'endroit où le « régime woke » est le plus avancé et se nomme multiculturalisme.

DIVERSITÉ ET CRT : UNE CONVERGENCE PROBLÉMATIQUE À REPENSER

Pour autant, les offensives législatives contre la CRT dans l'enseignement secondaire, puis contre les politiques DEI, à l'université, reposent sur une méconnaissance ou plutôt une déformation systématique de ces problématiques. À tel point que cette posture fut récemment analysée en termes de *racelighting*, par analogie au *gaslighting* — technique manipulatoire qui consiste à faire douter la cible de son expérience et de sa capacité de discernement (Wood et Harris, 2021 ; Smith et Parker, 2024). Activiste conservateur et membre du Manhattan Institute, à l'origine de la campagne anti-CRT, Christopher Rufo en exhorte la logique de désinformation ainsi : « Nous avons réussi à figer leur marque — la *critical race theory* — avec succès dans la discussion publique et on ne cesse de faire monter les perceptions négatives. Nous finirons par la rendre toxique, en plaçant toutes les insanités culturelles sous cette étiquette. Le but est, dès que le public lit quelque chose de fou dans les journaux, qu'il pense aussitôt *critical race theory* »⁵.

Le *racelighting* dont sont l'objet les politiques de diversité et la CRT et, surtout, leurs relations réciproques opère ainsi par déplacement et resignification. Il est d'autant plus surprenant que, d'une part, c'est à un juge conservateur, dévoué à combattre

3. Parmi les plus actifs : Claremont Institute, Heritage Foundation, Cato Institute, Manhattan Institute, mais aussi Idaho Freedom Foundation, Velocity Convergence, à l'origine de l'initiative anti-DEI dans le Tennessee.

4. Voir, par exemple, l'entretien accordé par E. Macron à ELLE : <https://www.elle.fr/Societe/News/Emmanuel-Macron-son-entretien-exclusif-avec-ELLE-3934484>

5. <https://x.com/realchrisrufo/status/1371540368714428416?lang=fr> Nos traductions.

« les attaques contre les institutions américaines » (Powell, 1970), que l'on doit l'invention de la doctrine juridique de la diversité, il y a bientôt de cela cinquante ans⁶.

À force d'amalgames assumés, le *racelighting* masque le fait, d'autre part, que les approches critiques du racisme (Doytcheva et Gastaut, 2022) invitent à une analyse circonspecte des politiques libérales de la diversité. Celle-ci s'enracine dans le « pessimisme » fondateur des théoricien-ne-s critiques de la race quant aux capacités du réformisme libéral et d'une réforme juridique incrémentale à faire advenir la justice raciale (Bell, 1980; Mills, 1997). Dans la vision fondatrice de Derrick Bell (1980), la justice raciale relève en effet de conditions rares et spécifiques qui requièrent pour aboutir une convergence stratégique avec les intérêts blancs du moment. Si la CRT se voit aujourd'hui discréditée en éducation comme propagande idéologique, sa critique fondatrice du droit antidiscriminatoire se révèle au contraire précurseuse. Enracinée dans le courant plus large des *critical legal studies*, elle invite à déconstruire le rôle de la loi et du juridique dans la légitimation du statu quo social.

Dès la fin des années 1970, cette posture d'abord incomprise par de nombreux contemporains — dont beaucoup de libéraux qui célèbrent avec enthousiasme les victoires historiques de la déségrégation — souligne les contradictions et angles morts de l'édifice juridico-politique qui institutionnalise la révolution des droits civiques et la lutte contre les discriminations. En fait partie la critique d'une conception restrictive de la discrimination, qui renvoie celle-ci à l'idée d'acte individuel malintentionné (Freeman, 1977), plutôt qu'à une vision structurelle et politique du racisme (Carmichael et Hamilton, 1967; Bonilla-Silva, 1997; Feagin, 2006; Ray, 2023). Cette vision limitée à la fois du tort subi et des remèdes à apporter (Crenshaw, 1989) va de pair avec une approche exclusive et segmentée qui filtre les expériences vécues des discriminé-e-s par le prisme des « catégories protégées ». En lieu et place d'intersectionnalité, elle se révèle porteuse d'une inflation catégorielle et de tensions normatives qui confortent en définitive l'ascendant de la blancheur (Bhopal, 2018; Doytcheva, 2020).

Font partie également des hypothèses fondatrices de la CRT : la critique d'une préséance idéologique et politique des idéaux de la déségrégation qui pousse les avocats à opérer dans le processus judiciaire au détriment des désirs et intérêts immédiats de leurs clients (Bell, 1976)⁷; la réversibilité des catégories antidiscriminatoires, aisément détournées par les majoritaires — pères en quête d'égalité, victimes du racisme

6. Avocat d'affaires et membre du conseil d'administration de Philip Morris jusqu'à sa nomination en 1971 à la Cour suprême par Nixon, Powell déplore les menaces qui pèsent sur le système de la liberté d'entreprise aux États-Unis : composés de « Communistes, New Leftistes et autres révolutionnaires » (Powell, 1971), ses assaillants « extrémistes » se recrutent désormais à l'université, dans les cercles scientifiques et littéraires. Mais le danger vient aussi des syndicats, des mouvements de consommateurs qui s'érigent contre l'irresponsabilité meurtrière de l'industrie automobile et bientôt du tabac. Le mémorandum confidentiel qu'il rédige en 1971 est ainsi crédité d'avoir inspiré la création d'un important réseau d'organisations conservatrices, ironie de l'histoire, à l'origine de la campagne actuelle anti-DEI, dont en premier lieu Heritage Foundation, Cato et Manhattan Institute (voir note *supra*).

7. Bell soutient ainsi, qu'en fonction du contexte, la mixité raciale peut être un objectif éducatif « avantageux », non pertinent ou même « désavantageux » : « des remèdes beaucoup plus effectifs à la subordination raciale à l'école pourraient être obtenus si les énergies créatrices des organisations de

antiblanç et de la discrimination « inversée », masculinistes, fumeurs, chasseurs, bouchers (Cooper, 2004) — dans un mouvement de pluralisation extrême, sans fondement juridique ni lien avec la question des inégalités.

Pour Davina Cooper (2004), la notion de diversité ne repose pas sur un concept ou une théorie intégrée, mais recouvre davantage un champ discursif, analytique et normatif large. Celui-ci émerge à partir des années 1980, au croisement de théories et d'idéologies multiples, dont la chute du soviétisme, la montée du néolibéralisme, la remise en cause du féminisme radical, l'expansion des politiques gay et lesbiennes, la naissance du mouvement *queer*, les luttes qui entourent l'antiracisme et le multiculturalisme. Intellectuellement, l'espace des *diversity politics* se situe donc à la confluence de plusieurs courants tels que le libéralisme, la pensée communautarienne, le post-structuralisme, le post-marxisme, le féminisme, le postcolonialisme, la théorie *queer* (Cooper, 2004). Son déploiement fut néanmoins jalonné par trois moments : démocratique, conservateur et axiologique. Le premier reflète l'importance attachée aux politiques majoritaires qui, à partir de la seconde moitié du xx^e siècle, forment une source de légitimité importante pour la citoyenneté démocratique libérale. C'est cette tendance qui pousse à la formulation et à l'extension de nouveaux droits (culturels, LGBT, des minorités), ainsi qu'au développement des notions de reconnaissance et d'authenticité (Kymlicka, 1995, 2007 ; Taylor, 1994). Dans ce processus d'universalisation, cependant, les territoires de la diversité en viennent à être colonisés par de « fausses minorités », ou des groupes socialement puissants qui s'auto-interprètent en termes de vulnérabilité. C'est le tournant conservateur dont découle la prévalence de définitions dites axiologiques de la diversité. Ses catégorisations sont de moins en moins liées à une revendication sociale d'égalité (Fraser, 2005), mais s'attachent à la mise en évidence « des formes de vie légitimement différentes » (Cooper 2004, p. 6). Au croisement du post-marxisme et du post-postmodernisme, la « redécouverte de la valeur » (Cooper 2004, p. 6.) a étayé les hypothèses d'hétérogénéité et d'incommensurabilité de toutes formes de différences et d'identités dont la qualité ne réside plus dans l'oppression subie, mais dans les valeurs morales qui leur servent d'ancrage. Porteur d'une différenciation accélérée, ce processus de « diversification de la diversité » fut subsequmment théorisé dans les termes d'une *superdiversité* (Doytcheva, 2018).

Pour autant, si la plupart des engagements, à la fois théoriques et pratiques, ont emprunté cette optique, tel ne fut pas le cas de la recherche critique sur la race et le racisme. Pour Derrick Bell (2003, p. 1622), « le concept de diversité constitue une distraction (*distraction*) sérieuse dans les efforts de justice sociale »⁸. Par ces connotations méritocratiques, il avantage les populations aisées, majoritairement blanches ; alors que le décentrement opéré des problèmes de pauvreté et d'inégalités pourrait exclure

défense des droits civiques s'alignaient sur les besoins et les désirs de leurs clients » (Bell, 1976, p. 88), au lieu de poursuivre la mixité comme symbole politique.

8. À noter que le jeu de mots est plus significatif encore en langue française où, dans le contexte d'émergence des politiques européennes de la diversité, au début des années 2000, des travaux soulèvent aussitôt la question d'une « stratégie de diversion » (Guiraudon, 2004 ; voir aussi *infra*).

plus de Noir-américains que ne sauraient admettre les politiques d'*affirmative action*. Selon Bell, la confirmation de la jurisprudence *Bakke* en 2003, alors célébrée comme une « victoire », risque de se transformer rétrospectivement en « défaite » — ce dont a récemment attesté le procès de Harvard (SFFA, 2023). Selon Charles R. Laurence III (1997), le fait d'ancrer les politiques de justice raciale dans la notion de libertés académiques, comme le fait la doctrine juridique de la diversité, reflète une institutionnalisation du pouvoir blanc : fût-ce aux élites académiques de définir ce qui est bon pour la communauté, elles pourraient tout aussi bien prendre fait et cause pour la blancheur.

Pour Bell (2003), la raison de la diversité offre ainsi une illustration définitive de sa théorie de la convergence des intérêts, à savoir : une aide significative ne saurait être apportée aux minorisé-e-s que dans la mesure où elle répond à d'autres intérêts et priorités jugées fondamentales. Des travaux empiriques ont prolongé ces critiques normatives. Ils montrent comment, dans la sphère politique, au travail, en éducation, les luttes contre la discrimination ou pour l'émancipation ont été cooptées avec succès par l'institution, au diapason des politiques néolibérales environnantes (Ahmed, 2012 ; Embrick, 2011 ; Bilge, 2013 ; Berrey, 2015 ; Bhopal et Myers, 2023). Le *business case*, en particulier, ou argument commercial en faveur de la diversité, brandi dans les années 1980 par l'entreprise pour prévenir le démantèlement de ces politiques au temps des *Reaganomics*, en constitue l'exemple parfait. Mais leur néolibéralisation ne s'arrête pas au seuil de l'université. Dans l'académie aussi, le marché de la diversité (*diversity bargain*) permet de capitaliser sur les corps racisés au bénéfice de l'institution blanche (Warikoo, 2016 ; Bilge, 2013 ; Leong, 2012). Le marché de la diversité individualise et transforme ces notions en autant de « styles de vie » et de consommation, où la recherche de profitabilité va de pair avec une réinscription du racisme (Ahmed, 2012 ; Bhopal, 2018 ; Thomas, 2020). Dans certains cas, cela peut même servir de prétexte à une légalisation des discriminations au lieu de les combattre (Kirby et al., 2015). En parallèle, l'élargissement et la fragmentation des publics cibles, en particulier dans l'espace européen, façonnent des inégalités rivales (Bhopal, 2022) et confortent le pouvoir de la blancheur (Mayorga-Gallo, 2019 ; Doytcheva, 2018, 2020).

Approches critiques de la diversité

En somme, si l'on ne peut nier l'impact de la pensée et des mobilisations de la diversité au tournant du *xxi*^e siècle sur les mouvements politiques progressistes, cette mise en perspective historique nous invite aussi à en interroger les principes — plutôt changeants et hésitants — en matière de différenciation et d'égalité : qui sont les sujets légitimes de ces politiques ? Quel contenu positif et concret leur donner ? Dans un contexte où il est urgent de contrer les attaques idéologiques qui les ciblent, ce dossier fait le pari d'une autonomie réflexive et critique de la recherche sur ces questions. Bien que la recherche scientifique ne puisse se couper en la matière du débat politique, elle n'en est pas une chambre de résonance mécanique, mais doit maintenir au contraire une capacité réflexive et critique afin d'imaginer et faire advenir des horizons post-racistes — en éducation comme ailleurs.

Ainsi s'ébauche l'espace étroit et semé d'obstacles que notre dossier propose d'occuper, à savoir celui d'une *critique dialectique* de la diversité dans l'espace académique, qui ne cède rien ni à ses attaquants idéologiques au temps de la réaction conservatrice ni, non plus, à la facilité d'une vision irénique — car idéologiquement opposée — de ces politiques qui y verrait l'accomplissement achevé de la justice raciale et de l'équité. Ce sont les angles morts, tensions et contradictions des politiques diversité que ce dossier propose d'interroger, non pas pour les disqualifier en facilitant l'œuvre de destruction de leurs adversaires politiques. Mais pour bâtir sur ces questions une analyse exigeante et informée qui ne répond pas aux agendas conservateurs. Comme nous y invite Sirma Bilge dans ce numéro, bien qu'il n'y ait pas de voie toute tracée en la matière, il est important de se saisir des contradictions, d'élargir les failles institutionnelles pour y installer des formes alternatives de compréhension de la relationalité et de la contre-institutionnalité.

À la suite d'autres travaux, nous proposons de qualifier de *critique* cette approche de la diversité. En référence à Marx, Nancy Fraser (2012, p. 31) retient comme définition de la théorie critique et de la démarche critique, de manière plus générale, l'effort d'une « auto-clarification des luttes et des désirs du temps présent ». Cette définition souligne à la fois le caractère réflexif de la posture critique et son engagement à éclairer les luttes pour l'émancipation. En paraphrasant toujours Fraser (2005, p. 10), il est ainsi possible d'appréhender les approches critiques comme celles qui ne se réclament « que des composantes de la politique de la différence culturelle pouvant être combinées à une revendication sociale d'égalité ». Selon Patrizia Zanoni et al. (2010), malgré une variété de perspectives, ce que les approches critiques de la diversité ont en partage est une opposition commune à la vision instrumentale des différences qui caractérise la plupart des appropriations politiques et organisationnelles de ce paradigme. Au croisement de la CRT et des études critiques de la blanchité, les *critical diversity studies* forment un champ académique dynamique et en développement depuis la fin des années 1990. Celui-ci porte la focale sur deux questions parallèles mais interreliées que sont, d'une part, la dépolitisation apparente de ces politiques par leur individualisation et déconnexion des luttes sociales et, d'autre part, les effets de leur mise en marché. Les approches critiques de la diversité interrogent les conséquences de ce double mouvement en matière d'antiracisme et de lutte contre les discriminations et examinent ses contributions aux processus de reproduction d'une blanchité hégémonique. La transnationalisation des analyses en constitue un autre trait marquant.

UN TOURNANT GLOBAL DE LA DIVERSITÉ

Malgré la transnationalisation croissante de la diversité sous influence étasunienne, l'enracinement de ces politiques dans des contextes historiques et politiques particuliers ne conserve pas moins sa prégnance. Les articles réunis dans son dossier en font état : le tournant global de la diversité épouse des trajectoires spécifiques en Belgique, au Royaume-Uni, en Suisse, en France ou au Canada. Au Canada, en particulier, la trajectoire des initiatives en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (EDI)

relie le passé colonial du pays à son image actuelle sur la scène internationale de société inclusive et multiculturelle. Dans le sillage du multiculturalisme, le développement des politiques EDI est justifié par la nécessité de remédier aux iniquités causées par le colonialisme. En Europe, il est le fruit d'un processus plus récent d'*européanisation* de la lutte contre les discriminations qui se déploie au tournant des années 2000, à l'initiative d'abord d'acteurs néerlandais et britanniques. Notre dossier fait ainsi le pari d'un regard transatlantique sur ces politiques qui fait ressortir tant leurs dynamiques globales d'emprunt, d'hybridation et de mobilités que leur ancrage dans des contextes historiques.

Du multiculturalisme à la diversité: la trajectoire canadienne

Au Canada, la trajectoire des initiatives EDI relie le passé colonial du pays à son image actuelle sur la scène internationale de société inclusive et ouverte à la diversité. Adoptée en 1867, la Loi sur les Indiens, comme partie intégrante de la Confédération, et l'établissement des pensionnats autochtones, permettent en effet de situer le génocide physique et culturel des peuples autochtones dans l'histoire de la nation. En réduisant leur statut à celui de mineurs, le renforcement de leur dépendance à l'égard du gouvernement vise à empêcher leur autodétermination. Au nom d'une politique assimilationniste que justifie la volonté d'éduquer et d'émanciper, les enfants autochtones sont séparés par la force de leurs parents et placés dans des pensionnats où ils furent victimes de sévices et d'abus physiques, psychiques et sexuels. Par ailleurs, le racisme et la xénophobie ont été des idéologies constitutives des premières politiques d'immigration canadiennes. Après la Seconde Guerre mondiale, celles-ci et les discours qui les encadrent reposent sur l'infériorisation des migrants non blancs. Si l'accueil des immigrants et des réfugiés d'origine européenne fut encouragé, la Loi sur l'immigration chinoise, adoptée en 1885, impose une taxe d'entrée aux travailleurs chinois souhaitant immigrer au Canada. Au milieu du 20^e siècle, encore, les réfugiés juifs n'ont pas le droit de s'installer.

C'est seulement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que l'État canadien entame un processus de démocratisation progressive de ses institutions par le transfert de pouvoirs, d'abord, de Londres à Ottawa et la création de la citoyenneté canadienne. Accordée en premier lieu aux descendants de colons et d'immigrés blancs, la citoyenneté est étendue aux minorités noires et asiatiques en 1948, puis aux Inuits en 1950 et aux Amérindiens en 1960 (Helly, 2000; Doytcheva, 2005). La Déclaration canadienne des droits est adoptée la même année. Mais la consolidation de l'État canadien après-guerre au nom du projet universaliste de la citoyenneté ne parvient pas à enrayer des revendications nationalistes et identitaires. La société canadienne est fortement divisée selon des lignes raciales et culturelles qui placent les individus d'ascendance anglaise et, dans une moindre mesure, française en haut de l'échelle sociale, alors que la majeure partie des descendants de colons français, ainsi que les immigrants, composent la population laborieuse et que les Autochtones sont exclus des scènes économiques et politiques.

Face à cette division extrême, le gouvernement fédéral adopte des programmes de discrimination positive pour faciliter l'accès des francophones à la fonction publique : il déclare l'État canadien bilingue en 1969 et propose la même année l'abolition des réserves amérindiennes. En 1967, il démocratise la politique d'immigration en supprimant les restrictions racistes. Ces actions volontaristes montrent néanmoins une efficacité réduite : en 1969, les instances amérindiennes refusent leur intégration comme citoyens à part entière au nom de l'atteinte qui s'ensuivrait à la reproduction de leur vie communautaire et demandent une autonomie gouvernementale ; un parti souverainiste est fondé au Québec, où un mouvement de lutte armée entre en action en 1970.

C'est dans ce contexte que la politique du multiculturalisme voit le jour en 1971, adoptée par le gouvernement libéral de Pierre Trudeau. Sur le plan international, elle offre au Canada une image unique et distinctive qui lui permet de se singulariser au sein des organisations internationales en se démarquant des États-Unis et de l'Angleterre. Sur le plan national, l'adoption de cette politique, adossée aux idéaux des Nations unies en matière de droits humains, espère parvenir à la neutralisation des mouvements nationalistes au Québec et des activistes antibritanniques (Bloemraad, 2015 ; Triadafilopoulos, 2012) par la promotion des notions plus larges de diversité et d'inclusion. Dérivé du libéralisme politique (Kymlicka, 2010), le multiculturalisme canadien met l'accent sur la reconnaissance de la diversité des identités ethnoculturelles et la protection des droits des individus à manifester publiquement leurs appartenances.

En ce qui concerne la province du Québec, à la recherche d'une identité qui s'écarte du modèle multiculturaliste perçu comme anglo-saxon, celle-ci opte pour l'interculturalisme (Richard, 2009) qui vise le dialogue et le rapprochement des cultures autour d'une identité linguistique commune, matérialisée par la langue française et la promotion de la culture francophone. Bien qu'ayant des logiques distinctes, aussi bien le multiculturalisme canadien que l'interculturalisme québécois construisent idéologiquement la question de l'altérité au prisme de la notion de culture, occultant le fait que « la culture » invoquée dans les discours et les politiques publiques est, largement, normalisée et homogénéisée. De plus, ils encouragent la dichotomie anglophone/francophone comme principale référence identitaire, pouvant ainsi servir à minoriser les appartenances ethnoculturelles de l'immigration (Dhamoon, 2009 ; Dhamoon et AbuLadan, 2009). Dans le contexte sociopolitique et linguistique du Québec, où les enjeux identitaires peuvent intensifier la hiérarchisation des relations sociales entre minoritaires et majoritaires (Darchinian et Kanouté, 2021 ; Darchinian et Magnan, 2020 ; Breton, 2015), la prédominance de cette rhétorique dichotomique a des effets structurants sur les interactions sociales. Dans les milieux éducatifs, les expériences de linguicisme, de racisme et d'intolérance religieuse favorisent un repli identitaire des groupes minorisés et grèvent le vivre-ensemble.

Entre mobilisations locales et circulations globales

L'évolution des politiques EDI en éducation, au Canada, suit une trajectoire marquée par le militantisme et les mobilisations collectives contre le racisme systémique qui régit les institutions publiques, y compris éducatives, du primaire jusqu'à l'université. Le mouvement en faveur des droits des Premières Nations a ainsi contribué à la création, en 2015, de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) chargée de l'investigation sur les pensionnats. Dans la même lignée, le mouvement Land Back souligne la nécessité d'une reconnaissance officielle par les institutions publiques (dont des universités) des terres appartenant traditionnellement aux Premières Nations. En 2020, le mouvement Black Lives Matter, en sensibilisant l'opinion publique à l'histoire de l'esclavage, contraint les initiatives EDI à faire face au racisme systémique anti-Noir-e-s, plus particulièrement en éducation. Le mouvement en faveur des droits des personnes LGBTQ+ influe à son tour sur les initiatives EDI qui ciblent, de plus en plus, les discriminations liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre. Quand #MeToo conforte les objectifs d'équité des sexes et de lutte contre les violences sexuelles et sexistes. Enfin, le mouvement en faveur des personnes handicapées aboutit à l'adoption, en 2019, de la loi canadienne sur l'accessibilité, marquant également de son empreinte les initiatives institutionnelles en faveur de la diversité (Carastatis et al., 2018; Weldon, 2011).

Mais les leviers de ces évolutions sont aussi, et de plus en plus, internationaux et géopolitiques. Dans un contexte où l'impératif EDI, nouvelle base normative des démocraties libérales, revêt une dimension transnationale, au Canada aussi, ces politiques se muent au rythme de circulations globales. La mise en place d'initiatives relatives à la diversité en emploi et à l'éducation inclusive s'est ainsi fortement inspirée des politiques du même nom aux États-Unis. Au regard des similarités entre l'histoire du colonialisme au Canada et en Australie, en lien avec les processus historiques et contemporains de minorisation des peuples autochtones, force est de constater que le plan d'action australien de réconciliation a orienté l'implantation de la Commission de vérité et réconciliation dans le contexte canadien, ainsi que les politiques éducatives respectives et celles en faveur de l'accès des Peuples Premiers à la fonction publique (Regan, 2010; Short, 2003). Les politiques du Royaume-Uni ont été également un vecteur d'émulation. En s'inspirant des programmes britanniques d'Athena Swan et Race Equality Charter (Bhopal, 2018), le gouvernement canadien a introduit, en 2019, la charte Dimensions, ayant pour but de remédier à la sous-représentation des groupes historiquement marginalisés dans les programmes contingentés, notamment en science, technologie, ingénierie et médecine (STEM). Les politiques d'équité de genre des pays nordiques ont inspiré aussi les décideurs canadiens (Cardona López et al., 2018). Toutefois, la refonte dans le creuset du multiculturalisme ou de l'interculturalisme canadiens de l'ensemble de ces emprunts et hybridations n'a pas abouti, tant s'en faut, à l'élimination des processus de minorisation (Chicha, 2020; Abu-Laban et Gabriel, 2002). Focalisés sur la préservation et la valorisation des spécificités culturelles des groupes racisés ou « le rapprochement des cultures » par le biais de la langue

française (Dhamoon, 2009 ; Dewing et Brosseau, 2009), voire sur une rhétorique de la « diversité heureuse » (Cornu, 2013), les efforts entrepris furent critiqués pour avoir dissimulé les rapports de pouvoir dissymétriques.

En parallèle, l'accumulation d'initiatives qui ciblent différents groupes discriminés (les femmes, les Autochtones, les minorités visibles, les minorités ethnoculturelles, les personnes en situation de handicap), en l'absence de prise en compte réelle des dynamiques intersectionnelles des inégalités (Bilge, 2020), n'a pas permis d'altérer la surreprésentation de certaines populations — notamment autochtones et noires — au sein des positions sociales les plus désavantagées.

L'école face à l'impératif du vivre-ensemble

En éducation, les études consacrées à ces questions convergent autour de deux principaux axes : les processus multiformes de racialisation des élèves minoritaires, d'une part, et l'impératif de formation à la diversité et à l'inclusion des acteur·rice·s clés de la socialisation scolaire, à savoir, les enseignant·e·s, les intervenant·e·s scolaires et les directeur·rice·s d'école, d'autre part. En ce qui concerne les jeunes Autochtones, malgré la mise en place de politiques visant à accroître leur accès à l'éducation et leur réussite scolaire, des écarts importants persistent entre leurs réalités éducatives et celles du reste des Canadiens. Un taux de décrochage élevé au secondaire et un taux d'accès et de rétention faible à l'université montrent que les promesses égalitaires, véhiculées par le multiculturalisme et l'interculturalisme, n'ont pas été honorées. Par leur aveuglement à l'historicité des rapports de pouvoir, ils ont même pu contribuer à renforcer les processus de minorisation (Larochelle, 2021 ; Abawi, 2017 ; Thobani, 2007).

En ce qui concerne d'autres populations racisées, la recherche met en évidence la persistance et l'effet structurant de leur sous-représentation parmi les enseignant·e·s du primaire et du secondaire, et son impact sur le développement d'un sentiment d'exclusion chez les élèves qui en sont issues. L'étude de Darchinian et al. (2021) souligne en particulier la prédominance démographique d'enseignant·e·s blanc·he·s dans un contexte majoritairement composé d'élèves non blanc·he·s, soulignant les processus de racialisation qui en résultent des élèves noir·e·s et latino-américain·e·s. En plus de cette sous-représentation, la carrière d'enseignant·e et de directeur·rice minoritaires dans les écoles à forte diversité ethnique est émaillée de barrières systémiques qui engendrent une charge émotionnelle et une fatigue raciale, partie intégrante de leur quotidien professionnel (Lafortune et Kanouté, 2023 ; Abawi et Eizadirad, 2020 ; Ryan et al., 2009).

Malgré le portrait globalement positif de la réussite scolaire des jeunes issu·e·s de l'immigration au Canada et au Québec, les résultats d'études empiriques mettent en lumière les inégalités systémiques qui touchent plus particulièrement certaines sous-populations. Par exemple, les parcours scolaires des jeunes originaires d'Asie du Sud et des Caraïbes, marqués par le désavantage socioéconomique, sont également ponctués de retards et d'échecs scolaires (Bakhashei et al., 2016 ; Potvin et al., 2015). Les

jeunes Haïtiens et Haïtiennes, en particulier, sont surreprésenté-e-s dans les classes destinées aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Concernant les élèves d'origine asiatique, souvent qualifié-e-s de « minorité modèle », en dépit de performances scolaires remarquables, ils et elles peuvent se sentir exclu-e-s et victimes du racisme au quotidien (Sun, 2014 ; Chu, 2023 ; Doucet, 2022 ; Chu et Darchinian, 2024). L'étude menée par Chu et Darchinian (2024) des expériences scolaires de jeunes Vietnamiens-ne-s à Montréal met en lumière en particulier l'internalisation de la blanchité en tant que norme sociale, conduisant ces jeunes à mettre à distance tant leur culture d'origine que celle de la société d'accueil. Ces résultats illustrent la complexité des processus de minorisation à l'œuvre et ouvrent la voie à une réflexion critique sur la rhétorique de la réussite, souvent présentée comme constitutive de l'identité canadienne en tant que société d'accueil inclusive.

Par le biais des contenus éducatifs et des relations pédagogiques constitutives de la transmission des savoirs, le curriculum scolaire participe de ces processus de racialisation, opérant comme un outil hégémonique de socialisation consciente et inconsciente aux normes et valeurs de la majorité blanche (Jay, 2002 ; Nieto, 2000). Au Québec, les travaux de Larochelle (2021) montrent la continuité historique des pratiques altérisantes propres à l'école québécoise, mettant en évidence, à travers l'étude du matériel scolaire (contenus, devoirs et activités « parascolaires ») aux *xix*^e et *xx*^e siècles, une représentation historique infériorisante de l'Autochtone, de l'Arabe, du Noir et du Chinois. Larochelle souligne du reste la double visée de ce processus d'altérisation, également utilisé comme stratégie pour susciter la motivation scolaire chez les jeunes Québécois blancs. D'autres études ont mis en évidence la prédominance des références culturelles et identitaires francophones/anglophones dans les programmes d'Univers social et de Culture et citoyenneté québécoise ; la place limitée accordée à l'histoire des peuples autochtones, des personnes d'ascendance africaine et des immigrants du Sud (Darchinian, 2023 ; Larochelle, 2021 ; St-Denis, 2011). À titre d'illustration, l'étude de Darchinian (2023) du rapport des jeunes filles musulmanes aux cours d'histoire et d'« éthique et culture religieuse » au secondaire fait ressortir le malaise ressenti par ces jeunes femmes du fait que leurs caractéristiques ethnoreligieuses et culturelles sont soit absentes du programme, soit abordées de façon tronquée et par des stéréotypes.

L'absence d'une formation adéquate des acteur-ric-e-s important-e-s de la socialisation scolaire dans des milieux hautement diversifiés est un facteur explicatif du rôle de l'école dans la reproduction des préjugés et stéréotypes raciaux (Audet et al., 2020 ; Magnan et al., 2021 ; Archambault et al., 2018 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Des notions comme les biais implicites, le racisme inconscient, les microagressions, conséquence d'une vision à la fois déficitaire et homogénéisante des élèves non blanc-he-s, ont été mobilisées pour souligner l'enjeu de formation. Dans le contexte d'une polarisation accrue des rapports éducatifs, la sur-représentation des jeunes Noire-s dans les classes spécialisées, leur médicalisation et l'hypersurveillance dont ils et elles sont l'objet (Collins, 2022 et dans ce numéro ; Anadon et Collins, 2023 ; Braa dans ce numéro) peuvent résulter en effet d'un défaut de conscience, en lien avec l'absence de formation.

En somme, telles que promues par l'école au Canada et au Québec, sur la base d'une idéologie politique (la méritocratie) et économique (l'individualisme néolibéral), les initiatives en faveur de la diversité restent indifférentes au privilège blanc. Elles occultent les rapports de pouvoir. Malgré des politiques valorisant la diversité ethno-culturelle et visant à l'inclusion des populations issues de l'immigration, les institutions éducatives québécoises et canadiennes, supposément pluralistes, demeurent des espaces politiques où la construction d'un Autre racialisé s'actualise, contribuant à la reproduction d'un racisme systémique.

La diversité à l'épreuve de l'université néolibérale

La restructuration des universités canadiennes résulte de changements économiques et politiques des années 1970 qui visent à l'adapter au nouveau contexte sociopolitique régi par la libéralisation des marchés et l'exigence de compétitivité. Au tournant de la crise économique des années 1980, la logique marchande pénètre la nouvelle gestion publique, y compris des universités qui, fidèles à cet ancrage néolibéral, ont rapidement assimilé les approches néo-managériales de la diversité, mettant l'accent sur l'excellence, l'innovation et l'efficacité (Bilge, 2020; Doytcheva, 2020; Oliveira et Avoine, 2017). Dans la continuité des orientations formulées par le gouvernement fédéral, et relayées à l'échelle provinciale, elles se sont dotées de politiques internes de promotion de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (Université d'Ottawa, Beauchamp, 2020; Gaudreault-Desbiens et Boutrouille, 2020; Université de Montréal, Mc Andrew, 2020). Les travaux de recherche en dressent cependant un bilan mitigé : si certaines études reconnaissent les avancées réalisées en matière d'inclusivité, d'autres soulignent les résultats limités des initiatives EDI, qui opèrent davantage comme des moyens de légitimation institutionnelle que de remise en question des inégalités et normativités dominantes (Pizarro Milian et Wijesingha, 2023; Smith, 2018; Ahmed, 2012; Myers et Bhopal dans ce numéro).

Selon les conclusions de plusieurs travaux empiriques d'envergure (Campell, 2021; Henry et al., 2017; M. Smith, 2018), malgré l'institutionnalisation de ces préoccupations dans les universités canadiennes, les objectifs d'équité, de diversité et d'inclusion semblent loin d'être atteints. En ce qui concerne par exemple la politique de recrutement et de rétention du corps professoral — un des volets de ces politiques au Canada —, des études portant sur les conditions de travail du personnel enseignant ont révélé la précarisation croissante des métiers de l'enseignement, reflétée par le nombre croissant de professeur·e·s sous contrat à court terme et la baisse subséquente de professeur·e·s permanent·e·s ou occupant des postes menant à la permanence. Outre les conditions précaires d'emploi, ces travaux soulignent le caractère genré et racialisé des iniquités vécues par les enseignant·es contractuel·le·s à l'université (Nichols, 2023; Dawson et al., 2019; Field et al., 2014; Bourabain dans ce numéro).

Dans ce contexte, l'engagement des universités canadiennes en faveur de la diversité contribue à la perpétuation d'une rhétorique symbolique plutôt qu'à l'avènement d'un véritable changement institutionnel. Plutôt que de contribuer à des réformes

substantielles en faveur de la justice sociale, l'instrumentalisation des enjeux EDI dans la gouvernance académique semble prendre la forme d'un processus de *tokenisation* (Cukier et al., 2021 ; Campell, 2021 ; Pidgeon, 2016). Comme le montre Campell à cet égard, la réception des politiques d'EDI par des acteur·rice·s universitaires se traduit par la minoration de la complexité et de l'interdépendance des structures de pouvoir, en amont comme en aval de l'université ; la non prise en compte de leur dynamique intersectionnelle et la résistance à l'introduction de changements structurels (Campell, 2021). De ce point de vue, ces initiatives échouent à remédier aux iniquités systémiques et à l'injustice épistémique qui touche les peuples autochtones, ainsi que les communautés racisées (Stein et de Oliveira Andreotti, 2017). D'un côté, les barrières systémiques qui perdurent dans l'univers académique canadien perpétuent la sous-représentation des personnes racisées, notamment des femmes racisées, parmi les membres du corps professoral. D'un autre côté, l'attribution de rôles et de mandats reliés à leur identité raciale les situe à la marge de l'hégémonie du pouvoir (Hirshfield et Joseph, 2012 ; Kobayashi, 2009). L'omniprésence de formes explicites et implicites de racisme au quotidien et la racialisation insidieuse de l'université qui en résulte renvoie aussi à un phénomène d'infériorisation du savoir et de l'histoire des peuples autochtones, des Afro-descendants et des personnes racisées, participant de leur oppression comme sujets non blancs (Pete et al., 2013). Dans un contexte où la colonialité du pouvoir est maintenue, voire renforcée, par les processus de néolibéralisation de l'université qui structurent les pratiques institutionnelles autour de normes d'excellence et de performance, la célébration d'une « diversité heureuse » et « bienveillante » converge peu, en définitive, avec les impératifs de remédiation.

L'eupéanisation de la lutte contre les discriminations

Dans le contexte européen, à l'exception de la Grande-Bretagne où ces développements reflètent de près les politiques étatsuniennes, le tournant de la diversité s'opère en lien avec les initiatives de l'Union européenne qui, à la fin des années 1990, s'engage pour construire un cadre juridique et politique contre les discriminations. À l'intersection des préoccupations économiques du marché unique — où marchandises, travailleurs et capitaux doivent circuler librement — et d'un projet plus politique d'intégration et de citoyenneté, la question des discriminations épouse la vision européenne du moment. À la faveur du Traité de Maastricht de 1992 qui, pour la première fois, institue une citoyenneté européenne en la dérivant de celle des États membres, un bouleversement important a lieu au sein des réseaux militants et d'entrepreneurs de cause qui se mobilisent sur ces enjeux dans le giron de la Commission. En lieu et place d'une citoyenneté européenne déterritorialisée, débarrassée des nationalismes d'antan, qui constitue une revendication historique désavouée par Maastricht (Favell, 2000 ; Guiraudon, 2004), une nouvelle expertise s'impose dans le champ de la cause de l'immigration. Emmenée par des acteurs anglo-néerlandais, spécialistes en droits humains et des minorités, elle aboutit à la construction politique du problème des discriminations.

Jusque-là, la plupart des pays européens, à l'exception de la Grande-Bretagne et, dans une moindre mesure, des Pays-Bas, ont en effet un dispositif juridique et politique assez modeste, voire inexistant, en matière de lutte contre les discriminations. Dans beaucoup de pays, il se construit à la faveur de la ratification de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (CERD, 1965). La logique qui prévaut alors dans les législations nationales est celle de la criminalisation du racisme et de la discrimination raciale (Suk, 2008). En France, cette logique trouve ses origines dans l'entre-deux-guerres et la législation naissante contre la propagande antisémite ; cependant que la mémoire de la Shoah marque les processus législatifs qui accompagnent le renouvellement de ces dispositions au cours des années 1970. Bien que des provisions soient progressivement introduites en droit civil — également sous égide européenne — la prévalence de la voie pénale fait que peu d'actions sont introduites en justice : les condamnations pour discrimination raciale se comptent sur les doigts de la main⁹.

Dans ce contexte, l'initiative législative européenne vise à remédier aux carences d'un cadre juridique inopérant en le rendant plus attractif pour les plaignants et les professionnels du droit. Par ailleurs, dès les années 1980, la Communauté économique européenne est à l'origine de commissions parlementaires, chargées d'enquêter sur le racisme, en particulier dans les régions à forte immigration. Leurs travaux soulignent la montée de « sentiments diffus de xénophobie » à l'égard des communautés de l'immigration : sans nécessairement se confondre avec une « hostilité agressive et délibérée », ils recouvrent des « attitudes de défiance » et « des comportements discriminatoires au quotidien » (Evrigenis, 1985, p. 60, 92). Alors que l'UE dispose de compétences importantes en matière de contrôle des frontières et de politiques d'immigration, elle n'en a quasiment aucune sur le volet de la citoyenneté et de l'inclusion. C'est donc dans ce contexte que la lutte contre les discriminations est placée à l'ordre du jour, à la faveur d'un effort de politisation du marché commun et l'intérêt porté aux questions de justice sociale.

Malgré la centralité historique de l'antiracisme dans le processus européen de réinvention de la non-discrimination, la voie rapidement choisie sera celle de l'« universalité juridique de la discrimination » (Lanquetin, 2004). Selon cette perspective, portée d'abord par une expertise juridique qui s'avère prépondérante dans le champ de la cause des migrants, les mécanismes de la discrimination, leurs effets, ainsi que les leviers pour les combattre sont identiques, quel que soit le motif sous-jacent¹⁰. Aussi, le droit européen consacre l'universalisation du principe de non-discrimination

9. Dans le cas de la France, ces chiffres sont de : 3 en 1997, 7 en 1999, 16 en 2000, 12 en 2001, 29 en 2002, 9 en 2012, 7 en 2013, 14 en 2014 et 7 en 2015. Sur ces enjeux, voir Latraverse et Doytcheva (2018).

10. Selon Virginie Guiraudon, l'extension des bases du principe de non-discrimination est d'abord soutenue par la fédération d'ONG « Ligne de départ », à l'origine de la revendication d'une action législative européenne contre les discriminations, avant d'être reprise à son compte par l'administration : « Le groupe Ligne de départ comprit qu'il pouvait rassembler dans une coalition d'autres lobbies européens tels que le Forum Européen des Personnes Handicapées et détourner l'attention des populations immigrées qui ne bénéficiaient pas toujours de la plus grande sympathie » (Guiraudon, 2004, p. 46).

en retenant simultanément et de manière indifférenciée plusieurs catégories protégées : au nombre de six dans le Traité d'Amsterdam, en 1997, elles sont dix-sept dans la Charte des droits fondamentaux de l'UE en 2000 ; douze dans la loi française contre les discriminations en 2001 qui transpose les directives européennes et vingt-six en droit français aujourd'hui.

Parallèlement à cette expansion rapide du régime, à peine né de l'antidiscrimination, une deuxième innovation majeure voit le jour. Dès 2003, la Commission européenne (2003, 2005), dans deux rapports aux titres explicites, embrasse la raison de la diversité et en particulier son *business case*, dans une logique d'isomorphisme mimétique avec le monde *corporate* et les grands groupes américains. La promotion de la diversité subsume et requalifie la lutte contre les discriminations avant même que celle-ci n'ait eu le temps d'émerger, une séquence historique que Doytcheva (2020) analyse en termes d'« intégration inversée ». Combinée aux approches dites « horizontales » ou « inclusives » (qui étendent ces préoccupations au-delà des groupes protégés en droit, eux-mêmes en augmentation), les effets délétères de managérialisation de la diversité n'en ont été que davantage accélérés. La dé-racialisation presque complète de ces politiques et le blanchiment d'une diversité supposément « sans race » constituent aujourd'hui une conséquence majeure : bien que la France, avec sa vision républicaine, offre ici un cas paradigmatique, sa situation en Europe est loin d'être atypique.

Discriminations et diversité à l'université : le cas français

Si le monde de l'entreprise et, dans une moindre mesure, la sphère politique furent dans un premier temps en France le cadre par excellence de développement de ces politiques, leurs préoccupations se sont communiquées dans la période récente à l'éducation et à l'université. Dès le début des années 2000, de grandes écoles et d'autres institutions de l'élite, telles que Sciences Po à Paris, s'emparent du souci de diversification de leurs promotions, très majoritairement composées d'étudiant-e-s venant de milieux sociaux (hyper)privilegiés. Alors que le programme emblématique de Sciences Po a perduré, pour des effets toutefois limités (Oberti et al., 2024 ; Van Zanten, 2023 ; Allouch, 2022), tel ne fut pas nécessairement le cas d'autres initiatives, dont les actions furent jugées fragmentées, sans cadre national et perspective d'ensemble, avec peu de continuité (Bonneau et al., 2021 ; Gaide et Kam, 2019).

Aussi, faut-il attendre le milieu de la décennie suivante pour voir ces préoccupations se communiquer à l'université publique, à la faveur d'un contexte marqué par le repli de l'activisme patronal (Alaktiff et Doytcheva, 2018). Après une décennie riche en signatures de chartes et obtention de labels¹¹, le monde de l'entreprise se dit « fatigué » de ses efforts de conformation, d'autant qu'ils n'ont pour base juridique que sa propre « bonne volonté ». Afin de compenser l'érosion des initiatives qui, malgré leur

11. Parmi les plus importants, on peut citer : la Charte de la diversité (promue par l'IMS en 2004), la Charte de la parentalité (L'Oréal, 2008), la Charte LGBT (l'Autre cercle, 2008), le Label Égalité (AFNOR, 2004), le Label Diversité (AFNOR, 2008), le Label Alliance (AFNOR, 2016).

caractère privé, font seules office de politique contre les discriminations, à partir de 2015, l'État invite l'administration à rejoindre le mouvement de certification. En 2017, #MeToo précipite ses préoccupations, créant en l'espèce des *violences sexuelles et sexistes* de nouveaux objets et priorités d'intervention.

Malgré l'antériorité des travaux en sciences sociales sur la reproduction des inégalités, les discriminations à l'école constituent en France un objet récent et comparativement peu documenté. La première étude d'envergure à examiner l'écart de résultats entre élèves immigrés et locaux dans le secondaire (Valet et Caille, 1996) conclut d'ailleurs, à rebours d'enquêtes qualitatives (Payet, 1995), à une meilleure performance des élèves issus de l'immigration. Aussi, faut-il attendre les années 2000 et le processus d'eupéanisation décrit plus haut pour que la discrimination émerge en tant qu'objet dans le champ scolaire. Régulièrement classé dans les enquêtes internationales parmi les systèmes les plus inégalitaires, voire « le plus inégalitaire », parmi les pays à performance scolaire élevée (OCDE, 2023), le système éducatif français peine à faire toute la lumière sur l'étendue des discriminations. Alors que l'incidence massive de la ségrégation scolaire, y compris raciale, est connue et documentée (Felouzis, 2003 ; Van Zanten, 2001), ses effets sont accentués par une « performance en ciseaux » (Cnesco, 2016) qui, depuis les années 2000, accompagne les réformes néolibérales¹². L'absence de mesure systématique des variables liées à l'origine ethnique rend toutefois possible une forme d'opacité : si des données statistiques signalent que les élèves issus de l'immigration dans leur ensemble obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs dans l'enseignement secondaire (Ichou, 2016 ; Brinbaum et Cebolla-Boado, 2007), d'autres enquêtes soulignent, au contraire, que l'école est un terrain privilégié de prime expérience du racisme, y compris parmi les descendants d'immigrés européens (Primon, 2018 ; 2022).

Si ces inégalités importantes se transmettent de manière attendue de l'enseignement secondaire à l'université, ce n'est que dans la période la plus récente que la question du racisme et des discriminations y fut posée. Lancé en 2018, avec le soutien du Défenseur des droits et autres institutions publiques, le projet ACADISCR (Hajjat et al., 2022) a permis de lever le voile sur cette réalité : si 20 % des répondant-e-s estiment avoir subi un traitement discriminatoire, ce chiffre est de plus de 50 % en ce qui concerne le personnel¹³. À la demande de ses soutiens institutionnels, toutefois, la conception de l'enquête fut « élargie » pour inclure la mesure d'autres expériences vécues de discrimination, liées au sexe, genre, orientation sexuelle, handicap, mais aussi statut social, santé, et même activité syndicale.

12. Dans la dernière édition de l'enquête PISA, cet écart entre élèves natifs et immigrés ou issus de l'immigration est de, respectivement, -60 et -47 points, alors que pour ne donner qu'un exemple, c'est l'inverse qui est vrai au Royaume-Uni, mais aussi en Ontario (OCDE, 2023, p. 34).

13. Le projet fait notamment suite au colloque « Racisme et discriminations raciales, de l'école à l'université » qui s'est tenu en 2018 à l'Université Paris Diderot : <https://www.canal-u.tv/chaines/univcotedazur/colloque-racisme-et-discrimination-raciale-de-l-ecole-a-l-universite>

Contrairement au monde de l'entreprise, il n'existe pas d'initiatives en matière de diversité propres à l'espace académique. Cette situation est amenée à évoluer en 2019, à la faveur de la loi pour la transformation de la fonction publique qui renforce les obligations de l'administration. S'appuyant sur un engagement de longue date en faveur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, y compris un texte de 2013 qui installe des « missions égalité » dans les universités, la loi réitère l'obligation pour chaque université de se doter de référent-e-s égalité. Dans le sillage de #MeToo et d'initiatives législatives ciblant le harcèlement, elle rend obligatoire la création de cellules d'écoute, chargées de recueillir les signalements pour « violence sexuelle et sexiste ». Bien que les obligations des missions égalité soient réglementairement circonscrites aux « discriminations liées au sexe, à la grossesse et à la situation de famille, la lutte contre les violences sexistes et sexuelles », dès 2020, par le truchement d'appels à projets, « programmes pilotes » ministériels et autres circuits d'influence, dont des associations professionnelles, l'invitation à y adjoindre la notion de diversité fait son chemin¹⁴.

Les missions universitaires se nomment désormais « Égalité et Diversité » (ou « Égalité et lutte contre les discriminations »), alors que des bureaux « Égalité, Diversité et Inclusion » sont créés au sein des directions de ressources humaines. Dans un contexte de mise en concurrence généralisée au plan local, comme international, en à peine quelques années, les universités françaises ont été ainsi placées à égalité avec leurs consœurs britanniques et nord-américaines et désormais dotées d'une vice-présidence, d'un bureau RH et de responsables dédiés. Ce changement fulgurant, ainsi que le leadership, plutôt contre-intuitif, de la France en matière de diversité au sein de l'UE, ne saurait toutefois nous induire en erreur. Si, en théorie, beaucoup de ces engagements se réfèrent à « l'ensemble des discriminations », soit les 26 catégories actuellement retenues par la loi française, dans les faits, ils demeurent assez étroitement liés aux préoccupations historiques en matière d'égalité des sexes, de harcèlement, de VSS.

Dans ces conditions, c'est bien d'une opération de *diversity-dropping* dont il s'agit qui consiste à s'en approprier le langage au bénéfice des enjeux de genre, élargis le cas échéant à la question de la sexualité et de la transidentité. Également accueillies sous ces missions-ombrelle, les dispositions liées au handicap relèvent, quant à elles, de régulations spécifiques et disposent de leurs propres outils. De ce point de vue, les acteurs de la diversité académique semblent faire preuve d'un défaut de sincérité qui surpasse celui des acteurs économiques : alors que ces derniers avaient progressivement « élargi » leurs politiques pour y inclure toutes sortes de préoccupations, les

14. À noter que cette démarche est préfigurée dès 2011 par la Conférence Permanente des Chargées de Mission Égalité et Diversité (CPED) : association nationale qui regroupe des chargé-e-s de mission et des vice-président-e-s en charge de l'égalité entre les femmes et les hommes dans leur université. Bien que leur travail porte à l'époque quasi exclusivement sur les enjeux de l'égalité professionnelle femmes-hommes, élargis le cas échéant et par le truchement d'initiatives personnelles et professionnelles à ceux du genre et de l'orientation sexuelle, l'association choisit néanmoins le terme à la mode de diversité pour qualifier ses missions. Elle participe ainsi à structurer la construction de ces initiatives sur le terrain.

premiers se contentent de renommer ce qu'ils font déjà sur un autre sujet, à des fins de communication.

Quant à l'antiracisme, bien que l'État ait institué la date du 21 mars en « Journée contre le racisme », devant être marquée dans toutes les universités par des activités spéciales, force est de constater qu'il joue encore et toujours l'arlésienne dans ces politiques. Le registre événementiel prévaut, la « sensibilisation » reste de mise plus de vingt ans après les premières initiatives de la loi contre les discriminations. Le prisme commémoratif l'emporte, faisant la part belle à une violence figée dans le passé (Lentin, 2020), quand ce n'est la réitération d'un récit dominant qui vise à susciter l'adhésion aux valeurs nationales, plus qu'il ne donne des outils aux minoritaires pour se défendre (Cognet et Dhume, 2020). À titre d'exemple, la première « mesure phare » du Plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme adopté par le gouvernement en 2023 prévoit ainsi l'obligation d'« organiser une visite historique ou mémorielle en lien avec le racisme, l'antisémitisme ou l'antitsiganisme pour chaque élève au cours de son parcours scolaire » ; ou encore, la création « d'une frise républicaine de dates historiques à célébrer autour de la fraternité [pour] en faire des moments positifs pour l'unité de la Nation » (DILCRAH, 2023, p. 10). L'événementialisation — festive ou commémorative de ces problématiques — participe dans ce contexte à renouveler la compréhension du racisme en tant que préjugé individuel, par opposition à désavantage systémique, et, partant, à conforter son emprise institutionnelle et politique. En ce sens, le monde académique français demeure le lieu d'un puissant déni du racisme et le règne prétendu de la norme méritocratique.

REGARDS TRANSATLANTIQUES

Les contributions réunies dans ce dossier ont en commun la proposition d'interroger l'ancrage colonial des universités du Nord global en tant qu'agentes de la blanchité et la manière dont elles en assurent la protection par un ensemble d'instruments discursifs et institutionnels dont participent les initiatives EDI. Si certaines contributions privilégient un regard critique sur les initiatives institutionnelles en faveur de la diversité afin d'analyser leurs angles morts et contradictions, d'autres s'attardent davantage sur les expériences vécues d'étudiant-e-s et agent-e-s, victimes du racisme et des discriminations. Toutes permettent néanmoins de tisser des liens entre les expériences européennes — suisse, belge, britannique — et nord-américaines, étatsunienne et canadienne. Ce regard transatlantique permet de souligner la transnationalisation forte de ces problématiques au diapason des logiques globales de néolibéralisation qui s'étendent désormais non seulement à l'université mais aussi aux enjeux de justice sociale.

Ouvrant le dossier, l'article de Sirma Bilge rappelle à quel point l'université néolibérale est vorace en ressources, temps, énergie venant en particulier de ses membres racisé-e-s. En s'appuyant sur les travaux de Himani Bannerji, elle avance l'hypothèse selon laquelle, convié-e-s à la table des discussions, elles et ils ne restent pas moins « au menu » — illustrant une forme d'« autophagie » qui révèle la violence subtile et

systémique de leur implication académique. Sur ces questions, Bilge souligne la difficulté d'imaginer des interventions qui puissent déstabiliser l'institution hégémonique, au lieu de servir ses intérêts, en transformant par exemple l'altérité subversive en « diversité bénigne », mais qui ne fait pas de différence. Elle en entrevoit la possibilité à condition d'investir et d'élargir les failles institutionnelles : plus que par un programme explicite, cela passe par un travail relationnel au quotidien et une inspiration puisée dans des pratiques exogènes à l'espace académique, comme celles promues par des penseur·euse·s autochtones et afro-américain·e·s.

Cette perspective est également explorée par l'article de Dounia Bourabain qui se consacre à l'analyse des tactiques de résistance de femmes chercheuses en début de carrière, engagées dans un « travail de frontière » pour faire plier le racisme-sexisme de l'institution. En mobilisant les concepts de résistance ordinaire de James Scott et de *space invaders* de Nirmal Puwar, Bourabain utilise un prisme spatial pour interroger les exclusions vécues par les femmes blanches et racisées en début de carrière, ainsi que le rôle de la méritocratie dans leur reproduction au quotidien. Les données tirées d'une étude qualitative, fondée sur les expériences de cinquante femmes dans cinq universités flamandes de Belgique, lui permettent d'identifier plusieurs tactiques de résistance que celles-ci mettent en œuvre pour redéfinir les frontières sexistes et racistes de l'institution, devenant ainsi de véritables « interprètes de l'espace ».

Dans la continuité, l'article de Lafortune et collègues révèle les mécanismes profonds de racialisation, mais aussi de déni du racisme, qui continuent à structurer l'espace académique canadien, malgré de nombreux engagements en faveur de l'inclusion. À l'origine de leur réflexion, les résistances rencontrées lors d'un projet de recherche sur l'expérience des élèves noir·e·s dans le système scolaire québécois. L'article propose de documenter ces différentes formes de résistance auxquelles se heurte la démarche de recherche, dévoilant en creux les épistémologies de l'ignorance au service de l'institution. L'article met ainsi en lumière l'emprise d'une vision post-raciale, associée à la perception d'un Québec inclusif et égalitaire, et la manière dont celle-ci contribue à maintenir les structures de pouvoir en minimisant l'importance du racisme.

Le climat post-racial du système éducatif du Québec est également interrogé dans l'article de Tya Collins. En s'appuyant sur la *critical black theory* et les *critical disability studies*, Collins met en lumière les limites des approches culturalistes et le défaut d'analyse du racisme systémique dont sont victimes les élèves noir·e·s, sur-représenté·e·s en éducation spécialisée. Utilisant la méthode des contre-récits, elle révèle l'écart entre la perception du personnel scolaire et les vécus des élèves noir·e·s, invitant ainsi à déconstruire la notion de « besoins particuliers ». Reprenant le concept d'adultisation, l'article montre comment la construction par le personnel scolaire des élèves noir·e·s comme moins « innocent·e·s » conduit à des punitions démesurées et des pratiques disciplinaires inappropriées, porteuses d'une dynamique d'aliénation profonde des élèves placé·e·s.

Dans la perspective également de *la critical race theory*, la contribution de Martin Myers et Kalwant Bhopal examine l'appropriation des politiques EDI par les universités américaines et britanniques de l'élite. Théorisant, à la suite de Derrick Bell, une dynamique de « divergence des intérêts » et de « repli blanc », les auteurs montrent comment ces politiques sont détournées pour augmenter le « mérite » et valoriser le travail des étudiant·e·s blanc·he·s sur les campus de l'élite. À partir d'une enquête qualitative par entretien menée aux États-Unis et au Royaume-Uni, auprès d'étudiant·e·s de cycles supérieurs, ils théorisent le « capital blanc » comme mécanisme central de la reproduction du racisme sur les campus de l'élite. Marque d'appartenance et label méritocratique, celui-ci est utilisé comme un véritable avantage stratégique par les étudiant·e·s blanc·he·s et aisé·e·s qui s'appuient sur les mesures de *l'affirmative action* pour renforcer les frontières de l'institution.

Dans le contexte des États-Unis, la contribution de Natasha Warikoo et Janine de Novais se penche également sur l'expérience des étudiant·e·s blanc·he·s sur les campus de l'élite. À partir d'une enquête par entretien, les autrices montrent comment les cadres raciaux, à savoir les prismes par lesquels les individus interprètent le rôle de la race, évoluent à la faveur de leurs trajectoires scolaires et de leur admission à l'université. Si le cadre de l'aveuglement à la couleur (*colorblindness*) prévaut dans leurs expériences pré-universitaires, c'est le cadre de la diversité qui semble s'épanouir sur les campus américains. Warikoo et De Novais soulignent néanmoins l'ambivalence de ces socialisations et des cadres raciaux qui en résultent, souvent maniés ensemble par les mêmes individus. Elles interrogent avec le recul la capacité de la raison de la diversité à soutenir un effort ambitieux en matière de justice sociale et soulignent les apports d'une analytique du pouvoir pour faire face au racisme systémique.

Cette question est explorée plus loin dans la contribution de Milena Doytcheva qui revient sur la retentissante affaire SFFA, ayant récemment conduit la Cour suprême étatsunienne à annuler la jurisprudence *Bakke*, considérée comme acte fondateur des politiques de diversité à l'université. À travers une démarche sociohistorique qui met en perspective cinquante ans de combats judiciaires ayant jalonné la (dés)institutionnalisation de ces politiques aux États-Unis, Doytcheva identifie trois mécanismes qui affaiblissent le récit de la diversité comme fondement des politiques d'égalité : la normativité universalisante de la blanchité et la répudiation de la logique correctrice, l'emprise de l'élitisme qui privilégie les enjeux d'image et de réputation au détriment de ceux de justice sociale. L'article offre enfin un regard comparatif suggérant que, loin d'être propres aux États-Unis, ces mécanismes ont été amplifiés par la réception européenne de ces politiques.

Dans le contexte de la Suisse, cette fois, l'article de Saaz Taher revient sur le déboulonnement des statues de figures historiques associées à l'esclavagisme et au colonialisme, en réponse au mouvement antiraciste de 2020. Adoptant une perspective d'épistémologie critique, Taher s'appuie sur les concepts de colonialité, de post-racialisme, de violence et de résistance épistémiques pour interroger la marginalisation des voix des communautés noires au sein des récits nationaux dominants qui

perpétuent l'héritage colonial. Elle met notamment en lumière la manière dont le lien étroit entre identité nationale et mémoire collective permet à la majorité blanche de conserver sa position de pouvoir par le biais de récits alarmistes, inquiets de l'effacement de l'histoire nationale.

La contribution d'Amani Braa qui clôt le dossier revient enfin sur la racialisation des enjeux de (dé)radicalisation en contexte canadien. Prenant appui sur une enquête qualitative par entretiens et récits de vie et une analyse interprétative des expériences socioscolaires, Braa montre ainsi à quel point les politiques en théorie « préventives » ajoutent un fardeau supplémentaire de discrimination pour les jeunes musulman-e-s racisé-e-s dans les cégeps montréalais. Face aux mesures de surveillance agressive qui créent un environnement hostile à leur épanouissement, elle examine comment ils et elles sont partagé-e-s entre postures d'allégeance et de loyauté, d'une part, et de désengagement et de désespoir, d'autre part. En référence aux travaux de Hirschman, Braa interroge l'importance revêtue dans ce contexte par une posture hybride qui est celle de la résilience ou de la résignation, dont la saillance reflète les logiques profondes de racialisation et d'islamophobie qui traversent l'institution.

BIBLIOGRAPHIE

- Abawi, Z. E. (2017). *Marginal voices: Indigenous and racialized dialogue in education*. Graduate Student Symposium Selected Papers. Queen's University.
- Abawi, Z. et Eizadirad, A. (2020). Bias-free or biased hiring? Racialized teachers' perspectives on educational hiring practices in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (193), 18-31.
- Abu-Laban, Y. et Gabriel, C. (2002). *Selling diversity: Immigration, multiculturalism, employment equity, and globalization*. University of Toronto Press.
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Alaktiff, J. et Doytcheva, M. (2018). Normation de la diversité en entreprise : qu'en est-il des discriminations ethnoraciales ? Dans A. Bender, A. Klarsfeld et C. Naschberger (dir.), *Management de la diversité des ressources humaines* (p. 145-170). Vuibert.
- Allouch, A. (2022). *Les nouvelles portes des grandes écoles*. PUF.
- Audet, G., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Abath, A. A. (2020, janvier). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale: boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <https://hdl.handle.net/1866/22946>
- Bakhshaei, M., Georgiou, T. et Mc Andrew, M. (2016). Language of instruction and ethnic disparities in school success. *McGill Journal of Education*, 51(2), 689-713.
- Battiste, M., Bell, L. et Findlay, L. M. (2002). Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, indigenous research project. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2).
- Bell, D. (2003). Diversity's distractions. *Columbia Law Review*, 103(6), 1622-1633.
- Bell, J. M. et Moore, W. L. (2018). Disfavored Subjects: How Liberalist Diversity Fails Racial Equity in Higher Education. Dans D.G. Embrick, S.M. Collins et M. Dodson (dir.), *Challenging the Status Quo* (vol. 123, p. 71-88). Brill.
- Berrey, E. C. (2015). *The Enigma of Diversity: The Language of Race and the Limits of Racial Justice*. University of Chicago Press.
- Bhopal, K. (2018). *White privilege: The myth of a post-racial society*. Policy Press.

- Bhopal, K. (2023). 'We can talk the talk, but we're not allowed to walk the walk': the role of equality and diversity staff in higher education institutions in England. *Higher Education*, 85(2), 325-339.
- Bhopal, K. et Myers, M. (2023). *Elite universities and the making of privilege: Exploring race and class in global educational economies*. Routledge.
- Bilge S. (2013). Intersectionality Undone: Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies. *Du Bois Review*, 10(2), 405-424. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- Bilge, S. (2020). We've joined the table but we're still on the menu: Clickbaiting diversity in today's university. Dans J. Solomos (dir.), *Routledge international handbook of contemporary racism* (p. 317-331). Routledge.
- Bloemraad, I. (2015). Theorizing and Analyzing Citizenship in Multicultural Societies. *The Sociological Quarterly*, 56(4), 591-606. <https://doi.org/10.1111/tsq.12095>
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American sociological review*, 62(3), 465-480. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2657316>
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Rowman & Littlefield.
- Bonneau C., Charrouset P., Grenet J. et Thebault G. (2021). Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000? IPP. <https://shs.hal.science/halshs-03119054/>
- Borri-Anadon, C. et Collins, T. (2023). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers: une recherche ethnographique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95(1), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0025>
- Brinbaum, Y. et Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion?. *Ethnicities*, 7(3), 445-474.
- Campbell, A. (2021). Equity education initiatives within Canadian universities: Promise and limits. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25(2), 51-61.
- Cardona López, J. A., Nordfjell, O. B., Gaini, F. et Heikkinen, M. (2018). Promising Nordic practices in gender equality promotion: Developing teacher education dialogue, practice, and policy cycles online. *Policy Futures in Education*, 16(5), 605-619. <https://doi.org/10.1177/1478210317722286>
- Carmichael, S. et Hamilton, C.V. (1967). *Black Power: The Politics of Liberation in America*. Random House.
- Chicha, M.T. (2020). Les programmes d'accès à l'égalité au Québec: du rétrécissement au détournement de l'objectif d'égalité? Dans P. Jalette (dir.), *Les relations industrielles en question* (p. 147-162). Presses de l'université de Montréal.
- Chu, A. (2023). « Comme, j'ai jamais été victime de racisme, mais direct. [...] C'est comme dans le gris, c'est pas noir ou blanc »: l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/28029>
- Chu, A. et Darchinian, F. (2024). Éternels étrangers et étrangères ou minorités modèles? Les expériences socioscolaires de jeunes adultes d'origine vietnamienne au Québec. *Alterstice*, 12(2), 77-88.
- Collins, T. (2022). *Black student experiences in English Quebec schools: a DisCrit composite counter-story of the special education placement process* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/26989>
- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2024). Ableism and (Neo)Racism in School Placement Processes in Quebec: School Personnel Interpretations of Immigrant Student Difficulties—A Secondary Publication. *Journal of Contemporary Educational Research*, 8(3), 148-160. <https://doi.org/10.26689/jcer.v8i3.6450>
- Confessore, N. (2024, 20 janvier). America is under Attack': Inside the Anti-DEI Crusade. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/interactive/2024/01/20/us/dei-woke-claremont-institute.html>
- Cooper, D. (2004). *Challenging diversity*. Cambridge University Press.
- Cornu, L. (2013). Diversité dans la diversité. Dans S. Villavicencio et G. Navet (dir.), *Diversité culturelle et figures de l'hétérogénéité*. L'Harmattan.

- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A blackfeminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 1, 139-167.
- Crenshaw, K. W. (2021). This Is Not a Drill: The War against Antiracist Teaching in America. *UCLA Law Review*, 68, 1702-1729.
- Cukier, W., Adamu, P., Wall-Andrews, C. et Elmi, M. (2021). Racialized leaders leading Canadian universities. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 565-583. <https://doi.org/10.1177/17411432211001363>
- Darchinian, F. (2023). Curriculum caché d'altérisation au secondaire: les récits des élèves musulmanes issues de l'immigration à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109675ar>
- Darchinian, F. et Kanouté, F. (2020). Parcours postsecondaires et professionnels et rapports de pouvoir au Québec: discours de jeunes adultes issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 69-92. <https://doi.org/10.7202/1073719ar>
- Darchinian, F. et Magnan, M. O. (2020). Boundaries Through the Prism of Post-secondary and Professional Orientation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 50-67.
- Darchinian, F., Magnan, M. O. et de Oliveira Soares, R. (2021). The construction of the racialized Other in the educational sphere: The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 52-64.
- Dawson, D. L., Meadows, K. N., Kustra, E. et Hansen, K. D. (2019). Perceptions of Institutional Teaching Culture by Tenured, Tenure-track, and Sessional Faculty. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 115-128. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i3.188493>
- Dewing, M. et Brosseau, L. (2009, 15 septembre). *Le multiculturalisme canadien* (Publication 2009-20-F), révisée le 3 janvier 2018. Bibliothèque du Parlement. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-f.pdf>
- Dhume, F. et Cognet, M. (2020). Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université: où en est la recherche? *Le français aujourd'hui*, 209, 17-27.
- Diaz, J. (2023, 15 mai). Florida Gov. Ron DeSantis signs a bill banning DEI initiatives in public colleges. NPR. <https://www.npr.org/2023/05/15/1176210007/florida-ron-desantis-dei-ban-diversity>
- DILCRAH (2023). *Plan national de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine 2023-2026*.
- Doucet, D. (2022). La négociation ambivalente de l'identité et du rapport à la culture d'une « minorité modèle »: les récits des jeunes de minorité coréenne à Montréal. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/26610>
- Doytcheva, M. (2005). *Le Multiculturalisme*. La Découverte.
- Doytcheva, M. (2018). Diversité et « super-diversité » dans les arènes académiques: pour une approche critique. *Sociétés plurielles*, 2. <https://doi.org/10.46298/societes-plurielles.2018.4250>
- Doytcheva, M. (2020). "White Diversity": Paradoxes of Deracializing Antidiscrimination. *Social Sciences*, 9(4). <https://www.mdpi.com/2076-0760/9/4/50>
- Doytcheva, M. (2022). Approches critiques du racisme, perspectives franco-américaines. *Revue du MAUSS*, 2(60), 205-222. <https://doi.org/10.3917/rdm1.060.0205>
- Doytcheva, M. et Gastaut, Y. (2022). Race, Racismes, Racialisations: enjeux conceptuels et méthodologiques, perspectives critiques. *Émulations. Revue de sciences sociales*, (42), 7-30. <https://doi.org/10.14428/emulations.042.01>
- European Commission (2003). *The Costs and Benefits of Diversity*. Directorate-General for Employment & Social Affairs.
- European Commission (2005). *The Business Case for Diversity. Good Practices in the Workplace*. Directorate-General for Employment & Social Affairs.
- Evrigenis, D. (1985). *Report on the Findings of the Committee of Inquiry into the Rise of Racism and Fascism in Europe*. European Parliament.

- Executive Order N° 13950 (2020, 22 septembre). Combating race and sex stereotyping. <https://www.federalregister.gov/documents/2020/09/28/2020-21534/combating-race-and-sex-stereotyping>
- Fassin, É. (1993). La chaire et le canon. Les intellectuels, la politique et l'Université aux États-Unis. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 48(2), 265-301. <https://doi.org/10.3406/ahess.1993.279133>
- Favell, A. (2000). L'eupéanisation ou l'émergence d'un nouveau champ politique : le cas de la politique d'immigration. *Cultures & Conflits*, (38-39). <https://doi.org/10.4000/conflits.274>
- Feagin, J. (2006). *Systemic racism: A theory of oppression*. Routledge.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.
- Field, C., Jones, G., Karram Stephenson, G. et Khoyetsyan, A. (2014). *The "Other" University Teachers: Non-Full-Time Instructors at Ontario Universities*. Higher Education Quality Council of Ontario. <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Non-full-time-instructors-ENG.pdf>
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.
- Fraser, N. (2012). *Le féminisme en mouvements: des années 1960 à l'ère néolibérale*. La Découverte.
- Freeman, A. D. (1978). Legitimizing racial discrimination through antidiscrimination law: A critical review of Supreme Court doctrine. *Minnesota Law Review*, 62, 1049-1120.
- Gaide, A. et Kam, E. (2019). Militer avec ou contre la référente égalité femmes-hommes? Retour collectif sur des mobilisations étudiantes infructueuses. *Genre, sexualité & société*, (22). <https://doi.org/10.4000/gss.5690>
- Guiraudon, V. (2004). Construire une politique européenne de lutte contre les discriminations: l'histoire de la directive « race ». *Sociétés contemporaines*, 1(53), 11-32. <https://doi.org/10.3917/soco.053.0011>
- Hajjat, A., Dhume, F., Cognet, M., Rodrigues, C., Bozec, G., Blassel, R., Hamel, C., Weiss, P.-O., Bao, T., Karimi, H., Gillet, C. et Longuet, L.. (2022). *Enquête nationale sur les discriminations à l'université. Analyses et résultats de l'étude pilote*. <https://hal.science/hal-03731238/>
- Helly, D. (2000). Primauté des droits ou cohésion sociale. Les limites du multiculturalisme canadien 1971-1999. Dans M. Wiewiorka et J. Ohana (dir.), *La Différence culturelle. Une reformulation des débats* (p. 414-427). Baland.
- Henry, F. et Tator, C. (dir.) (2009). *Racism in the Canadian university: Demanding social justice, inclusion, and equity*. University of Toronto Press.
- Hirshfield, L. E. et Joseph, T. D. (2012). 'We need a woman, we need a black woman': gender, race, and identity taxation in the academy. *Gender and Education*, 24(2), 213-227. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.606208>
- Hopson, R. L. (2013). "People Like Me": Racialized Teachers and the Call for Community [Thèse de doctorat, Université de Toronto]. TSpace. <http://hdl.handle.net/1807/43595>
- Ichou, M. (2016). Performances scolaires des enfants d'immigrés: quelles évolutions? Contribution au rapport du CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/ichou_seul1.pdf
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*, 5(4), 3-9.
- Kirby, T. A., Kaiser, C. R. et Major, B. (2015). Insidious procedures: Diversity awards legitimize unfair organizational practices. *Social Justice Research*, 28, 169-186.
- Kobayashi, A. (2009). Now you see them, how you see them: Women of colour in Canadian academia. Dans F. Henry et C. Tator (dir.), *Racism in the Canadian university: Demanding social justice, inclusion, and equity*, (p. 60-75). University of Toronto Press <https://doi.org/10.3138/9781442688926-003>
- Kreiter, M. et Scarritt, A. (2018). "Boatloads of Money" in the Great Equalizer: How Diversity Furthers Inequality at the Neoliberal University. Dans D.G. Embrick, S. M. Collins et M. S. Dodson (dir.), *Challenging the Status Quo* (p. 89-116). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004291225_006
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International social science journal*, 61(199), 97-112.

- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2023). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109681ar>
- Lanquetin, M.-T. (2004). La double discrimination à raison du sexe et de la race ou de l'origine ethnique, *Migrations-Études*, (126), 1-16.
- Larochelle, C. (2021). *L'école du racisme : La construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.
- Latraverse, S. et Doytcheva, M. (2018). 20 ans de non-discrimination en France : du droit aux pratiques. *Cahiers de la LCD*, 1(6), 121-137. <https://doi.org/10.3917/clcd.006.0121>
- Lawrence III, C. R. (1997). Each Other's Harvest: Diversity's Deeper Meaning. *University of San Francisco Law Review*, 31, 757-778. <http://hdl.handle.net/10125/65961>
- Lentin, A. (2020). *Why Race Still Matters*. John Wiley & Sons.
- Leong, N. (2012). Racial Capitalism. *Harvard Law Review*, 126(8), 2151-2226.
- Louis, J. (2020). Être jeune et Noir-e : Les micro-agressions raciales vécues par de jeunes Noir-e-s de 8 à 30 ans en milieu scolaire au Québec et en Ontario. [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Travail social - Mémoires // Social Work - Research Papers. <https://doi.org/10.20381/ruor-25369>
- Magnan, M.-O., Collins, T., Darchinian, F., Kamanzi, P. C. et Valade, V. (2024). Student voices on social relations of race in Québec Universities. *Race Ethnicity and Education*, 27(2), 156-172.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, (44). <https://doi.org/10.4000/ree.3272>
- Mayorga-Gallo, S. (2019). The white-centering logic of diversity ideology. *American Behavioral Scientist*, 63(13), 1789-1809.
- Mc Andrew, M. (dir.) (2020, avril) *Équité, diversité et inclusion à l'Université de Montréal : diagnostic*. https://www.umontreal.ca/public/www/images/diversite/documents/EDI-Diagnostic_avril_2020.pdf
- Mills, C. W. (1997). *The racial contract*. Cornell University Press.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Mons, N. et Chesné, J.-F. (dir.) (2016, septembre). *Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>
- Nichols, L. (2023). Adjuncting for Life: The Gendered Experience of Adjunct Instructors in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 56-73. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/adjuncting-life-gendered-experience-adjunct/docview/2890018343/se-2>
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3e ed.). Longman.
- Oberti, M., Pavie A. et Rossignol-Brunet, M. (2024). *Les enjeux de la réforme des admissions à Sciences Po Paris : Mérite et inégalités en tension dans une grande école*. LIEPP. <https://sciencespo.hal.science/hal-04822549v1>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume 1) The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Payet, J.P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens Klincksieck.
- Pete, S., Schneider, B. et O'Reilly, K. (2013). Decolonizing Our Practice: Indigenizing Our Teaching. *First Nations Perspectives*, 5(1), 99-115.
- Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Social inclusion*, 4(1), 77-91.
- Pierre, M. et Bosset, P. (2020). Racisme et discrimination systémiques dans le Québec contemporain : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 23-37.

- Pizarro Milian, R. et Wijesingha, R. (2023). Why Do EDI Policies Fail? An Inhabited Institutions Perspective. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 42(3), 449-464. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2022-0048>
- Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (2015). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : pour une école inclusive et antiraciste* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Powell, J. (1971). Attack of American Free Enterprise System. Confidential memorandum. http://www.pbs.org/wnet/supremecourt/personality/sources_document13.html
- Primon, J.-L. (2018). Une violence sociale et institutionnelle à l'école : le racisme vécu par les descendants d'immigrés. Dans E. Dugas (dir.) *Les violences scolaires d'aujourd'hui en question. Regards croisés et altérités*. L'Hamattan.
- Primon, J.-L. (2022). La construction du fait raciste. Les apports des enquêtes statistiques à la sociologie du racisme. *Emulations-Revue de sciences sociales*, (42), 149-164.
- Ray, R. et Gibbons, A. (2021). Why are states banning critical race theory? Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/why-are-states-banning-critical-race-theory/>
- Ray, V. (2023). *On critical race theory: Why it matters & why you should care*. Random House Trade Paperbacks.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617.
- Short, D. (2003). Reconciliation, assimilation, and the indigenous peoples of Australia. *International Political Science Review*, 24(4), 491-513.
- Smith, M. (2018). Diversity in theory and practice: Dividends, downsides, and dead-ends. *Contemporary inequalities and social justice in Canada*, 43.
- Smith, W. A. et Parker, L. (2024). Guest editorial: You can't racelight CRT!. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 43(3), 389-399.
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspectives Through Multiculturalism: "There Are Other Children Here". *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33(4), 306-317.
- Stein, S. et de Oliveira Andreotti, V. (2017). Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 17(3), 173-181. <https://doi.org/10.1177/1532708616672673>
- Suk, J. C. (2008). Procedural Path Dependence: Discrimination and the Civil-Criminal Divide. *Washington University Law Review*, 85(6), 1315-1371.
- Sun, M. (2014). *The Educational Experience of Students of Chinese Origin in a French-Speaking Context: the role of school, family, and community*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/10889>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Aubier.
- Thomas, J. M. (2020). *Diversity Regimes. Why Talk Is Not Enough to Fix Racial Inequality at Universities*. Rutgers University Press.
- Triadafilopoulos, T. (2012). *Becoming Multicultural: Immigration and the Politics of Membership in Canada and Germany*. UBC Press.
- Vallet, L. et Caille, V. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://sciencespo.hal.science/hal-03393269v1>
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Van Zanten, A. (2023). Is 'diversity' a liability or an asset in elite labour markets? The case of graduates who have benefited from a French positive discrimination scheme. *Journal of Education and Work*, 36(1), 65-78.
- Wallace-Wells, B. (2021, 18 juin). How a Conservative Activist Invented the Conflict over Critical Race Theory. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/news/annals-of-inquiry/how-a-conservative-activist-invented-the-conflict-over-critical-race-theory>

- Warikoo, N. (2016). *The Diversity Bargain. And other dilemmas of Race, Admissions, and Meritocracy at Elite Universities*. University of Chicago press.
- Wood, J.L. et Harris, F. III (2021). Racelighting definitions. <https://racelighting.net/definitions/>
- Zanoni, P., Janssens, M., Benschop, Y. et Nkomo, S. (2010). Guest editorial: Unpacking diversity, grasping inequality: Rethinking difference through critical perspectives. *Organization*, 17(1), 9-29.



« “Engagez-vous”, qu’ils disaient ! »

Diversité comme appât dans l’université contemporaine?¹

SIRMA BILGE

Université de Montréal
sirma.bilge@umontreal.ca

AVANT-PROPOS

L’ASSAUT VIRULENT DE L’ADMINISTRATION TRUMP à l’encontre des programmes de diversité, d’équité et d’inclusion (DEI) va-t-il rendre toute critique de leur coopération néolibérale et de leur capture par les élites — ainsi que, plus globalement, des politiques d’identité (*identity politics*) — obsolète ou malvenue ? Assiste-t-on à l’émergence d’un quasi-consensus progressiste selon lequel l’heure ne serait plus à la critique, mais à la défense inconditionnelle de ces programmes ? Les premiers signaux semblent aller dans ce sens : ceux qui, hier encore, en pointaient les limites, se muent aujourd’hui en leurs défenseurs.

Je m’inscris en faux avec cette perspective et soutiens au contraire que le contexte actuel rend plus urgentes que jamais des critiques constructives à visée radicale — au sens d’un retour aux racines des problèmes — qui ne sauraient être confondues avec

1. Version remaniée d’un chapitre publié en 2020, cet article s’inscrit dans une recherche financée par le CRSH portant sur les savoirs minoritaires au sein de l’université néolibérale. Certain-es trouveront peut-être déplacée ou intempestive sa critique des inclusions hégémoniques à une heure où les forces exclusionnistes frappent. L’avant-propos vise à éclairer un tant soit peu pourquoi nous ne pouvons pas abdiquer la critique constructive.

le démantèlement² et la chasse aux sorcières³ orchestrés par le nouveau gouvernement républicain. Plus que jamais, il est essentiel de démasquer le jeu du « *good cop, bad cop* » auquel se livrent depuis plusieurs décennies les Démocrates et les Républicains, les deux piliers du duopole politique étatsunien. Ce spectacle des soi-disant « guerres culturelles » constitue un rouage clé du consentement et de l'hégémonie, dissimulant habilement le fait que ces deux camps sont en réalité les deux faces d'une même médaille.

Les effets de cette croisade anti-DEI ne manqueront pas de renforcer des tendances similaires déjà présentes au Canada. Le 2 janvier, University of Alberta est devenue la première institution canadienne à annoncer publiquement sa transition de l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) vers un nouveau cadre baptisé « l'accès, la communauté et l'appartenance » (ACB)⁴. Si la direction de l'université présente ce

2. Trump a fait de l'élimination des programmes de DEI – une promesse électorale – une cible clé dès ses premiers jours au pouvoir. À son investiture, il a signé un décret exécutif ordonnant « la suppression de tous les programmes discriminatoires, y compris les programmes DEI illégaux et les mandats, politiques, programmes, préférences et activités relatifs à la diversité, l'équité, l'inclusion et l'accessibilité (DEIA) dans le gouvernement fédéral, sous quelque nom qu'ils apparaissent » et obligeant les agences fédérales à fermer l'ensemble de leurs bureaux chargés de promouvoir DEI, DEIA et la justice environnementale et à en licencier le personnel sous soixante jours (White House, 20 janvier 2025, <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/ending-radical-and-wasteful-government-dei-programs-and-preferencing/>). Un autre décret émis le lendemain ciblait le secteur privé afin d'inciter les entreprises à abandonner ces initiatives jugées « illégales et immorales ». (White House, 21 janvier 2025, <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/ending-illegal-discrimination-and-restoring-merit-based-opportunity/>) Depuis, plusieurs compagnies telles que Meta, Amazon, Walmart, Target, McDonalds, ont annoncé l'abandon de leurs programmes DEI. Ce décret gèle aussi les subventions et prêts fédéraux liés aux initiatives DEI, ce qui a un impact significatif sur les universités et les organisations qui en dépendent. Trump a par ailleurs demandé aux institutions fédérales d'enquêter sur les universités ayant une dotation de plus d'un milliard de dollars qui maintiennent des programmes DEI. Une circulaire invite à signaler toute tentative de dissimulation de ces programmes sous d'autres noms.

3. Le terme n'est pas hyperbolique, comme en témoignent les moyens de délation mis en place. Des lettres encourageant la dénonciation ont été envoyées aux employés des départements de la Sécurité intérieure et des Anciens combattants, à la NASA et dans d'autres agences. Celles-ci leur informaient qu'ils avaient dix jours pour signaler toute personne continuant à travailler sur des projets DEI qui pouvaient être déguisés sous d'autres rubriques (Britanny Gibson, Marc Caputo, *Axios*, 22 janvier 2025, <https://www.axios.com/2025/01/23/trump-dei-snitches-government>). Aussi, le Bureau de la gestion du personnel a annoncé la création d'une ligne de signalement électronique pour que les employés fédéraux puissent dénoncer anonymement leurs collègues montrant un intérêt pour les programmes DEI. (Ed Kilgore, *Intelligencer*, 30 janvier 2025, <https://nymag.com/intelligencer/article/trumps-dei-witch-hunt-reaches-new-low-after-plane-crash.html>)

4. Depuis son émergence en Floride en 2021, la vague anti-DEI (EDI au Canada) n'a cessé de prendre de l'ampleur, devenant un cheval de bataille majeur pour les conservateurs et l'extrême droite (voir l'introduction de ce numéro). Le virage pris par University of Alberta s'inscrit dans cette dynamique plus large, où plusieurs universités américaines — notamment dans les États du Sud, comme University of Southern Mississippi — ont déjà adopté des variantes du langage « accès, appartenance et communauté ». En Alberta, d'autres universités emboîtent le pas à UofA : University of Calgary a récemment annoncé l'intégration de son bureau de l'EDI et de l'accessibilité dans un nouveau « bureau des engagements institutionnels », tandis que University of Lethbridge a remplacé son site web sur l'EDI par un site consacré à l'accessibilité, l'appartenance et la communauté. Hannah Liddle, « Inside the University of Alberta's move away from equity, diversity and inclusion »,

virage comme une vision plus authentique et moins polarisante, ses détracteurs y voient une tentative de complaire à un gouvernement provincial hostile aux initiatives EDI dans le secteur public. Plus problématique encore, l’administration universitaire cherche à masquer les véritables raisons de ce changement en s’appuyant sur des critiques légitimes de l’EDI, notamment sa dérive vers un exercice symbolique dénué de portée réelle ou réduit à une simple conformité bureaucratique. Dans cette province dirigée par le Parti conservateur uni (UCP), où le climat politique autour de l’EDI est déjà tendu, la situation risque de s’envenimer sous l’effet des récents décrets exécutifs de Trump. Les craintes de voir le gouvernement albertain suivre une trajectoire similaire sont fondées : il a proposé un projet de loi qui lui donnerait le pouvoir de veto sur le financement fédéral de la recherche, un financement qui, selon la première ministre albertaine, favoriserait des projets idéologiquement orientés à gauche. De plus, lors de son congrès général en novembre 2024, le UCP a adopté à l’unanimité une motion visant à éliminer les programmes EDI dans la fonction publique et à mettre fin à l’utilisation de fonds publics pour soutenir la formation à l’EDI⁵.

* * *

Le titre original en anglais⁶ de mon intervention renvoie à une maxime contemporaine : « si on n’est pas à table, on est au menu⁷ ». Ce mantra libéral inclusif affirme qu’un siège à la table des négociations assurerait l’autoreprésentation, menant aux jours meilleurs ou du moins à ne pas se faire dévorer tout cru. Permettez-moi de ne pas être d’accord avec ces promesses et de postuler au contraire que *si nous siégeons désormais à la table des négo, nous n’avons jamais cessé de figurer au menu* — ce qui revient à dire que nous (enseignant-e-s-chercheur-se-s racisé-es œuvrant en un milieu universitaire occidental) sommes en train de nous manger nous-mêmes. Je développe, dans cet article, la question de « qui/qu’est-ce qui est mangé par qui, et dans quel but » sous le terme de « *diversité comme appât* » qui a double sens : l’université contemporaine se sert de la diversité tant pour appâter des chercheur-euses dont la tâche consistera à incarner ce modèle au sein de son projet hégémonique que pour utiliser ces « universitaires de la diversité » comme « appât » afin d’attirer de nouvelles « clientèles » (populations étudiantes) qui, à leur tour, deviendront les nouvelles générations d’expert-es chargé-es de gouverner la différence pour l’État et le capital. Étant donné qu’un appât est normalement destiné à être mangé par autrui, on pourrait se demander pourquoi j’ai fait allusion à l’idée de nous manger nous-mêmes, ou d’auto-cannibalisme. Poursuivons.

University Affairs, 28 janvier 2025. <https://universityaffairs.ca/news/inside-the-university-of-albertas-move-away-from-equity-diversity-and-inclusion/>.

5. Voir Liddle (2025) susmentionné.

6. “We’ve joined the table but we are still on the menu”: Clickbaiting diversity in today’s university”. Plutôt qu’une traduction littérale, j’ai préféré un nouveau titre résonnant avec un public francophone.

7. L’origine de ce dicton n’est pas claire ; beaucoup sont d’avis qu’il aurait vu le jour à Washington (DC) dans les années 2000. Carol Bush, « If You’re Not at the Table, You’re on the Menu », www.oncnursingnews.com/nurse-blogs/carol_bush/1213/if-youre-not-at-the-table-youre-on-the-menu, 30 décembre 2013.

Au milieu des années 1990, période d'ascension du multiculturalisme (néo)libéral en enseignement supérieur au Canada, Himani Bannerji, universitaire bengalo-canadienne féministe, marxiste et antiraciste, livre un témoignage poignant sur la violence d'être inclus-e dans une institution blanche. Elle commence par se définir comme « sans doute l'une des plus anciennes enseignantes non blanches du monde universitaire ontarien », qui par ailleurs enseigne dans un champ (genre, race et classe) tant idolâtré que marginalisé, et dont le nom est même associé à une doctrine dans le champ des théories féministes (Bannerji, 1995, p. 97), avant d'avancer que « [l]es relations sociales qui régissent l'enseignement et l'apprentissage relèvent de la violence pour nous qui ne sommes pas blanches et qui donnons des cours sur "le genre, la race et la classe" à une population étudiante "blanche", au sein d'une université "blanche" » (Bannerji, 1995, p. 102). Face au regard blanc qui impose un sens à son corps menu de femme de couleur, elle interpelle son auditoire pour occuper l'espace d'autorité que lui confère son titre de professeure vis-à-vis d'une population étudiante à majorité blanche et pour enseigner des sujets controversés, à savoir le colonialisme, le racisme, le patriarcat et le capitalisme. Pour supporter cette violence, elle se dissocie de sa propre corporéité tout en la mettant en scène comme outil d'enseignement à partir de ce que j'appelle une « pédagogie auto-cannibalisante ».

[L]orsque, dans mes cours, je parle de la place des « corps » dans l'histoire, dans l'organisation sociale des relations et des espaces, de la manière dont le regard du pouvoir les construit, c'est mon propre corps que je projette sur le devant de la scène à travers mes mots. Je l'écris et l'inscris, au lieu de l'effacer. Il faut d'abord que j'attire leur attention sur mon corps, que je les fasse me fixer le regard avant de devenir une construction mentale. Je m'empare ensuite de cette construction de femme « sud-asiatique » et la démolis petit à petit. Dans tous les sens du terme, mon corps leur sert de support pédagogique. Je suis l'enseignante, je leur offre mon corps comme outil pédagogique; la salle se fait arène, scène, amphithéâtre, je suis actrice dans un théâtre de cruauté... (Bannerji, 1995, p. 101-102)

En se servant de son corps pour appâter son public, Bannerji défie le regard racialisant; son corps se transforme en réceptacle vide, porteur d'une construction infligée, d'un stéréotype. Pour faire se retourner les stéréotypes et les regards contre eux-mêmes, elle utilise alors son corps comme principal site de représentation. Il s'agit d'un exercice violent, qui implique un démembrement.

Je me dissocie de ma propre présence dans la salle. Mais je signifie, je symbolise, j'incarne une construction qui me sert d'outil pédagogique. [...] c'est ce corps ainsi que des siècles de « conscience » du racisme existentiel et historique, qui constituent ma présence et mes outils « pédagogiques ». [...] J'offre, petit à petit, mon expérience, mon corps, mon intellect en pâture au profit des apprenant-es. Pour ne pas succomber à la violence des relations sociales qui régissent le quotidien d'une femme sud-asiatique non blanche dans une salle de cours blanche, en Ontario, au Canada, il faut que je me dissocie. (Bannerji, 1995, p. 102-103)

Cependant, soumettre violemment le soi à la gouvernementalité racialisée du monde universitaire blanc est également un processus de subjectivation. La manière dont Bannerji raconte la lente sublimation de sa colère, qu'elle transforme en objet de recherche et d'enseignement par et à travers des actions institutionnelles (notamment endiguement et officialisation), convoque la relation entre assujettissement et subjectivation établie par Foucault, autrement dit le lien constitutif entre le processus de subordination par le pouvoir et celui de production du sujet. La pédagogie auto-cannibalisante de Bannerji représente sa manière à elle de construire, à partir d'un statut d'objet, le sujet, un sujet subversif et contestataire. Il s'agit d'un « choix » posé à partir de circonstances non choisies, pour reprendre la pensée de Marx, mais qui n'en contribue pas moins à ses aspirations à la liberté.

On peut cependant appréhender ma détresse et ma dissociation d'une autre manière. Il ne s'agit pas seulement de la peur du regard, de ma présence dans ce théâtre de cruauté, du sacrifice de mon corps sur l'autel d'un dieu de la pédagogie blanc. Je suis un objet. Mais je suis également un sujet. Ma dissociation tient beaucoup de ce fait. Rien que le choix pédagogique d'enseigner, dans ce pays, des matières que je tiens absolument à enseigner participe de ma propre décolonisation et de celle d'autrui, de mon besoin viscéral de lutter contre le racisme impérialiste et patriarcal. (Bannerji, 1995, p. 104)

En choisissant ce parcours pédagogique, j'ai conscience de me faire violence. [...] Et pourtant, je choisis de m'imposer cette violence. Parce que j'ai fait le choix de décoloniser, d'enseigner l'antiracisme, non seulement pour moi, mais aussi pour les autres. Cette colère lente, longue, prolongée qui prend la forme d'une méthode, d'une approche, de théories, de situations, d'économie politique et d'histoire ; toutes ces heures de cours magistraux, d'examens et de travaux universitaires représentent ma spontanéité, ma colère, officialisée, élargie et contenue, occasionnée et entravée par les règlements d'une université blanche. Une subversion, une protestation, pas encore révolutionnaires, ou qui ne le seront peut-être jamais. Mais c'est un courant qui suit son cours, un petit affluent qui viendra alimenter mon rêve — une véritable révolution socialiste, féministe, antiraciste, marxiste et anti-impérialiste. [...] La médiation de ma colère me coupe en deux. Mais ici, dans mon travail concret et immédiat d'enseignante, je ne suis pas silencieuse. C'est déjà ça. (Bannerji, 1995, p. 105-106)

L'auto-analyse incarnée de Bannerji offre un ancrage précieux à mon argumentation. En effet, je fais valoir que les personnes racisées sont interpellées de manière différente dans l'université néolibérale blanche, en particulier lorsqu'elles sont embauchées pour travailler sur la race et qu'elles ont pour mission d'incarner la diversité. Représenter la « diversité » peut être épuisant, souligne Sara Ahmed (2009) ; notre arrivée fait office de preuve selon laquelle l'université est arrivée à se défaire de la blanchité. Dans une certaine mesure, notre présence au sein de l'institution vient saper ce que nous enseignons, puisque nous problématisons « toujours » la suprématie blanche et le racisme institutionnel. Nous sommes donc prisonnières d'une posture intenable : enseigner le racisme à des personnes et dans des établissements qui considèrent que notre simple présence constitue la preuve que le problème a été résolu. Ahmed (2009, p. 41) fait notamment valoir que :

Le tournant vers la diversité repose souvent sur une logique comptable, sur le fait d'être plus nombreux, d'intégrer davantage de personnes racisées pour ajouter de la couleur aux visages blancs des organisations. [...] Nous symbolisons l'espoir ou la promesse que la blanchité est en train d'être déconstruite. Notre arrivée est perçue comme une preuve d'engagement, de changement, de progrès. [...] Je parle de blanchité dans un séminaire, et quelqu'un dans l'auditoire dit : « mais vous êtes professeure », comme pour dire que si des femmes noires deviennent professeures, alors la blanchité du monde recule. Si seulement nous avions le pouvoir qu'on nous imagine, si seulement notre simple présence pouvait avoir une telle force. [...] J'ai été recrutée pour enseigner « le cours sur la race », je réponds. Je suis la seule personne racisée employée à temps plein dans le département. J'hésite. Cela devient trop personnel. *L'argument devient trop lourd à porter lorsque votre corps est si exposé, lorsque vous vous sentez si visible.* Je m'arrête, et ne termine pas ma réponse à la question. [L'italique est de moi]

Le corps destiné à incarner la diversité est à nouveau surexposé et objectivé. Professeure racisée dans un milieu universitaire blanc, elle se retrouve à nouveau dans la posture intenable de sujet-objet, autrement dit d'être assise à la table des négociations tout en figurant au menu — une posture fabriquée et entretenue par l'appétence du monde universitaire pour la diversité. Cette appétence vient recycler les projets de savoirs minoritaires et les personnes qui les ont créés, afin de renforcer l'hégémonie au sein du néolibéralisme, lequel constitue, selon Ferguson (2008, p. 162), « la toute dernière expression du mouvement de globalisation contemporaine visant à *cannibaliser* la différence et son potentiel de dissension » [l'italique est de moi].

Ce genre de « cannibalisme » atteint son paroxysme dans la gestion académique du féminisme noir et des chercheuses universitaires féministes noires. Tandis que le monde universitaire néolibéral blanc, à travers ses dispositifs institutionnels, transforme toutes sortes de projets de savoirs minoritaires en ressources extractibles alléchantes pour se donner une image de diversité et de progrès multiculturel, il continue à les marginaliser (Crawley, 2018, p. 10) ; le sort réservé au féminisme noir et aux chercheuses universitaires noires nécessite d'ailleurs une attention toute particulière. Ayant très tôt pris conscience de cette fatale attraction, les chercheuses féministes noires se sont livrées à des interventions critiques. Il y a un quart de siècle, Ann duCille avait dénoncé l'appétence du monde universitaire pour une différence noire exempte de corps noirs — un monde avide « de disposer de cette “différence noire signifiante”, mais sans la différence liée à un nombre significatif de personnes noires » (1994, p. 600). La même année, Barbara Christian émettait la mise en garde suivante : « Si la question du féminisme noir venait à exister dans le monde universitaire sans que les chercheuses noires y jouent un rôle primordial, ce serait une perte incommensurable, une ironie peu banale » (1994, p. 173). Avec le recul, on ne peut qu'admirer la clairvoyance dont ces chercheuses féministes noires ont fait preuve en saisissant les enjeux de la question de l'institutionnalisation des champs des savoirs minoritaires et des personnes qui les ont créés, en particulier la recherche féministe noire. Lors de déclarations prémonitoires, elles ont dressé, comme Grace Hong le souligne, « un portrait saisissant d'un futur sombre et ironique, au sein duquel le monde universitaire

s’adonne à la fétichisation du féminisme noir comme domaine de recherche tout en tolérant voire facilitant la violence systémique faite aux femmes noires » (Hong, 2008, p. 96). Cette « double manœuvre, qui consiste à *encenser* ces personnes tout en les *faisant échouer* » (Bilge, 2013) fait partie des interpellations contradictoires et toxiques du monde universitaire néolibéral que Bannerji avait dénoncées dès le départ. Elle avait notamment fait valoir que “son” champ de recherche avait été *banalisé et, en même temps, sanctifié* comme un mantra ou, peut-être, comme un dispositif hégémonique utilisé pour enseigner une certaine forme de théorie féministe à l’université, à savoir “genre, race et classe”. (Bannerji, 1995, p. 97) [l’italique est de moi]

Si le « féminisme noir a alimenté la théorie culturelle afro-américaine tout en permettant aux études noires de se faire une place dans l’institution universitaire au cours des dernières décennies » (Weheliye, 2014, p. 5), ironiquement, c’est un champ qui continue à subir ce cruel phénomène d’encensement et de mise en échec, à défaut d’être carrément désavoué. Cette mise en échec peut être carrément meurtrière, si l’on en croit la longue liste établie par Grace Hong, qui recense les chercheuses féministes noires ayant connu une fin prématurée dans un milieu universitaire extractiviste marqué par « une haine pathologique des femmes noires » (Walcott, 2018, p. 96). Rinaldo Walcott apporte des preuves accablantes de la discrimination que subissent les femmes noires dans le milieu universitaire canadien :

Dans tous les postes universitaires que j’ai occupés, et ce depuis plus de vingt ans, j’ai été témoin de la manière dont mes collègues réagissaient à la présence des femmes noires. Presque à chaque fois qu’une femme noire était mentionnée, on essayait de passer à autre chose, de la délégitimer ou de carrément l’ignorer. Pour comprendre ce phénomène, il faut se pencher sur la réception de la politique féministe noire par l’État et l’institution universitaire. En effet, de toutes les politiques féministes contemporaines, c’est celle qui a subi les critiques les plus sévères. Cet acharnement met au jour ce que masque le mouvement de diversité et d’inclusion, c’est-à-dire une forme de violence permanente destinée à intégrer quelques personnes au détriment du groupe. (Walcott, 2018, p. 96)

En m’appuyant sur les perspectives singulières de femmes noires, de couleur ou autochtones, ainsi que sur les recherches de personnes queers de couleur, je cherche à comprendre dans quelle mesure les champs des savoirs minoritaires et les personnes qui en sont à l’origine réagissent aux interpellations néolibérales du monde universitaire occidental, notamment à cette nouvelle appétence pour la différence — porteuse de phénomènes toxiques. Cet article vise à participer à l’essor d’une littérature savante consacrée à la définition collective d’autres possibles, d’autres formes de relationnalité et de contre-institutionnalité dans l’université blanche néolibérale. Je commencerai par situer ma prise de parole.

En mettant au jour les mécanismes du pouvoir relatifs à l’incorporation des savoirs minoritaires et des personnes qui en sont à l’origine, notamment nos multiples implications dans ces processus (en tant que chercheur·se·s du domaine qui extraient continuellement des connaissances de groupes minorisés), j’ancre ma démarche dans le féminisme noir qui, en tant que processus intellectuel, nous rappelle l’importance

de toujours situer le lieu social à partir duquel nous formulons questions et critiques (Cooper, 2017). Cette démarche exige une prise de conscience de ma propre participation aux phénomènes que je critique et de ma propre posture vis-à-vis des rouages du pouvoir de l'université néolibérale, ainsi que de mon positionnement sous-jacent, forgé par et à travers ces postures structurelles. Je suis une immigrante de couleur, une chercheuse de première génération qui bénéficie des privilèges structurels liés au titre de professeure titulaire, qui passe presque pour blanche et qui travaille dans l'une des cinq premières universités de recherche au Canada. Je travaille sur les savoirs minoritaires, lesquels sont organisés en sous-champs au sein de la structure disciplinaire d'un département de sociologie d'une université francophone — département dont j'ai été pendant 14 ans (jusqu'en juin 2019) la seule professeure à temps plein d'origine non européenne, la seule personne non blanche. Toutefois, il est important de faire remarquer que, dans ma société d'origine, la Turquie, je n'ai pas grandi en tant qu'autre ethnique ou racisée. Aux États-Unis, souligne Frankenberg lors de son échange avec Lata Mani, il convient de prendre en compte « la différence fondamentale, en matière de parcours, entre celles d'entre nous qui sont issues du tiers monde géographique et celles qui sont devenues adultes en tant que personnes de couleur en Occident » (1993), et ce, afin d'éviter les amalgames problématiques entre groupes

dont les relations vis-à-vis de la structure de pouvoir du pays sont extrêmement différentes. Nous devons être sur nos gardes, dans la mesure où les programmes d'affirmation positive ou de diversité peuvent éventuellement se traduire par des embauches de personnes formées ailleurs, à l'instar de ce que l'on voit dans le monde des affaires. (Frankenberg et Mani, 1993, p. 297)

Par ailleurs, en donnant des cours aux premier et second cycles sur la race et les relations ethniques, le genre et les sexualités, l'intersectionnalité ainsi que les approches postcoloniales et décoloniales, je suis incontestablement une agente de l'incorporation universitaire de ces champs de savoirs minoritaires, doublement au service de l'institution : d'une part comme personne incarnant la diversité — une personne « de la diversité » comme on nous appelle ici, au Québec — et d'autre part qui enseigne et fait des recherches sur ces sujets-« objets ».

POLITIQUE DES SAVOIRS MINORITAIRES

Le mot *minorité* sous-entendu dans *savoirs minoritaires* ne doit pas être interprété au sens statistique du terme (autrement dit au sens de « moins nombreux »), mais dans son acception sociologique, c'est-à-dire *disposant de moins de pouvoir, minorisé*. Les champs des savoirs minoritaires sont des domaines de recherche issus des mouvements d'émancipation sociale des années 1950 et 1960. Ils ont fait leur apparition dans l'université occidentale à la suite de discussions et de compromis institutionnels qui sous-entendent des mesures d'encadrement et de gouvernance de la dissidence. Comme le rappelle Ferguson (2008, p. 163), le début de ce mouvement, « qui remonte à la fin des années 1960, marque l'avènement de transformations profondes au sein des institutions modernes en Occident. Le pouvoir administratif avait dû limiter les

objectifs collectifs, oppositionnels et redistributifs de la différence», tout en faisant valoir cette différence comme gage de progrès institutionnel. Selon Ferguson, cette validation constitue non seulement une incitation, mais également une forme d’assujettissement qui masque certaines formes de différence tout en en faisant valoir d’autres. L’intégration de ces différences sous-entend une évaluation toute mathématique de leur potentiel de transformation et de rupture. Ferguson, en appelant « cette incorporation des modes de différences et ce calcul destiné à évaluer leurs propriétés et leurs fonctions » *volonté d’institutionnalisation*, souligne dans quelle mesure ce phénomène n’équivaut pas seulement à l’absorption des institutions et des sujets modernes, mais représente également un mode d’assujettissement en soi (Ferguson, 2008).

Dès le départ, il y a tension entre déstabilisation et stabilisation, entre le désir de démanteler les structures dominantes de la production de savoir au sein de l’université, lesquelles réduisent les minorités à des « objets d’étude » tout en les subjuguant et les dominant, et l’incitation à se conformer à des conventions et des normes établies au sein d’une discipline, à « prendre sa place » pour devenir une science à part entière — ce qui sous-entend de tourner le dos à toute dimension politique. Ce phénomène a engendré un problème de taille, car ces initiatives de savoirs oppositionnels n’ont jamais cherché à « simplement proposer une vérité supérieure », mais ont toujours comporté « une critique immanente du savoir-pouvoir et de la disciplinarisation » qui vise à déstabiliser « la machine du savoir au sein même des institutions du savoir » (Ferguson, 2015, p. 45). La déstabilisation interne est tout sauf facile. Plusieurs dizaines d’années après l’apparition de projets de savoirs minoritaires et l’arrivée de professeur-es racisé-es à l’université, ces objectifs n’ont toujours pas été atteints. Ces projets font souvent face à un dilemme : d’une part,

se conformer aux missions néolibérales de l’institution universitaire, qui sous-entend notamment la prolifération de « différences » marchandisées et domestiquées, lesquelles mettent en scène le labeur matériel et idéologique alimentant les préceptes du capitalisme tardif, tels que « la diversité et l’excellence » et « citoyen-nes du monde » ; d’autre part, être vulnérabilisés et, à intervalles réguliers, menacés d’éradication au sein d’une structure universitaire qui cède à la pression d’une gestion capitaliste tout en éprouvant des difficultés financières (Elia et al., 2016, p. 2-3).

Si, sur le plan institutionnel, « les études minoritaires ont forcément été constituées par tout ce qui avait été exclu du canon et des champs classiques des disciplines, comme s’il s’était agi d’une arrière-pensée, si tant est qu’il y ait eu pensée », comme le soutiennent Alcoff et Mohanty, leur réception au sein de l’université a été tout aussi discréditée : « ces savoirs sont doublement dévalorisés ou minorisés. Ils sont associés à des chercheur-euse-s qui subissent une discrimination intellectuelle [...] et on les attaque sous prétexte qu’ils ne répondent pas au modèle de désintéressement prôné par l’université » (Alcoff et Mohanty, 2006, p. 7-8). On peut établir un parallèle entre savoirs minoritaires et la notion foucauldienne de « savoirs assujettis », que Foucault entend comme « toute une série de savoirs qui se trouvaient disqualifiés comme

savoirs non conceptuels, comme savoirs insuffisamment élaborés : savoirs naïfs, savoirs hiérarchiquement inférieurs, savoirs en dessous du niveau de la connaissance ou de la scientificité requises » (1976/2003, p. 7). N'oublions pas que, pour Foucault, la généalogie constituait une entreprise chargée de « désassujettir les savoirs historiques [...] pour les rendre capables d'opposition et de lutte contre la coercition d'un discours théorique unitaire, formel et scientifique » (1976/2003, p. 11), ce qui montre bien à quel point il est illusoire de penser que l'on peut désassujettir ces savoirs au moyen de paradigmes dominants. En effet, l'un des principaux enjeux de leur apparition à l'université tournait autour de questions du « savoir collectif de personnes marginales et de la réhabilitation de versions différentes, discordantes, de l'histoire des dominations et des luttes » (Mohanty, 1990, p. 184). Le pouvoir de l'autodéfinition figurait au cœur des débats sur la production et la légitimation des savoirs, en particulier « de projets pédagogiques dans des domaines tels que les études des femmes, les études noires et les études ethniques » (Mohanty, 1990, p. 184). Les questions d'autoreprésentation et d'autodéfinition et celle de leur mise en œuvre figuraient donc au premier plan des luttes menées pour faire entrer les cursus de savoirs minoritaires à l'université, comme en témoigne la fréquence de termes tels que « appropriation du récit », « agentivité » et « voix ». Toutefois, la politique du savoir qui caractérise ces nouveaux domaines essentiels ne se limite pas à l'autoreprésentation ou l'autodéfinition, puisque celles-ci sous-entendent aussi (idéalement) une critique radicale du savoir à proprement parler, notamment de celui produit au sein de ces nouveaux domaines — c'est-à-dire ce que Cornel West appelle l'auto-inventaire radical de nos propres pratiques universitaires (1987). Celles-ci sont constituées par (et constitutives de) rationalités, techniques et affects gouvernementaux sur lesquels l'université néolibérale est fondée et dont elle dépend. Pour modifier nos comportements et envisager d'autres formes de relations, il convient de bien évaluer notre propre participation au maintien de ces mécanismes hégémoniques. Il s'agit d'un enjeu de taille, rarement atteint dans les formations de savoirs minoritaires, aujourd'hui transformées en disciplines. Ce n'est pourtant pas par manque de connaissance, puisque bon nombre de ces enjeux avaient été clairement définis à la fin des années 1980. Chandra Mohanty a bien saisi le double enjeu critique dont ces nouveaux savoirs « souvent hérétiques » devraient être assortis :

Ce n'est qu'à la fin du vingtième siècle, à la suite d'importants mouvements politiques d'opposition à l'échelle tant locale qu'internationale, que [...] de nouveaux espaces d'analyse sont apparus dans les universités et ont permis de penser le savoir comme une praxis, comme le point de départ de la transformation et du changement. L'appropriation de ces espaces et le défi que représente la pratique d'une éducation radicale exigent donc l'élaboration de savoirs critiques (ce à quoi tendent les études féministes, les études noires et les études ethniques) et, parallèlement, la critique du savoir en tant que tel. (Mohanty, 1990, p. 184-185)

Mais la politique du savoir associée à ces nouvelles initiatives, notamment les revendications d'autoreprésentation et d'autodéfinition qu'elles comportent, s'est violemment heurtée aux revendications d'objectivité, de distance et de neutralité axiologique

qui dominent la plupart des sciences — conflit toujours d’actualité si l’on en croit l’ampleur des mouvements étudiants qui réclament la décolonisation de l’université et de ses programmes à travers le monde, et la manière dont leurs revendications sont balayées, et ce, au nom de la scientificité. Par conséquent, à défaut de transformation radicale, l’inclusivité libérale qui consiste à ajouter des matières à des cadres disciplinaires existants, sans mettre en œuvre d’épistémologies et de méthodologies transformatrices, est devenue la principale approche en matière d’intégration des savoirs minoritaires. La pression en faveur du « clonage scientifique » ne vient pas seulement de l’université, mais également de l’extérieur. Les attaques constantes, tant de la droite que de la gauche, qui consistent à qualifier de politique identitaire les luttes des minorités et les formations de savoir, ont forcé les chercheur·se·s à s’éloigner de leurs bases « naturelles ». Ces projets ont, dans une large mesure, perdu de leur pertinence vis-à-vis des groupes et des mouvements qu’ils étaient censés représenter ou servir au départ. Partant, leur mission secondaire, à savoir la critique du savoir en tant que tel — le savoir qu’ils et elles produisent — a également été négligée. Qui plus est, suite aux pressions exercées pour forcer ces projets à se conformer à des méthodes scientifiques et à des conventions disciplinaires étroitement définies, beaucoup ont abandonné la coproduction de savoirs en partenariat avec leur communauté ou bien les ont transformés en objets d’étude. Chercher à accroître sa valeur sur le marché universitaire ou à être considéré·e comme un·e scientifique « digne de ce nom » coûte cher aux universitaires minoritaires qui ont gardé des liens avec leur communauté ; en effet, ces personnes courent le risque, bien réel, d’exploiter leur communauté ou de se transformer en courtier·ères ou en commissaires d’affaires ethniques.

Toutefois, il est toujours possible d’opter pour le refus, de refuser institutionnalisation, pouvoir et reconnaissance — autant de vertus associées aux domaines scientifiques. Au lieu de chercher à transformer les savoirs insurgés en disciplines, ne devrions-nous pas plutôt, à l’instar de Foucault ([1976] 2003, p. 10), nous interroger sur « l’ambition de pouvoir qu’emporte avec soi la prétention à être une science » ? Certains champs de savoirs minorisés résistent mieux que d’autres aux chants des sirènes et à la dépolitisation qui en découle ; il nous faut analyser de manière beaucoup plus fine les conditions particulières entourant ceux qui ont réussi. Parfois, la tradition sur laquelle s’appuie (ou est censé s’appuyer) un champ particulier vient renforcer ou alors affaiblir sa capacité de résistance à l’éviscération néolibérale. Par exemple, l’histoire du champ des études ethniques et racial⁸ est essentiellement associée à

8. La manière dont ce « champ » est structuré dépend de son environnement, notamment de l’université ou de la région où il est implanté. Aux États-Unis, le terme « études ethniques » fonctionne souvent comme une appellation générique englobant les projets de savoirs minoritaires distincts et explicitement nommés dont les Études Noires, Africaines Américaines, Asiatiques Américaines, Latin@, Autochtones, Arabes Américaines, Portoricain·e·s, etc. Au Canada, l’histoire des programmes et diplômes en études noires est beaucoup plus récente et leur distribution plus limitée sur le plan géographique — par exemple, il n’y a aucun programme d’études noires dans les universités francophones ; un tel projet suit actuellement son cours institutionnel à l’Université de Montréal. Par ailleurs, les études noires et autochtones ne sont pas incluses dans les études ethniques — cette dernière figurant souvent comme un sous-

l'establishment sociologique, notamment à l'École de Chicago et aux travaux de Robert Park, plutôt qu'aux mouvements des droits civiques et de libération raciale des années 1950 et 1960. Définir une telle origine, c'est concevoir les études raciales et ethniques comme un sous-champ de la sociologie ou de l'anthropologie, et non comme un projet de savoir contre-hégémonique visant à transformer les conditions et structures de ce qui est considéré comme science. Il en résulte la perpétuation, masquée sous la nouvelle étiquette de champ « progressiste », du regard scientifique classique qui transforme en objet d'étude les groupes altérisés en raison de leur appartenance à un groupe racisé ou ethnique. Cette approche diffère de celle qui sous-tend le mouvement post-insurrectionnel, lequel considère ces groupes comme des *sujets connaissant*, qui produisent des connaissances valables sur leurs propres communautés, et qui fait valoir la nécessité impérieuse d'embaucher des universitaires minoritaires dont les liens avec les communautés dont ils et elles sont issu-e-s les habilitent à enseigner et à faire de la recherche. En revanche, l'origine des études noires remonte à la tradition radicale noire et aux mouvements de contestation des personnes noires. Si cette filiation ne les met pas à l'abri d'une assimilation à la diversité néolibérale, elle représente néanmoins la mémoire collective d'une théorie radicale et militante dont se nourrissent les pratiques contemporaines. Comme l'affirme Kelley (2016) :

Les études noires ont non seulement été conçues en dehors du cadre universitaire, mais également en opposition à une culture universitaire eurocentrique liée au monde des affaires et au pouvoir militaire. Les chercheur-se-s contestataires en études noires sont issu-e-s d'un mouvement d'insurrection de masse. Les modèles institutionnels qu'ils et elles ont établis ne dépendaient pas de l'université, même s'ils en faisaient partie. Dans les décennies qui ont suivi, suite aux pressions exercées en faveur du multiculturalisme, ces institutions ont été intégrées — avec plus ou moins d'empressement — à l'université à proprement parler.

Le problème ne tient pas seulement au fait que ces champs, dont la vocation était d'apporter des transformations radicales, ont été vidés de leur substance, mais également au fait que leur intégration confère désormais aux pratiques universitaires courantes et routinières un ton « politiquement engagé ». On en veut pour preuve l'omniprésence persistante du scientisme dans toutes les activités universitaires prétendant remettre en question les hiérarchies du savoir. En voici quelques exemples. Lors d'un récent colloque international sur l'intersectionnalité, une conférencière plénière s'est adressé au public, notamment à bon nombre d'étudiant-e-s du second cycle, en ces termes : « Allez sur le terrain, amusez-vous ! », tandis que l'infâme photo en noir et blanc de Malinowski, celle où il est entièrement vêtu de blanc et se tient debout aux côtés de personnes noires accroupies, à moitié nues, était projetée sur le mur derrière lui. Personne n'a remis en cause son injonction ni le regard colonial déshumanisant dont elle était assortie. Autre lieu, autre colloque international. Lors

champ dans les départements de sociologie et d'anthropologie. L'inclusion, en tant que sous-champ de la sociologie, discipline bien établie, mais qui n'a pas vraiment décentré son habitus racial, rend sans doute les études ethniques et raciales plus vulnérables au risque de clonage et de domestication disciplinaires.

d’un colloque de sociologie et d’anthropologie sur la remise en question des disciplines et des savoirs, qui s’est tenu en Amérique du Nord en 2017, un conférencier plénier a affirmé que travailler *sur* sa propre communauté ne relevait pas de l’anthropologie, avant de poursuivre avec le discours éculé de la mise à distance et de l’objectivité. Il s’est ensuite vanté d’avoir refusé de superviser une étudiante de cycle supérieur, d’origine arménienne, qui voulait travailler sur le traumatisme du génocide vécu par sa famille, et de lui avoir conseillé d’aller plutôt faire une thérapie ! Encore une fois, personne n’a rien dit. Les « incidents » de ce type sont trop nombreux pour être tous énumérés ici ; toutefois, la régularité à laquelle ils se produisent et la quasi-absence de remise en question met en lumière l’inertie de nos communautés universitaires — comme si « collectivement, nous (chercheur-se-s de l’université libérale) étions tous et toutes frappé-e-s d’une paralysie de la volonté, et que le système n’avait pas seulement été érigé autour de nous, mais avait fait de nous son propre mur d’enceinte » (Thompson, 1970, p. 303).

Mais comment en arrive-t-on donc à être partie intégrante du mur d’enceinte du système ? On pourrait également se référer non seulement au commentaire incisif de Thompson, mais également à Derrida, qui faisait valoir que notre propre travail intellectuel participe intégralement de l’immuabilité institutionnelle. « L’institution, ce ne sont pas seulement des murs et des murs et des structures extérieures qui entourent, protègent, garantissent ou contraignent la liberté de notre travail, c’est aussi et déjà la structure de notre interprétation » (Derrida, 2004, p. 102). À l’université, nos pratiques, valeurs et relations avec l’institutionnalité — qui ne figurent pas suffisamment dans les questionnements, par ailleurs critiques, de nos champs critiques — s’avèrent en fait résider au cœur du problème. Si les travaux qui dénoncent les effets nocifs de l’institutionnalisation sur les champs de savoirs minorisés ne manquent pas, on manque en revanche de recherches qui examineraient les conditions et structures qui ont permis cette institutionnalisation et en décriraient les conséquences. On a également négligé de décrire les conditions matérielles et symboliques qui forgent et structurent la formation de sens au sein de « nos » champs. Négliger ces questions nous empêche de bien saisir à quel point les paramètres propres à nos champs (notamment la manière dont les connaissances sont produites et dont l’équité et la justice — entre autres — sont interprétées) sont modelés par les techniques, ententes et rationalités qui régissent l’institutionnalisation de nos propres champs et de nos propres personnes — au départ issues de mouvements contestataires. Comme le fait valoir Chandan Reddy, « les conditions et structures qui permettent l’institutionnalité [des études ethniques] en viennent à modeler tant le sens donné à l’égalité raciale que son illusion » (2011, p. 30). En fin de compte, ne pas tenir compte de ces éléments équivaut à, comme l’avait souligné Derrida, éclipser le fait que l’institution est aussi et déjà la structure de notre interprétation, que les voies et mécanismes de l’institutionnalisation orientent également la formation de sens au sein des communautés épistémiques porteuses de cette différence minorisée.

LA DIVERSITÉ — PIÈGE À CLICS

Il serait à peine exagéré d'affirmer que la façon dont l'université néolibérale s'est emparée de la différence minoritaire, aujourd'hui rebaptisée « diversité » — « notre différence est devenue leur diversité » (Ahmed, 2009, p. 43) —, est sous-tendue par un mobile entrepreneurial; ce phénomène n'est « ni antiraciste ni redistributif, mais vise à générer une plus-value de la diversité ou à créer un désir pour la plus-value produite par la diversité » (Roediger, 2017). Par ailleurs, comme le font valoir des chercheur-se-s et mouvements étudiants divers, l'intégration limitée d'élites racisées dissimule très bien la domination des masses qui s'opère au nom du multiculturalisme néolibéral et de la suprématie blanche comme système politique sur lequel il repose (Reddy, 2019). En vertu du régime administratif de l'université néolibérale, la « diversité, l'inclusion et le multiculturalisme constituent autant d'éléments plus ou moins manipulés pour ne pas toucher aux logiques raciales » (Crawley, 2018, p. 10) — logiques dont l'agencement disciplinaire est partie intégrante. Bien souvent, nous, chercheur-se-s autochtones, noir-e-s et de couleur, qui travaillons sur les champs de savoirs minoritaires, en venons à représenter la diversité en devenant la paroi corporelle (l'enceinte) de l'université occidentale. Emmuré-es dans la diversité, nous permettons aux murs de l'université d'afficher un visage heureux, aux couleurs de la diversité (Ahmed, 2009). Toutefois, ce processus n'exclut pas la possibilité de répondre à ces interpellations néolibérales de manière déstabilisante au lieu de continuer à renforcer ce projet hégémonique; en effet, l'hégémonie n'est jamais totale et ses contradictions rendent possible sa propre remise en question. Comme le postule Ferguson,

[é]tant donné que l'université a joué et continue à jouer un rôle déterminant dans l'essentiel de la production de différence minoritaire et de tous ces phénomènes de multiculturalisme libéral et néolibéral, elle devient également un site de lutte et de contestation, un site où la différence minoritaire peut être manipulée à des fins de remise en question des pratiques sociales libérales et néolibérales. (Ferguson, 2015, p. 48)

Si la récupération de la diversité par l'université néolibérale se traduit par toutes sortes d'actions — création de programmes de savoirs minoritaires au sein des études ethniques ou des études des femmes et de genre, création de commissions pour mettre en place et suivre les plans d'action institutionnels d'équité, diversité et inclusion (ÉDI), embauche (d'un nombre ridiculement faible) de producteur-trice-s de savoirs minoritaires —, ces actions ne permettent que rarement de transformer réellement la structure de pouvoir de l'université. Là n'est pas leur objectif. Loin de là! Certain-e-s chercheur-se-s ont abordé ce phénomène sous l'angle de la « marchandisation de la différence ». Cette approche a donné naissance à des prises de position radicales, associant la marchandisation au fait de déposséder radicalement les savoirs insurgés des projets émancipateurs dont ils sont issus. J'ai une posture ambivalente par rapport au concept de marchandisation lorsque celui-ci est utilisé comme principal angle d'analyse, et ce, pour trois raisons : premièrement, la lecture de cooptation (dépossession) hégémonique qui en découle occulte le fait que les redéfinitions hégémoniques consti-

tuent des processus instables, assortis de failles et de contradictions, et qui comptent des acteur·rice·s contestataires et subversif·ve·s. Deuxièmement, ce concept véhicule une vision idéalisée des champs de savoirs minoritaires. Ils sont présentés comme des savoirs systématiquement insurgés et même comme des espaces de « parole libre », dénués de rapports de pouvoir. Partant, il vient atténuer l’impératif d’autocritique et brider l’éventail interprétatif de la « coïncidence historique » entre l’essor de ces projets de savoirs et la reconfiguration néolibérale de rapports de pouvoir entre l’État, le capital et le monde universitaire (Hall, 1991 ; Ferguson, 2012). Troisièmement, le concept de marchandisation ne figure plus au cœur du monde capitaliste d’aujourd’hui ; la complexité de la raison néolibérale et les relations ambiguës qu’elle entretient avec la différence ne sauraient être cristallisées ni dans ce seul concept, qui ne rend pas compte de l’ensemble des relations sociales, ni dans l’assimilation du néolibéralisme à la marchandisation impitoyable de la société dans son ensemble (Dardot et Laval, 2013). Bon nombre d’analystes s’accordent à dire que la marchandisation a été remplacée par un autre concept ; pour beaucoup, son successeur serait d’ailleurs le crédit (ou la dette). Ces évolutions et les conséquences qu’elles comportent doivent être prises en compte. Tout d’abord, il y a une différence de taille entre le marché libéral classique et le nouveau marché néolibéral financier. Dans la première optique, les individus sont tous considérés comme ayant potentiellement quelque chose à vendre. Dans la seconde, nous sommes tous et toutes des projets en quête d’investissements (Feher, 2017). On nous incite donc constamment à nous interroger sur notre « valeur de crédit » et à accroître la valeur de notre « capital humain ». Il s’agit là d’un questionnement intéressant, qui invite à réfléchir de manière globale aux subjectivités du monde universitaire néolibéral, notamment aux instances où les personnes de couleur sont interpellé·e·s à titre de diversité. En fin de compte, la manière dont nous sommes interpellé·es comme sujets dans le monde capitaliste néolibéral n’est pas la même que dans le monde capitaliste classique ; cette différence infléchit l’évolution de notre rapport à nos travaux de recherche, aux autres et à nous-mêmes.

À ce titre, la perspective de Dardot et Laval est plus intéressante et plus riche que le paradigme de la marchandisation de la différence. À partir des travaux de Foucault, ils postulent que le néolibéralisme n’est pas seulement une idéologie ou une politique économique, mais constitue avant tout une nouvelle rationalité — une rationalité de gouvernance. Celle-ci utilise la logique de marché en tant que « logique normative généralisée, qui s’applique à l’État tout comme à nos subjectivités les plus intimes » (Dardot et Laval, 2013). Le néolibéralisme, loin de « constituer l’élargissement naturel de la sphère de marchandisation et du champ de l’accumulation » (188), « a tendance à structurer et à organiser non seulement les actions des dirigeant·es, mais également le comportement des dirigé·e·s » (110). Pour ce faire, il fait appel à « des méthodes inédites de contrôle des comportements et subjectivités » (188) et évolue en intégrant ses propres critiques. En fin de compte, ces lectures s’avèrent plus pertinentes pour examiner les ambiguïtés et les contradictions d’un phénomène dont la marchandisation de la différence ne rend que partiellement compte. Les travaux de Stuart Hall en

la matière n'ont d'ailleurs pas d'égaux. Hall fait valoir, à propos de l'intérêt récent du capital pour la différence, que pour maintenir son emprise, le néolibéralisme mondialisé a dû apprendre à vivre avec et grâce à la différence — ce qui sous-entendait toutefois de lui attribuer un nouveau sens, de l'incorporer et de la gouverner :

Pour continuer à dominer le marché international, le capital a dû négocier [...], incorporer et refléter en partie les différences qu'il tentait de surmonter. Il a donc dû essayer de s'emparer de ces différences et, dans une certaine mesure, de les neutraliser. Partant, il essaye de créer un monde composé d'éléments différents, [...] sans toutefois accorder d'importance à ces différences. (Hall, 1991, p. 32-33)

Selon Hall, cette nouvelle forme de pouvoir économique « vit culturellement de la différence et [...] joue constamment avec le feu de l'Autre transgressif » (1991, p. 31), tout en absorbant et en neutralisant partiellement les différences déstabilisantes, transformées en différences inoffensives et gouvernables. Il faut dire que la différence perturbatrice qui a accompagné les mouvements d'émancipation sociale n'a pas seulement constitué un défi pour le pouvoir en place, mais a également permis, grâce à l'institutionnalisation de la différence, de donner un nouveau souffle à l'hégémonie. Pour Ferguson (2012, p. 42), ce phénomène engendre une nouvelle contradiction sociétale, en ce sens que l'auto-affirmation des minorités, même si celle-ci suppose une critique radicale de l'hégémonie, devient, en raison de son institutionnalisation, également un site permettant au pouvoir de réaffirmer son hégémonie comme jamais auparavant. Ces différences, bien qu'ayant au départ critiqué la « soi-disant bienveillance des institutions politiques et économiques », ont été absorbées « au sein d'un éthos administratif qui [les] a fait valoir comme preuves de l'évolution de l'université et de la résurrection d'une culture nationale commune » (Ferguson, 2008, p. 162-163). Qui plus est, les conditions et structures de leur institutionnalisation se sont étendues aux structures théoriques, cadres interprétatifs et outils de pensée de ces champs, et en ont modifié le sens. Ceci illustre bien l'argument de Hall quand il montre comment le néolibéralisme incorpore les différences qu'il tente de surmonter, c'est-à-dire en reflétant partiellement ces dernières, en leur donnant un nouveau sens et en les transformant en différences qui n'en sont plus, en diversité, c'est-à-dire en différence dénuée d'adversité. Comme l'affirme Reddy :

Avec le recul historique, on constate que l'institutionnalisation libérale de la race au sein des études ethniques a souvent été contextualisée de manière forcée — voire même purement limitée à son contexte — notamment lorsque ces programmes ont fait leur apparition dans les campus universitaires. [...] [O]n se rend compte que ce que l'institutionnalisation libérale attendait des études ethniques n'était pas une généalogie critique de l'université moderne au sein du capitalisme racial, mais l'émergence d'une classe interracial au sein de l'institution éducative dont la présence et la marge de manœuvre restreinte vident de sens le concept d'égalité raciale. (Reddy, 2011, p. 30)

Toutefois, les (re)définitions de l'hégémonie ne sont jamais absolues. En effet, l'instabilité et les contradictions qu'elles comportent lui confèrent un potentiel de déstabilisation, de redéfinition contre-hégémonique ou de coexistence de courants subversifs

sous-jacents. Le phénomène d'absorption de la différence minorisée par l'État, le capital et l'université ne constitue pas seulement « l'occasion de redistribuer les cartes au sein de l'ordre blanc » (Crawley, 2018, p. 11) et de contribuer au renouveau de l'hégémonie, mais comporte également d'imprévisibles zones de brèche et de faille, sources potentielles de déstabilisation. La pédagogie autophagique de Bannerji illustre bien ce mode de subversion — il s'agit d'une action susceptible de venir alimenter des courants d'opposition plus importants à même d'éroder l'université néolibérale, blanche et allochtone.

APPRENDRE DES REFUS NOIRS ET AUTOCHTONES

Envisager le néolibéralisme comme « discours postpolitique qu'habitent également les universitaires progressistes » (Blalock, 2015, p. 73), et pas uniquement comme idéologie conservatrice, permet d'adopter une perspective plus large et de comprendre dans quelle mesure l'université néolibérale nous interpelle tous et toutes. Toutefois, la manière dont nous sommes interpellé-e-s est fonction de l'intersection de différents axes de pouvoir — axes tant irréductibles (principe de non-équivalence) qu'inséparables les uns des autres (Bilge, 2015). Par ailleurs, nos réactions vis-à-vis des interpellations néolibérales sont très différentes, même parmi les universitaires autochtones, noir-e-s et autres racisé-e-s (dit-e-s en anglais « de couleur »). Comme je l'ai souligné précédemment, lorsque Bannerji est interpellée par l'université blanche à titre de « femme sud-asiatique » donnant des cours sur la race, elle riposte en faisant appel à une pédagogie auto-cannibale qui lui permet de survivre et de résister. Elle collectivise sa colère et sa lutte, ancre celles-ci dans une lignée multigénérationnelle qui part des actrices des luttes d'aujourd'hui et se poursuit avec celles des luttes de demain. « Se défaire de l'histoire nous salit, nous démembre. Nous sommes en première ligne. D'autres viennent nous rejoindre, avec et derrière nous. Un jour, nous formerons un tout » (Bannerji, 1995, p. 106).

D'autres réagissent en se transformant en intermédiaires ethniques et choisissent de mettre leurs savoirs et leurs compétences culturelles d'initié-e-s à disposition de l'institution. Leurs motifs peuvent être plus ou moins nobles — depuis la défense de l'équité raciale jusqu'à l'intérêt personnel. Le choix qui consiste à s'investir dans l'institution et à lui faire confiance est sévèrement critiqué par les universitaires autochtones, noir-es et de couleur, et ce, depuis un certain temps. Cornel West s'est notamment insurgé contre la « formation de canons minoritaires » qui, selon lui, « ne fait que reproduire et renforcer les formes dominantes de l'autorité culturelle » (1987, p. 198). Pour répondre à ses questions incisives, notamment :

que signifie le fait de s'engager dans la formation d'un canon à ce moment historique précis ? [...] quel est le rôle joué par la classe et les intérêts professionnels des canonisateur-ice-s dans le processus d'élargissement d'un canon donné ou celui de création de canons multiples et contradictoires ? (1987, p. 193)

West se livre à un auto-inventaire critique de ses propres activités intellectuelles à titre de critique culturel afro-américain. En décodant les débats relatifs à la formation

du canon afro-américain à partir de l'essor du multiculturalisme libéral dans le milieu universitaire états-unien des années 1980, West s'attaque non seulement aux intérêts de classe des universitaires noir·e·s alors « devenu·e·s les commissaires régissant une partie d'un canon élargi ou un canon distinct », mais souligne également que leur inclusion « témoignait du succès des idéologies dominantes du pluralisme » (1987, p. 197) — argument qui, à la lumière des derniers débats, semble toujours d'actualité. Ainsi, 30 ans plus tard, Kelley affirme que le multiculturalisme libéral n'a jamais eu pour but de remédier aux « séquelles laissées par des siècles de racisme, de dépossession et d'injustice », mais plutôt « d'accueillir certaines personnes dans les rangs d'une "société qui n'est plus considérée comme racialement injuste" » (2016). De même, Walcott (2018) nous invite à rejeter la solution de l'inclusivité libérale qui consiste à intégrer quelques élites racisées au détriment des masses tout en perpétuant le modèle d'oppression structurelle. Ce faisant, il souligne notre responsabilité à nous, universitaires, car c'est à nous qu'il incombe de résister à de telles tentations à l'échelle individuelle. Ce type de mesures incitatives fait partie intégrante de ce que j'appelle le piège à clics de la diversité. Cette expression est à double sens dans la mesure où l'institution embauche des universitaires « de la diversité » en usant de ce concept comme d'un piège à clics pour alimenter son projet hégémonique et se servir d'eux comme appâts pour attirer de nouvelles « clientèles » (étudiantes), lesquelles constitueront à leur tour les futures générations d'expert·e·s chargé·e·s de gouverner la différence pour l'État et le capital. Walcott refuse de se réjouir de ces « réussites » individuelles comme s'il s'agissait de réussites collectives. Il fait valoir que « l'individualisme compensatoire qui caractérise notre époque doit être rejeté systématiquement », avant de poursuivre :

Il ne faut pas s'y tromper. Les logiques actuelles de l'antiracisme, de l'équité et même de la justice sociale ont pour autre le sujet noir. Nous n'avons jamais bénéficié de manière collective de leur performativité institutionnelle. Les personnes qui en bénéficient sont celles qui se rapprochent de la blanchité, pas seulement d'un point de vue phénotypique, mais également au sens d'anti-noirceur instituée, et qui s'inscrit par conséquent dans la logique de la suprématie blanche. (Walcott, 2018, p. 93)

Il s'agit d'un appel à prendre conscience de la performativité d'inclusion que l'on voit aujourd'hui à l'œuvre dans l'université, c'est-à-dire un réformisme de surface qui fraternise avec les forces de l'oppression. Cependant, ce débat-là (s'investir dans l'université ou lui tourner le dos) ne répond pas entièrement à la question. Certaines personnes refusent même d'y participer au motif qu'elles en refusent les propos et l'alternative proposée (pour ou contre). À la place, elles ne proposent rien de moins que la sédition et le marronnage, puisqu'il n'est possible d'échapper aux interpellations néolibérales que dans des espaces fugitifs. Fred Moten et Stefano Harney qualifient cette voie de « sous-communs » :

[l]a seule relation possible à l'université aujourd'hui est une relation criminelle. [...] on ne peut pas nier que l'université est un lieu de refuge et on ne peut pas accepter que l'université soit un lieu de raison éclairée. Dans de telles conditions, on ne peut que se faufiler

dans l’université et y voler tout ce qu’on peut. Abuser de son hospitalité, contrarier sa mission, rejoindre sa colonie de réfugié-e-s, [...] être dans, mais pas de — voilà le chemin de l’intellectuel-le subversif-ve au sein de l’université moderne. [...] Après tout, l’intellectuel-le subversif-ve est venu-e sous de faux prétextes, avec les mauvais papiers, par amour. Son travail est aussi nécessaire qu’indésiré. L’université a besoin de ce qu’iel porte, mais ne peut supporter ce qu’iel apporte. Et en plus de tout ça, iel disparaît. Iel disparaît dans les souterrains [...] dans les *sous-communs de la raison éclairée*, là où le travail est accompli, là où le travail est subverti, là où la révolution est toujours noire, toujours forte. (Harney et Moten, 2013, p. 26)

Le travail d’Harney et Moten avait touché une corde sensible dans le milieu universitaire et s’était « répandu comme une traînée de poudre parmi les doctorant-e-s précaires et les étudiant-e-s de cycle supérieur d’obédience radicale. Aux yeux de beaucoup de ces jeunes chercheur-se-s qui tentaient tant bien que mal de gagner leur vie avec des charges de cours, la critique d’[Harney et Moten] avait valeur de vérité criante » (Kelley, 2016). Ce refus de considérer l’université comme un lieu de raison éclairée était, pour beaucoup, tout à fait logique, surtout pour les personnes confrontées aux structures de race, de classe, de genre, de capacitisme et d’hétérosexisme de l’institution. Les sous-communs proposés par Harney et Moten, ajoute Kelley (2016),

« est un réseau de fugitives, dont l’engagement pour l’abolition et la collectivité a priorité par rapport à une culture universitaire qui vise à créer des individus socialement isolés, et dont le scepticisme intellectuel et les prétentions d’objectivité ne viennent pas remettre en cause l’ordre du monde. »

Au-delà des enseignements que représente le refus radical de ces intellectuels noirs, il faut également mentionner les travaux de chercheuses autochtones qui ont élaboré une autre praxis de refus notable (Simpson, 2007 ; Grande, 2018). Ancré dans les pédagogies autochtones inspirées de la terre et dans la résistance au colonialisme de peuplement, ce refus aborde également la question de l’extractivisme, notamment celui pratiqué à l’université, qui faisait partie et continue à faire partie de toute une série de relations extractivistes plus larges visant à assujettir les peuples autochtones (Smith, 2012). Comme le fait valoir l’écrivaine, musicienne et « ex-universitaire » Leanne Betasamosake Simpson de la nation Michi Saagiig Nishnaabeg :

[L]’état d’esprit extractiviste ne cherche pas à engager la conversation, à entamer un dialogue ou à intégrer les savoirs autochtones dans les conditions fixées par les peuples autochtones. Non, il s’agit essentiellement d’extraire des idées que des scientifiques ou des écologistes ont jugées pertinentes et de les assimiler... de les imprimer sur du papier toilette avant de les vendre aux gens. Il s’agit d’extraction tant intellectuelle que cognitive et physique. [...] Il incombe à la couche dominante [...] de la société de trouver une manière de vivre plus durablement et de s’extraire de la pensée extractiviste. (Simpson, citée dans Klein, 2013)

Il faut faire preuve de prudence à l’égard de la critique autochtone de l’extractivisme universitaire, d’une part parce qu’elle s’attaque à une question essentielle et d’autre part parce qu’elle est susceptible de faire l’objet d’une appropriation indue. Même si le lien entre savoir et pouvoir et le manque d’actions concrètes pour « décoloniser les

savoirs» dans les champs de savoirs minoritaires sont dénoncés régulièrement, la responsabilité de la communauté universitaire reste mal définie. Dans les champs qui nous préoccupent, l'auto-inventaire radical qui permettrait de baliser nos propres pratiques extractivistes (recherche et enseignement) n'a toujours pas eu lieu. On continue à extraire des savoirs de communautés et d'étudiant-e-s minorisé-e-s dans des conditions dont ils et elles ne tirent aucun bénéfice. Puisque nos programmes ne comprennent pas de cours obligatoires sur les épistémologies décoloniales et les pratiques de recherche non extractivistes (et n'en comprendront jamais), il nous faut introduire clandestinement ces contre-méthodes et ces savoirs dans les cours obligatoires et facultatifs. Faute de quoi, nous aurons contribué à former la future génération de chercheur-se-s extractivistes. Dans de nombreux milieux institutionnels, nous, enseignant-e-s, avons encore cette latitude. Nous pouvons nous inspirer de pratiques autres, notamment du principe de « recherche conviviale⁹ » de l'Universidad de la Tierra, une université mexicaine non conventionnelle, multisite, qui s'inspire de savoirs « vernaculaires ». La recherche conviviale ne se cantonne pas à l'étude d'une communauté minorisée; il s'agit d'une « recherche ancrée dans la communauté et dont le but est la préservation et la survie de celle-ci », « fondée sur le principe voulant que la communauté possède déjà des savoirs et qu'il s'agit dès lors de trouver une manière adéquate pour comprendre ce savoir et lui rendre hommage » (Moten dans Cooper et al., 2018, p. 167-168). À ce propos, on peut s'inspirer du cadre proposé par la chercheuse Quéchua Sandy Grande, à savoir une éthique du refus alliant théories radicales noires et théories autochtones dans une corésistance à l'université allochtone blanche afin de construire collectivement un futur libérateur. Ce cadre, qui s'appuie sur trois grands principes (collectivité, réciprocité et mutualité), constitue une invitation à rejeter tentations individuelles et désir de *branding* personnel pour mettre l'accent sur la production collective de savoir; il encourage également la pratique d'une responsabilité collective et l'établissement de relations de réciprocité profonde qui nous rendent « redevables envers les communautés dont nous nous réclamons et que nous affirmons servir », tout en « nous montrant responsables les un-e-s des autres et en assumant la responsabilité de nos travaux » (Grande, 2018, p. 61). Enfin, si l'engagement en faveur du principe de mutualité touche à la réciprocité, il ne s'arrête toutefois pas là. La mutualité englobe les liens particuliers avec la terre et la communauté intergénérationnelle, car il faut encourager « le développement de relations sociales qui ne dépendent pas des impératifs du capital et qui rejettent l'exploitation » (Grande, 2018, p. 61).

CODA

Est-il possible d'échapper à la situation paradoxale d'être interpellé-e-s en tant que complices d'un système universitaire qui usurpe les luttes de libération radicale et les projets de savoirs qui les accompagnent pour réorganiser et redéfinir les ententes néo/libérales qui gouvernent la différence, qui nous gouvernent et profitent de nous, de

9. Rappelons ici le sens étymologique de « convivial », qui vient du latin *convivere*, vivre ensemble.

cette différence ? Y a-t-il moyen d’échapper au système universitaire qui manipule le piège à clics de la diversité et nous incite à nous appâter nous-mêmes en tant que diversité — ce qui revient à dire que nous nous livrons à l’autophagie ? Si

l’on ne parvient pas à transformer radicalement l’architecture sociale et épistémologique — complètement racialisée — sur laquelle repose l’université moderne « tout simplement » en ajoutant des visages plus foncés, des espaces de parole encore plus libérée, de meilleures formations et un programme d’étude qui souligne les oppressions tant passées que contemporaines (Kelley, 2016),

alors que faut-il faire ? On sait pertinemment, preuves à l’appui, que lorsque la critique de l’université émane de ses propres rangs, elle ne remet pas en question le projet néolibéral et peut même servir ses fins hégémoniques, à tel point que la criticité même, c’est-à-dire l’universitaire critique professionnalisé-e, devient l’une des pierres angulaires permettant d’étayer l’édifice (Harney et Moten, 2013, p. 31). Ces contradictions, propres à notre époque, constituent des enjeux sur lesquels il faut travailler. En l’absence d’approche unique, il convient toutefois d’examiner ces contradictions et d’élargir les crevasses institutionnelles pour y installer nos espaces fugitifs. L’université « nous fait croire que les politiques de lobbying constituent notre seul salut pour accéder à ces institutions ou les contrôler » (Kelley, 2016). Loin de constituer notre salut, cette approche s’avère plutôt notre damnation. La violence que représente le fait de siéger à la table des négociations tout en figurant au menu est bien réelle. Il existe d’autres moyens, des itinéraires moins balisés qui se rejoignent à l’abri des regards, là où le travail ingouvernable, inutile aux yeux du pouvoir administratif, continue à être accompli¹⁰.

RÉSUMÉ

Faisant fond sur les perspectives singulières de femmes noires, de couleur ou autochtones, ainsi que sur les recherches de personnes queers de couleur, ce chapitre examine la manière dont les champs des savoirs minoritaires et les personnes qui en sont à l’origine réagissent aux interpellations néolibérales du monde universitaire occidental, notamment à cette nouvelle appétence pour la différence — réduite à une forme de diversité anodine, porteuse de phénomènes toxiques. Cette réflexion s’appuie sur une vision du néolibéralisme comme un vaste projet éducatif ou une pédagogie sociale visant à remodeler la société, y compris nos subjectivités, à l’image de ses propres principes de rationalité et de relationnalité marchandes, une entreprise qui s’étend en absorbant et en neutralisant, dans une certaine mesure, ses propres critiques, notamment celles émanant des projets de savoirs minoritaires et des personnes qui les ont créés. Son intention : participer à l’essor d’une littérature savante consacrée à la définition collective d’autres possibles, d’autres formes de relationnalité et de contre-institutionnalité dans l’université blanche néolibérale.

Mots clés : université, néolibéralisme, interpellation, savoirs/subjectivités minorisé-e-s, politiques de diversité (ÉDI)

10. J’ai mis du temps à me rendre compte de cela, ayant trop longtemps mis ma confiance dans le modèle voulant que les initiatives réformistes soient complémentaires, et non oppositionnelles, à celles insurrectionnelles. À l’instar des récentes converti-e-s pouvant pécher par un excès de zèle, mes arguments sont susceptibles de refléter des excès similaires que j’assume entièrement, comme ils témoignent de mon cheminement toujours en cours vis-à-vis de la question de l’institutionnalité.

ABSTRACT**We've Joined the Table but We're Still on the Menu. Clickbaiting Diversity in Today's University**

Following the unique insights from Black, women of colour and Indigenous feminist writings, along with queer of colour scholarship, this chapter interrogates the ways in which minority knowledge fields and producers respond to the neoliberal interpellations of the western university, particularly to its newfound fondness for difference reduced to benign diversity that opens up toxic opportunities for them. Building on an understanding of neoliberalism as a vast educational project or social pedagogy that strives to remodel society, including our subjectivities, to its own image of market rationality and relationality — a project expanding itself by successfully absorbing and neutralising, to some extent, its own critiques, among them minority knowledge projects and producers — this intervention hopes to contribute to the growing literature on envisioning collectively other possibilities, alternative forms of relationality and counter-institutionality within the neoliberal white settler university.

Keywords: University, neoliberalism, interpellation, minorized knowledge/subjectivities, diversity policies (EDI)

RESUMEN**“Los invitamos a participar”... Diversidad, el ciberanzuelo del mundo académico contemporáneo**

A partir de las perspectivas únicas de los escritos feministas de mujeres negras, de color e indígenas, junto con los estudios académicos de personas *queer* de color, el presente capítulo cuestiona las formas en que los campos de conocimiento minoritarios y quienes los generan responden a las interpelaciones neoliberales de las universidades occidentales, en particular a su nueva afición por la diferencia, que se ve reducida a una diversidad inofensiva que genera oportunidades tóxicas para ellos. Con base en la idea de que el neoliberalismo es un vasto proyecto educativo o de pedagogía social que pretende remodelar la sociedad, incluidas nuestras subjetividades, a su propia imagen de racionalidad y relacionalidad de mercado —un proyecto que se expande absorbiendo y neutralizando satisfactoriamente, hasta cierto punto, sus propias críticas, entre ellas los proyectos de conocimiento minoritarios y quienes los generan—, el trabajo busca contribuir a la literatura, cada vez más abundante, sobre la concepción colectiva de otras posibilidades, es decir, formas alternativas de relacionalidad y contrainstitucionalidad dentro de la universidad neoliberal de colonos blancos.

Palabras clave: universidad, neoliberalismo, cuestionamiento, saberes/subjetividades minorizadas, políticas de diversidad (EDI)

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41-52.
- Alcoff, L. et Mohanty, S. (2006). Reconsidering identity politics. Dans L. Alcoff et al. (dir.), *Identity politics reconsidered* (p. 1-9). Palgrave-Macmillan.
- Bannerji, H. (1995). *Thinking Through*. Women's Press.
- Bilge, S. (2013). Intersectionality undone. *DuBois Review*, 10(2), 405-424.
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32.
- Blalock, C. (2015). Neoliberalism and the crisis of legal theory. *Law and contemporary problems*, 77(4), 71-103.

- Christian, B. (1994). Diminishing returns. Can Black feminism(s) survive the academy? Dans D.T. Goldberg (dir.), *Multiculturalism: A Critical Reader* (p. 168-179). Blackwell.
- Cooper, A., Walcott, R. et Hughes, L. (2018). Robin DG Kelley and Fred Moten in conversation. *Critical Ethnic Studies*, 4(1), 154-172.
- Cooper, B. (2017). *Beyond Respectability*. University of Illinois Press.
- Crawley, A. (2018). Introduction to the academy and what can be done? *Critical Ethnic Studies*, 4(1), 4-19.
- Dardot, C. et Laval, P. (2013). *The New Way of the World*. Verso.
- Derrida, J. (2004). *Eyes of the University*. Stanford University Press.
- duCille, A. (1994). The occult of true Black womanhood. *Signs*, 19(3), 591-629.
- Elia, N., Hernandez, D., Kim, J., Redmond, S.L., Rodriguez, D. et Echavez See, S. (2016). Introduction : a sightline. Dans *Critical Ethnic Studies: A Reader* (p. 2-15). Duke UP.
- Feher, M. (2017). *Le temps des investis*. Découverte.
- Ferguson, R. (2008). The will to institutionality. *Radical History Review*, (100), 158-169.
- Ferguson, R. (2012). *The reorder of things*. University of Minnesota Press.
- Ferguson, R. (2015). University. *Critical Ethnic Studies*, 1(1), 43-55.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended*. Picador. (Ouvrage original publié en 1976)
- Frankenberg, R. et Mani, L. (1993). Race, “postcoloniality” and the politics of location. *Cultural Studies*, 7(2), 292-310.
- Grande, S. (2018). Refusing university. Dans E. Tuck et K.W. Yang (dir.), *Toward What Justice?* (p. 47-65). Routledge.
- Hall, S. (1991). The local and the global. Dans A.D. King (dir.), *Culture, Globalization and the World-System*, (p. 19-39). University of Minnesota Press.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the “other”. Dans S. Hall (dir.), *Representation* (p. 223-279), Sage.
- Harney, S. et Moten, F. (2013). *The Undercommons*. Autonomedia.
- Hong, G. (2008). “The future of our worlds” : Black feminism and the politics of knowledge. *Meridians*, 8(2), 95-115.
- Kelley, R.D.G. (2016, 1er mars). Black study, black struggle. *Boston Review*. <https://www.bostonreview.net/forum/robin-kelley-black-struggle-campus-protest/>
- Klein, N. (2013, 6 mars). Dancing the world into being: a conversation with Idle No More’s Leanne Simpson. *Yes Magazine*. <https://www.yesmagazine.org/social-justice/2013/03/06/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leanne-simpson>
- Mohanty, C. (1990). On race and voice. *Cultural Critique*, (14), 179-208.
- Morris, A. (2015). *The Scholar Denied*. University of California Press.
- Reddy, C. (2011). *Freedom from Violence*. Duke UP. Press.
- Reddy, C. (2019). Neoliberalism then and now: Race, sexuality, and the black radical tradition. *GLQ*, 25(1), 150-155.
- Roediger, D. (2017). *Class, Race, and Marxism*. Verso.
- Simpson, A. (2007). On ethnographic refusal: Indigeneity, “voice” and colonial citizenship. *Junctures*, (9), 67-80.
- Smith, L.T. (2012). *Decolonizing Methodologies*. Zed Books.
- Thompson, E.P. (1970). The business university. *New Society*, (386), 301-304.
- Walcott, R. (2018). Against social justice. Dans E. Tuck et K.W. Yang (dir.), *Toward what justice?* (p. 85-99). Routledge.
- Weheliye, A. (2014). *Habeas Viscus*. Duke UP.
- West, C. (1987). Minority discourse and the pitfalls of canon formation. *Yale Journal of Criticism*, 1(1), 193-202.



D'envahisseuses de l'espace à interprètes de l'espace : tactiques de résistance ordinaire de femmes chercheuses à l'université

DOUNIA BOURABAIN

Université de Hasselt

dounia.bourabain@uhasselt.be

INTRODUCTION

LE SEXISME, LE RACISME ET D'AUTRES FORMES D'INÉGALITÉ ont été largement théorisées et documentées dans le contexte universitaire (Bourabain, 2020; Acker et Armenti, 2004; Clavero et Galligan, 2021; Strauß et Boncori, 2020; Morley, 1994; Salmon, 2022). À maintes reprises, les chercheurs ont dénoncé la « mystique de l'égalité » qui sous-tend le monde académique, (ab)usant de la méritocratie pour exclure les femmes et les minoritaires. En remettant en cause la neutralité supposée de l'organisation universitaire, ces travaux ont révélé la nature sexuée et racialisée du « chercheur idéal », à la base de la culture et de la structure universitaires. Dans cet article, l'université est au contraire considérée comme un « régime d'inégalité » (J. Acker, 2009) et une « organisation racialisée/genrée » (Ray, 2019) qui produit de manière intrinsèque des frontières excluantes entre ceux qui incarnent la norme somatique et disposent du « droit d'occuper l'espace » qu'elle leur confère et les subalternes, maintenus à l'écart (Puwar, 2004a; Ahmed, 2007; 2000).

Si la (re)production de frontières genrées-racialisées par la norme somatique au sein de l'université est devenue un champ d'études largement établi, l'accent mis sur la pression, la courbure et la rupture de ces frontières par les subalternes reçoit

également de plus en plus d'attention (par exemple, Sharp et Messuri, 2023 ; Sobande et Wells, 2023 ; Gurrieri et al., 2022 ; Lima, Casa Nova et Vendramin, 2023). Le mouvement #MeToo a amplifié la prise de conscience du harcèlement sexuel auquel sont confrontées les femmes universitaires. Sur les plateformes en ligne, dans les médias, elles ont dénoncé le climat sexiste dans les universités du Nord, ont lancé des pétitions et se sont mises en grève (Salmonsson, 2021 ; Young et Wiley, 2022 ; Anitha, Marine et Lewis, 2020). Les chercheurs en études critiques des organisations ont appelé à une action collective contre le sexisme et le racisme (par exemple Contu, 2020 ; Prichard et Benschop, 2018 ; E. Bell et al., 2019 ; M. P. Bell et al., 2021). Cette mobilisation à grande échelle a sans doute favorisé des changements organisationnels et a permis à de nombreuses universités d'installer ou d'affiner leurs politiques en matière d'égalité des genres. La lutte est cependant loin d'être terminée. Plus encore, il a été démontré que les politiques nouvellement mises en place ne servent bien souvent que d'écran de fumée, tout en renforçant une culture de culpabilisation des victimes et de déni. D'autant que ces politiques d'égalité continuent à considérer les employés comme des récepteurs passifs du changement, négligeant leur capacité d'action (Bourabain, 2020 ; Essanhaji et Van Reekum, 2022).

Bien que le mouvement #MeToo ait produit des changements, les femmes universitaires doivent encore remettre en question l'espace blanc et masculin du monde universitaire et y résister. En nous appuyant sur les travaux de James Scott (1989, p. 33), à l'origine du concept de « résistance ordinaire », nous partons de l'observation selon laquelle « l'action politique ouverte domine les récits de conflits politiques »¹, ce qui est de nature à produire une vision « particulièrement étroite » de la résistance des groupes subalternes. Au contraire, les formes ordinaires de résistance sont les « moyens les plus vitaux » dont disposent les groupes subalternes pour faire valoir leurs objectifs politiques. Cet article étudie la résistance ordinaire de femmes universitaires en début de carrière (UDC), constamment confrontées au sexisme et au racisme de l'institution. En nous appuyant sur les données recueillies dans le cadre d'entretiens approfondis avec des femmes blanches et racisées², chercheuses doctorales et postdoctorales au sein d'universités belges néerlandophones (n = 50), nous proposons d'éclairer ces formes de résistance ordinaire en tant que pratique quotidienne.

Initialement introduit en études des organisations pour rendre compte de la résistance d'un travailleur sans sexe et sans race ou, plutôt, d'un travailleur masculin et blanc, le cadre d'analyse développé par Scott (1989) n'est pas moins influencé par W. E. B. DuBois et son analyse des subalternes. Dans cet article, nous combinons donc le travail fondateur de Scott avec la théorie féministe postcoloniale pour comprendre comment différentes positionnalités conduisent à l'élaboration de répertoires distincts

1. Nos traductions.

2. Dans cet article, nous suivons l'usage de Colette Guillaumin (1972) du terme « racisées » pour parler des chercheuses minoritaires. Nous utilisons le terme plus large de racialisation pour parler des processus et des organisations sociales (voir sur ces distinctions Doytcheva et Gastaut, 2022).

de résistance³. Dans un deuxième temps, nous cherchons à démontrer le lien inextricable entre frontières symboliques, frontières spatiales et possibilités de résistance. L'accent mis sur l'espace constitue en effet une caractéristique majeure de la compréhension de la résistance depuis une perspective féministe postcoloniale. Si l'objectif initial fut d'étudier les formes de solidarité féministe qui traversent les frontières (géographiques), cette perspective s'est révélée tout aussi pertinente pour comprendre les actes de résistance qui permettent de renégocier les frontières — à la fois symboliques et matérielles — des organisations. En nous appuyant sur le travail de Nirmal Puwar (2004a) sur les femmes en tant qu'« envahisseuses de l'espace », nous nous focalisons sur les espaces élitistes du monde universitaire. L'idée d'envahisseurs de l'espace met en évidence l'interaction entre limites symboliques et spatiales des organisations et la manière dont cela peut contraindre les femmes UDC à résister ou à utiliser potentiellement l'espace organisationnel comme moyen d'émancipation. En reliant le travail classique de Scott (1985; 1989) sur la résistance ordinaire à la perspective féministe postcoloniale de Puwar (2004a; 2004b), cet article vise à répondre aux questions suivantes : 1) Quelles tactiques les femmes UDC blanches et racisées adoptent-elles pour renégocier les frontières de l'institution ? 2) Comment ces répertoires de tactiques informent-ils leur investissement de l'espace organisationnel ?

COMPRENDRE LA RÉSISTANCE ORDINAIRE : CADRE THÉORIQUE ET HYPOTHÈSES

Dans l'étude des organisations, les formes ouvertes de résistance collective sur le lieu de travail ont longtemps dominé le champ. Avec la prise en compte croissante du caractère diffus du pouvoir (Foucault, 1977; Raffnsøe, Mennicken et Miller, 2019), l'attention portée à la résistance au travail s'est déplacée cependant vers des pratiques ordinaires et plus discrètes (Fleming et Spicer, 2008; Johansson et Vinthagen, 2016). Ces pratiques ordinaires s'expriment dans des actes et des propos de tous les jours — l'humour, le cynisme, les ragots — qui sont souvent décrits comme une résistance « quotidienne » ou « routinière ». Toutefois, le concept de résistance ordinaire est défini de diverses manières et « sans grande précision » (Johansson et Vinthagen, 2016, p. 418). C'est pourquoi nous revenons au travail fondateur de James Scott (1989), à l'origine du concept, qui, principalement à travers l'étude des relations de classe, montre que la résistance ordinaire ne relève pas d'un acte isolé, mais est au contraire pratiquée de manière répétitive et routinière, en utilisant des « armes ordinaires » de manière informelle plutôt qu'organisée. Au lieu d'opter pour une résistance qui s'affiche au grand jour (*frontstage*) ou *de jure*, à savoir des actions de contestation ouvertes qui revendiquent le droit à et la reconnaissance de ressources et d'avantages spécifiques, la résistance ordinaire prend souvent la forme d'une résistance en coulisses

3. Nous faisons ici le choix de privilégier les travaux fondateurs de Scott dans la mesure où nous souhaitons prêter attention à l'acte quotidien de résistance tel qu'il se donne à voir en particulier dans les espaces organisationnels de la vie académique. D'autres cadres conceptuels de la résistance élaborés dans une perspective postcoloniale mériteraient toutefois d'être rappelés, dont ceux proposés par Stuart Hall (2006), Frantz Fanon (1961) ou Homi Bhabha (1994).

(*backstage*) ou *de facto*. Elle vise à obtenir des avantages sans toutefois demander directement le droit de les posséder (Scott, 1989). Les travaux de Scott ont été cependant critiqués pour avoir trop analysé les comportements quotidiens en termes de résistance (Vallas et Courpasson, 2016). Comme ces pratiques à petite échelle sont censées avoir peu ou pas d'effets, d'autres les qualifient au contraire de « pseudo-oppositions » (Ybema et Horvers, 2017 ; Contu, 2008). Pour Scott (1985), en revanche, lorsque ces pratiques en apparence modestes sont mises en œuvre par de larges parts des groupes subalternes de manière répétitive, elles produisent un effet réel sur les relations de pouvoir.

La résistance ordinaire doit être ainsi toujours replacée à l'intérieur des rapports de pouvoir propres à un contexte, une situation ou un espace donné. Qu'il s'agisse de l'exercice d'un pouvoir ou d'un contre-pouvoir, celui-ci implique l'utilisation de *stratégies* aussi bien que de *tactiques*. En suivant Michel de Certeau, les stratégies sont des pratiques utilisées par le groupe dominant pour maintenir les frontières existantes, tandis que les tactiques sont des moyens pour les groupes dominés de faire usage « des failles que les conjonctures particulières ouvrent dans la surveillance du pouvoir propriétaire » (1990, p. 60-61). Ce dernier point signifie également que le manque de ressources pour les groupes dominés souvent ne leur permet pas de disposer de leurs propres espaces. Ils se doivent, en conséquence, d'utiliser soigneusement les espaces dominants à leur propre avantage. Scott (1989) affirme en particulier que les groupes subalternes sont en mesure d'anticiper les risques liés à la résistance, en se basant sur leur « sagesse tactique » qui influence en retour les objectifs, les gains et le rythme d'actions.

Si Scott part d'une dichotomie relativement simple entre pouvoir et contre-pouvoir, les approches postcoloniales posent au contraire le principe que pouvoir et contre-pouvoir ne sont pas deux entités séparées et exclusives, mais interconnectées et co-constitutives (parmi d'autres, Hibou, 2011 ; Mbembe, 2001). Le pouvoir n'est pas une chose fixe détenue exclusivement par le groupe dominant, tout comme la résistance n'est pas une qualité inhérente aux groupes subalternes. Au contraire, la résistance est un processus négocié dans lequel, en raison de sa propre position interstitielle, un individu peut exercer un pouvoir dans certaines localités et un contre-pouvoir dans d'autres. Par conséquent, pour comprendre la résistance au quotidien, nous devons examiner a) la manière dont les résistances se logent à l'intersection du racisme, du sexisme, ainsi que d'autres régimes d'oppression et b) l'espace dans lequel la résistance prend forme.

La construction de l'espace : frontières et « envahisseurs »

La recherche féministe et postcoloniale a mis en évidence la manière dont les espaces (académiques) genrés et racialisés perpétuent des formes variées de pouvoir et de contre-pouvoir (Essed, 2002 ; Bannerji et al., 1991 ; Crimmins, 2019 ; Bhopal, 2015). Les travaux de Puwar (2004a), en particulier, explorent la manière dont les espaces institutionnels sont historiquement construits autour de « frontières corporelles ». Ces

frontières garantissent que les espaces institutionnels soient conformes à certains corps — la norme somatique — afin d'exclure d'autres corps, à savoir les envahisseurs de l'espace. La norme somatique donne ainsi corps aux « occupants naturels » qui naviguent confortablement et discrètement dans l'espace. Alors que la norme somatique est généralement appréhendée comme celle d'un sujet désincarné, Puwar démontre que n'importe quel corps n'est pas également pertinent pour construire l'espace ; les caractéristiques de l'espace des organisations du Nord global sont intrinsèquement liées à la blancheur et à la masculinité.

La présence croissante de groupes subalternes tels que les femmes et les minorités racisées dans les organisations du Nord global a permis de dévoiler les frontières matérielles, sociales et symboliques qui les traversent. Leur intrusion dans l'espace réservé aux hommes blancs a mis en évidence « la fragilité de la revendication masculine [et blanche] de l'espace public » (Puwar, 2004, p. 14) en même temps qu'elle a remis en question la norme somatique. Cette intrusion entraîne une anxiété ontologique liée à la perte de repères ou de limites chez les occupants naturels, à mesure que les envahisseurs de l'espace transgressent les frontières symboliques de l'identité ; autrement dit, celles qui définissent qui est autorisé à pénétrer et qui ne l'est pas. Lorsque les envahisseurs de l'espace entrent dans l'institution, leurs corps se heurtent au regard désorientant des hommes blancs qui perçoivent les subalternes comme « déplacés » (Puwar, 2004, p. 8). Les frontières symboliques entre occupants naturels et envahisseurs de l'espace, entre « nous » et « eux », et qui légitiment la revendication de cet espace, se matérialisent constamment en frontières spatiales, entre « notre espace » et « leur espace » (Yazdih, 2022, p. 470). Aussi, les envahisseurs de l'espace qui veulent revendiquer l'espace et rester « dedans » sont à des degrés variables contraints de se conformer à un scénario normatif et normé. Ceux qui restent dedans sans se conformer risquent de devenir une nuisance pour les occupants naturels. Les frontières symboliques reproduites par les occupants naturels définissent ainsi les possibilités d'(inter)action. La blancheur et la masculinité forment une orientation, au sens de Ahmed (2007), qui influe sur la manière dont les individus peuvent faire des choses ou pas, se déplacer et interagir dans un espace donné. Si cela peut donner l'impression que les occupants naturels ont beaucoup plus de latitude pour faire des stratégies et maintenir les frontières excluantes — tandis que les envahisseurs sont contraints par ce même espace —, Puwar considère au contraire que la simple arrivée de l'envahisseur de l'espace dans une organisation formée par et pour d'autres corps crée une possibilité en soi de remodelage de l'espace.

La position des résistant-e-s à l'intersection des oppressions de genre et de race rend essentielle une perspective intersectionnelle, en particulier dans les organisations d'élite du Nord global, dont les universités⁴. Si le plafond de verre s'y fissure pour les

4. Notre conception de l'intersectionnalité suit celle du féminisme noir et postcolonial, à savoir un cadre d'analyse qui cible la manière dont de multiples identités (de race, de classe, de genre, de sexualité, de capacité) interagissent pour créer des systèmes complexes et uniques de privilège et d'oppression (Crenshaw, 1991 ; Bilge, 2010 ; Collins, 2015). L'intersectionnalité souligne que ces identités ne sont pas

femmes blanches, le plafond en béton pour les femmes racisées demeure bien en place. Considérer les tactiques de résistance comme des pratiques genrées-racialisées montre comment les femmes blanches et non-blanches expérimentent des formes différentes en fonction de leurs vulnérabilités. D'une part, les tactiques de résistance subalterne s'inspirent d'une « marginalité réussie » où la connaissance de l'oppression est convertie en diverses ressources de résistance, à la recherche d'un équilibre entre conformité et subversion (Rydzik et Anitha, 2020). D'autre part, leur résistance est marquée par ce que Puwar appelle à la suite de Pierre Bourdieu (1994) la complicité ontologique (entre habitus et champ). Puwar emprunte le concept de complicité ontologique pour désigner la proximité que les résistantes éprouvent par rapport aux conditionnements de l'espace, produisant une « inclusion différenciée » dans celui-ci. Elle souligne l'ambivalence et la fluidité des positions d'initiales et d'exclues qui dépendent de leur « sens pratique » ou « sens du jeu ». Si Puwar (2004a, p. 120) ne considère pas les envahisseuses de l'espace comme des « stratégies conscientes », nous soutenons que leurs dispositions permettent à certaines d'ouvrir des brèches dans celui-ci, en utilisant les outils institutionnels à leur portée.

Si nous sommes bien conscients de la manière dont les frontières symboliques se transforment en frontières spatiales, c'est-à-dire les frontières matérielles qui divisent l'espace de travail, il nous faut explorer plus loin ce que nous appelons le travail de démarcation spatiale ou le *travail de frontière* qui incombe aux envahisseurs. Puwar (2004a, p. 138), par exemple, n'examine pas explicitement cette question du point de vue des envahisseurs de l'espace et se contente de mentionner brièvement des « actes renégats » (*renegade acts*), c'est-à-dire des actes de prise de position contre le sexisme et le racisme, qui se produisent à l'intérieur de l'espace de l'institution dans le but d'en remodeler les frontières. D'autres recherches féministes postcoloniales se sont toutefois penchées sur l'usage de la marginalité subalterne afin de développer des espaces alternatifs où une résistance radicale est possible. Comme l'affirme hooks (1989, p. 15), ce dont il s'agit est de pousser « contre les frontières oppressives tracées par la domination de race, de sexe et de classe ». Cependant, au lieu de faire tomber complètement ces frontières, hooks plaide pour la création d'« espaces d'ouverture radicale », à l'intérieur même de la culture dominante, afin d'éviter que la résistance des corps subalternes ne soit cooptée ou réduite au silence. Contrairement à l'idée courante d'espaces alternatifs, ces espaces ne sont pas des espaces « sûrs », mais des espaces « risqués », car ils révèlent les frontières que les occupants naturels de l'espace aimeraient garder secrètes. Les envahisseurs de l'espace participent de la sorte de fait à la construction des frontières en créant des « espaces de refus » qui opposent une résistance à la culture dominante. Alors que les espaces marginaux proposés par hooks peuvent être considérés comme l'extrémité d'un continuum d'espaces de résistance, la notion mise en avant par Bhabha (1994) de « tiers-lieu » (*third place*) ou « espace hybride » examine la

séparées ou seulement additives, mais au contraire s'imbriquent pour façonner les expériences vécues et les réalités sociales, tant sur le plan micro que macrosociologique.

construction d'espaces par les subalternes dans lesquels ceux-ci ne rejettent pas complètement la culture dominante, mais créent plutôt une zone interstitielle entre culture dominante et culture subalterne, dans laquelle de nouvelles significations et de nouvelles identités sont élaborées. En ce sens, la résistance subalterne s'organise en brouillant les frontières, en réimaginant et en renégociant les appartenances et le droit à l'espace.

Les recherches antérieures sur les espaces alternatifs dans les organisations ont aussi montré la difficulté pour les subalternes d'une résistance radicale, difficulté qui les conduit souvent à devenir des « radicaux tempérés » (*tempered radicals*). Les radicaux tempérés développent ainsi la plupart du temps une résistance en coulisses où, tout en affichant une conformité extérieure, ils « persistent tranquillement » en essayant de changer l'institution de l'intérieur (Meyerson, 2008, p. 51 ; Meyerson et Scully, 1995 ; Parsons et Priola, 2013). Par conséquent, la création d'espaces hybrides est souvent considérée comme la possibilité de résistance la plus radicale. Dans cet article, nous prolongeons cette perspective, en appliquant les concepts de Puwar du trouble causé par les envahisseurs de l'espace, afin de rendre compte des tactiques délibérées que les femmes UDC emploient pour bousculer les frontières genrées-racialisées de l'espace académique.

LE MONDE UNIVERSITAIRE BELGE : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

Dans le contexte de l'institution académique, souvent présentée comme l'incarnation par excellence de la norme méritocratique, les femmes universitaires blanches et racisées ne cessent de subir des dynamiques d'exclusion. Par le prisme d'une approche critique, le monde universitaire peut être analysé en termes de « régime d'inégalité » (J. Acker, 2009) ou d'une « organisation racialisée » (Ray, 2019) qui s'articule autour de l'idéal d'un universitaire « sans encombre ». Cet universitaire idéal n'est toutefois pas un travailleur abstrait et désincarné, mais davantage le produit d'une norme masculine et blanche qui catégorise les femmes universitaires, en particulier racisées, comme « Autres ». La construction sexuée et racialisée de l'universitaire idéal contribue ainsi aux barrières structurelles et individuelles qui entraînent le phénomène de tuyaux percés, soit la disparition progressive des minorités dans la hiérarchie académique au sein des universités du Nord global. La Belgique en particulier est un contexte d'étude pertinent puisqu'elle est l'avant-dernier pays de l'UE-28 en termes d'égalité des sexes pour ce qui est du professorat (Commission européenne, 2021). Bien qu'aucune statistique ne soit disponible pour étudier le fossé racial dans le monde universitaire, il convient de mentionner que la Belgique, et en particulier la région flamande, est « championne » de l'inégalité éducative entre populations blanches et non blanches parmi les pays de l'OCDE (Bureau de recherche de l'Unicef, 2018).

Depuis 2020, les universités néerlandophones ont été sous le feu des critiques à la suite de plusieurs affaires rendues publiques de harcèlement sexuel et de racisme. Le mouvement #MeToo y a particulièrement influencé la question des inégalités de genre, avec des révélations importantes, en 2021, lorsque plusieurs femmes universitaires

découvrent que leur collègue professeur qui les harcèle sexuellement fait déjà l'objet de plus de 20 plaintes auprès des instances de l'université, sans qu'aucune enquête interne n'ait été diligentée (Dapaah, 2022; Struys, 2022; Vandekerckhove et Bergmans, 2022). Devenues lanceuses d'alerte, elles livrent leurs expériences aux journaux, déclenchant une vague sans précédent d'indignation nationale qui pousse de nombreuses autres étudiantes et enseignantes à partager leur propre histoire de violence sexuelle à l'université en exigeant un changement institutionnel. Ces affaires ont mis en évidence la structure verticale du monde universitaire belge, avec des femmes UDC tout en bas de la hiérarchie professionnelle, travaillant dans des conditions précaires et ambiguës. Elles ont également révélé la relation de très forte dépendance entre superviseurs et supervisé-e-s, terreau d'abus de pouvoir, d'exploitation et de harcèlement sexiste, dans un contexte où les étudiant-e-s en doctorat sont majoritairement embauché-e-s pour des contrats d'un an, renouvelés uniquement à l'issue d'une évaluation positive de leur direction (Bourabain, 2020).

Contrairement au mouvement #MeToo, le mouvement Black Lives Matter a suscité dans ce contexte beaucoup moins de discussions. La préséance de l'égalité des sexes sur l'égalité raciale et leur réinterprétation en termes d'« inégalités rivales » est donc de mise dans le contexte belge, à l'instar d'autres pays européens (Bhopal et Henderson, 2021). Plus généralement, les politiques d'égalité demeurent centrées sur un « travail institutionnel défensif » (Roos et al., 2020). Les dirigeants et administrateurs puissants rechignent l'introduction de mesures d'efficacité réelle par crainte de bouleverser le statu quo et de perdre de leurs privilèges (Bourabain, 2024).

Comme dans la plupart des cultures universitaires masculines et blanches, celles et ceux qui nomment le problème « deviennent le problème » (Ahmed, 2021). En Belgique aussi, les préoccupations et expériences des universitaires subalternes en matière de racisme et de sexisme sont marginalisées ou rendues invisibles. Elles sont intégrées dans une culture du déni, reproduite au quotidien dans les interactions avec les pairs, les superviseurs et les étudiants (Bourabain, 2022). Comme le montrent des travaux récents, la référence incantatoire aux principes méritocratiques en constitue un ressort majeur (Bourabain, 2024; Myers et Bhopal dans ce numéro). La culture du déni forme ainsi l'arrière-plan des (im)possibilités pour les femmes UDC de nommer l'inégalité et influence leurs manières d'agir.

Construction et analyse des données

Cette étude s'inscrit dans un projet d'ensemble qui porte sur le sexisme et le racisme dans le monde universitaire belge (Bourabain, 2020; 2022). Dans cet article, nous nous appuyons sur un corpus de 50 entretiens semi-structurés approfondis, réalisés avec des femmes blanches et racisées, travaillant comme UDC dans cinq universités néerlandophones en Belgique. 26 femmes blanches et 24 femmes racisées ont été interrogées (voir tableau en annexe). Bien que les personnes racisées appartiennent à différentes minorités, nous ne précisons pas leur origine pour des raisons de confidentialité. En accord avec elles, nous distinguons uniquement entre groupes racialisés

comme blancs et non blancs, car la présence marginale de ces derniers dans le monde universitaire belge permettrait de très facilement les identifier.

D'une durée d'une heure à deux heures et demie, les entretiens ont permis de guider nos interlocutrices à l'aide de quatre thèmes en lien avec la question des inégalités et discriminations au travail. Nous avons commencé par planter le décor autour de leur position, les modalités d'embauche, le type de contrat et leur trajectoire (post)doctorale. Nous leur avons ensuite demandé de décrire leur lieu de travail en termes de climat et de relations avec les pairs et la direction, ce qui a généralement conduit à une discussion de leurs expériences d'inégalité à l'université. Lorsqu'elles ont donné des exemples de pratiques racistes-sexistes, nous les avons invitées à approfondir ces souvenirs, en demandant leur ressenti lors de ces événements et leur manière de réagir. Nous avons ensuite exploré les tactiques adoptées par les UDC pour s'opposer et résister à l'environnement professionnel. Dans ce cas, les personnes interrogées ont souvent expliqué spontanément comment leurs actions étaient perçues par leurs collègues.

Nous avons analysé ce corpus avec une stratégie inductive de codage des entretiens. Étant donné que nos interlocutrices se situent au croisement de systèmes d'oppression de genre et de race, nous avons considéré leurs récits comme intrinsèquement intersectionnels. Notre tâche interprétative a dès lors consisté à « rendre explicites les expériences souvent implicites de l'intersectionnalité, même lorsque les participantes n'expriment pas les liens » (Bowleg, 2008, p. 322). Elle a permis de rendre compte des similitudes et différences en termes de tactiques de résistance entre femmes blanches et racisées. De plus, les perspectives féministes noire et postcoloniale de l'intersectionnalité dans lesquelles nous nous inscrivons ici identifient l'analyse intersectionnelle comme intrinsèquement spatiale. Collins et Bilge (2016) démontrent ainsi la manière dont les relations de pouvoir se matérialisent à travers l'espace, rendant la construction analytique des tactiques de résistance à l'intérieur de l'espace organisationnel de l'université indispensable.

Pour identifier les types de pratiques en lien avec nos questions de recherche, nous avons procédé par une analyse thématique inductive (Braun et Clarke, 2006). Les thèmes principaux ont été identifiés par le biais d'un codage ouvert qui cible les sujets les plus saillants. Ces thèmes sont souvent descriptifs dans la mesure où ils reflètent étroitement le langage ordinaire des personnes interrogées. Nous avons ensuite combiné ces thèmes principaux à partir de leurs points communs pour obtenir des thèmes de « deuxième niveau ». Cette étape nous a notamment permis de développer de nouveaux concepts que nous avons mis en regard avec la littérature. Dans une approche informée par la perspective féministe postcoloniale de Puwar, nous avons développé d'autres concepts étroitement liés à la notion d'« envahisseurs de l'espace ». En suivant l'idée de « vocabulaire spatial » de Wasserman et Frenkel (2015), nous ne nous contentons pas d'identifier celui-ci dans les entretiens, mais l'utilisons pour nommer différentes tactiques de résistance. En d'autres termes, si les personnes interrogées ont discuté de leurs expériences en des termes plus larges, notre objectif d'interprétation

s'est concentré sur leur spatialité. Nous avons ainsi construit de manière idéal-typique trois types de tactiques mobilisées par les femmes UDC dans leur relation spécifique avec l'espace de travail et ses limites : 1) les tactiques de l'en-dedans ; 2) les tactiques de l'en-dehors ; et 3) les tactiques mixtes.

TACTIQUES DE L'EN-DEDANS

Tout d'abord, la majorité des participantes à l'enquête nous ont fait part de l'acquisition progressive d'une sagesse tactique qui leur confère des compétences pour « lire la pièce » et naviguer les rapports de pouvoir. R13 se remémore ainsi sa première expérience professionnelle dans un environnement hostile, où on lui a implicitement enjoint de laisser son identité ethnique « à la maison ». Faisant face à une désapprobation constante de la part de ses pairs et supérieurs, elle évoque sa difficulté initiale à gérer ces situations :

Je pense que je n'avais pas les mots pour identifier ce qui était en train de se passer : je recevais des remarques, elles faisaient mal, mais à ce moment-là, je suis restée silencieuse. C'est une relation de pouvoir, c'est votre supérieur et vous ne le voyez qu'une fois tous les trois mois ; vous devriez être heureuse qu'il veuille vous voir... et puis vous recevez des remarques comme ça... j'ai essayé de me retenir, mais j'ai beaucoup pleuré après.

Le désarmement initial laisse cependant progressivement place à une capacité à faire face aux situations racistes et sexistes plus efficacement. R16, chercheuse post-doctorale, l'exprime ainsi : « Nous sommes allés dîner avec des collègues et ils faisaient toutes sortes de blagues sexistes. Maintenant, cela n'arrive plus parce que j'ai été très claire : "Hello, nous sommes en 2019 !" Avant, par contre, je n'osais pas trop... maintenant, je pense être armée. » Cette connaissance expérientielle est non seulement le fruit d'une expérience personnelle, mais également d'un engagement collectif. Comme le font valoir les perspectives intersectionnelles et critiques du racisme, l'expérience vécue est non seulement un mécanisme essentiel pour forger une compréhension globale des rapports de domination, mais détient également les clés pour devenir la matière même de leur transformation.

C'est dans ce contexte qu'il convient de situer l'élaboration d'un ensemble de tactiques de résistance ordinaire. Un premier répertoire prend forme *dans* l'espace de travail, utilisant ses caractéristiques socio-matérielles pour faire valoir une existence et revendiquer un droit à l'espace. Ici, les femmes enquêtées travaillent de l'intérieur car leur objectif principal est de déconstruire l'invasion en révélant les frontières symboliques et matérielles censées les maintenir à l'écart. L'un des tout premiers enjeux de spatialité qui nous fut signalé a été ainsi la ségrégation des bureaux en termes de rang universitaire. Comme le soulignent les enquêtées R19, R5 et R45 les chercheur-se-s doctorant-e-s sont généralement réuni-e-s dans les mêmes bureaux, tandis que les professeur-e-s se trouvent à « un autre étage » ou « de l'autre côté du couloir ». Wasserman et Frenkel (2015) ont analysé cette stratégie d'emplacement (*emplacement strategy*), consistant à séparer les employé-e-s de rang inférieur, souvent des femmes, des employé-e-s de rang supérieur, plutôt des

hommes, comme une manière de limiter le travail des femmes, placées dans des rôles d'exécution.

Bien que ce soit une manière de faire relativement courante dans le monde professionnel, l'histoire de R46 reflète une dynamique de ségrégation différente, fondée en l'occurrence sur sa position de femme UDC racisée. Son témoignage évoque ainsi les termes de son exil subi dans le « couloir des minorités » :

Lorsque vous allez à notre étage, à gauche, vous avez les doctorants et les professeurs et, à droite, vous avez un couloir où sont réunis principalement des personnels internationaux et temporaires. Comme il n'y avait pas de place pour nous [plusieurs femmes racisées], ils nous ont mis avec les internationaux... Mais nous nous sommes senties isolées. On avait l'impression de ne pas être à notre place. Par exemple, lorsqu'il y a une réception, ils viennent parfois à notre porte pour nous demander de les accompagner. Mais la plupart du temps, ils nous oublient.

Son expérience montre ainsi une ségrégation spécifiques des femmes racisées qui n'est pas liée au statut professionnel, mais est intrinsèquement sexuée et racialisée, puisqu'elles sont séparées de leurs pairs ayant un statut professionnel identique. Perçus comme étant « de passage » et ayant vocation à retourner dans leur pays, « les internationaux » ne sont généralement pas intégrés de la même manière dans le département où ils occupent des bureaux « flexibles » (c'est-à-dire non attribués, mais utilisés en fonction des besoins). Le fait pour les femmes UDC racisées d'occuper le même bureau que les chercheur-se-s internationaux-ales signale ainsi leur droit limité à l'espace et son caractère temporaire, alors même qu'elles sont de statut professionnel, langue et responsabilités identiques à ceux de leurs pairs blancs. Après de nombreuses occurrences d'« oubli » et d'invisibilisation, R46 finit par exiger d'être déplacée dans le couloir principal, obtenant le soutien de son superviseur, lui aussi universitaire racisé :

J'ai envoyé un courrier à mon supérieur pour lui demander une réunion. Je lui ai dit que nous nous sentions comme des exilées, que nous n'étions pas considérées comme faisant partie du groupe et que cela générerait beaucoup d'autres manifestations de racisme de la part des collègues. Il m'a répondu que la première chose à faire était de déménager au rez-de-chaussée. La semaine dernière, nous avons déménagé dans un autre bureau. Cela change tellement les choses ; désormais, on passe devant d'autres bureaux et on peut avoir des petites discussions dans les couloirs.

En revendiquant explicitement le droit d'occuper un espace formel, cette personne s'est rapprochée physiquement de l'espace alloué à ses pairs blancs. Elle a utilisé cette tactique de revendication de l'espace et de redéfinition des frontières à d'autres moments, notamment après avoir constaté avec une collègue que d'autres collègues, ainsi que des étudiant-e-s, prononçaient mal leur nom. Il s'agit là d'une pratique d'effacement courante pour les femmes racisées dans des environnements professionnels du Nord global (Kohli et Solórzano, 2012). Après avoir tenté à plusieurs reprises de corriger ses collègues, R46 a opté à nouveau pour signaler le problème à son supérieur. Ce dernier a fini par lui conseiller d'aborder la question lors de la prochaine réunion de département :

C'était un point à l'ordre du jour et nous avons soigneusement expliqué que cela pouvait être inconscient, mais que mal prononcer les noms était source de frustration. Deux personnes avaient agi de la sorte et savaient qu'il s'agissait d'elles. Après la réunion, l'une d'entre elles ne m'a même pas regardée et l'autre, une professeure, était en colère contre moi. Elle m'a dit : « Mais c'est à vous de me le faire remarquer, je ne peux pas le savoir. » J'ai dit : « Je l'ai fait, mais au bout d'un moment, c'est fatigant de voir que vous ne vous corrigez pas. » « Oui, mais vous n'auriez pas dû le faire comme ça. » Et j'ai dit : « Je suis désolée, mais c'était la meilleure façon de le faire, j'espère qu'à présent vous ne l'oublierez pas. » Elle était furieuse de la manière dont on l'avait interpellée.

L'utilisation d'espaces formels comme les réunions de département est tout à fait exceptionnelle et R46 n'a choisi cette voie que parce que son superviseur hiérarchique le lui a suggéré. Cela prouve que le soutien des supérieurs dans l'identification et la lutte contre le racisme et le sexisme est nécessaire pour provoquer un véritable changement (Scarborough, Lambouths et Holbrook, 2019). Cette histoire montre aussi que les occupants naturels sont conscients des frontières implicites qu'ils reproduisent dans l'espace de travail. La professeure a été prise par surprise lorsque R46 a exposé ses préoccupations. Selon sa remarque, « vous n'auriez pas dû le faire comme ça », les espaces formels ne sont pas conçus pour que des corps subalternes décident de ce qui est à l'ordre du jour. En prenant la parole de la sorte, R46 a brouillé les frontières entre les occupants légitimes de ces espaces et ceux qui n'en sont pas.

Toutefois, les chercheuses rencontrées choisissent le plus souvent les espaces sociaux informels comme lieu de confrontation. Elles indiquent que ces cadres informels dans lesquels elles déjeunent ou prennent un café brouillent les frontières hiérarchiques professionnelles et offrent plus de place pour prendre le contrôle. R23 indique, par exemple, que personne ne peut passer devant la salle de réunion sans entendre « quelque chose en rapport avec le féminisme, les droits de l'homme et la discrimination ». Le fait de parler de son expérience et de celle de ses collègues femmes met d'autres mal à l'aise, mais aussi « convertit les gens ». Dans le même temps, cependant, les frontières professionnelles floues permettent également aux occupants naturels de se sentir plus à l'aise dans ces espaces pour poser des questions « personnelles » ou faire de « petites blagues ».

Tous les jours, durant la pause-café, j'étais au centre de l'attention. Pendant longtemps, j'ai ressenti de la curiosité. Je ne sais pas comment l'expliquer... Je n'étais pas une des leurs. Ils avaient tellement de questions sur la façon dont je vivais ma vie que je me suis dit : « Tu sais quoi, utilise ça pour changer le récit, pour changer la façon dont ils pensent à toi. » (R29)

Des blagues [sur les Noirs] ont été faites dans le groupe, je me suis sentie forte sur le coup, mais après je me suis dit que je n'aurais pas dû faire ça. J'ai commencé à dire que la Belgique a détruit le Congo, j'ai parlé du colonialisme... nous en avons parlé pendant une minute, puis la conversation s'est arrêtée. (R40)

Les occupants naturels utilisent le « discours ordinaire » (*ordinary talk*) pour activer une notion d'entre-soi qui légitime le sexisme-racisme (van Dijk, 1995). Parler des subalternes en termes déshumanisants et objectivants est un moyen de renforcer les

frontières symboliques de l'identité collective. Dans les deux cas, les femmes UDC utilisent ces espaces pour perturber les stratégies des occupants naturels. Alors que R29 remodèle le récit en abordant des questions exotiques, R40 expose le racisme implicite, ce qui met fin à la conversation. Alors que certaines refusent de se soumettre à ce type de « conversation ordinaire », d'autres considèrent au contraire qu'elles peuvent ainsi « faire partie de la famille ».

Les femmes UDC ont été également confrontées à un espace de travail genré par le biais de communications explicites diffusées sur le campus. Plusieurs femmes partagent ainsi avoir été confrontées à des visuels lors de leurs déplacements vers et dans le bureau, des affiches de soirées étudiantes, par exemple, où les femmes sont représentées comme objets sexuels. Un exemple nous est donné par R23 qui a remarqué une affiche dans son département incitant le personnel à maintenir un mode de vie sain. R23 et ses collègues ont réagi en collant des post-it pour revendiquer visuellement cet espace :

Ils ont fait cette affiche qui a été accrochée à côté de l'ascenseur pour encourager les gens à prendre les escaliers. On y voit un type qui tend ses muscles en disant : « Ne sois pas une mauviette, prends les escaliers » (Don't be such a pussy, take the stairs). Et on s'est dit : « Mais qu'est-ce qu'on peut faire ? » Nous avons laissé des post-it partout pour dire que la mention péjorative des organes génitaux féminins n'était pas acceptable. Beaucoup de gens ont dit : « Ils ne voulaient pas dire vagin, ils voulaient dire chatte. » Il y a eu beaucoup de réactions négatives, beaucoup de gens ont été méchants à ce sujet. Mais tout de suite, on s'est dit : « Non, cela ne va pas se passer comme ça. Pas sous notre regard. »

Pris ensemble, ces extraits montrent que les tactiques de l'en-dedans ne sont pas construites en fonction de ce qui est jugé une manière acceptable, pour les envahisseuses de l'espace, de s'y déplacer. Les femmes UDC brisent et remodelent activement les frontières au sein de l'espace de travail avec des stratégies plutôt explicites de prise de parole dans des espaces formels aussi bien qu'informels. Elles confrontent les discours, les images, les messages et la ségrégation soi-disant « ordinaires ». Ces pratiques ne sont pas seulement mises en œuvre pour conquérir l'appartenance, mais plutôt pour que celle-ci soit reconnue par le biais d'une revendication d'espace. Alors que Scott affirme que les pratiques *de jure* sont beaucoup moins courantes et moins « ordinaires », nous pouvons soutenir que ces tactiques sont plus « faciles » à mettre en œuvre dans une institution qui est encore en crise, avec l'esprit #MeToo qui rôde dans les couloirs. Cela provoque ce que Puwar appelle, une désorientation parmi les occupants naturels opposés à la revendication d'espace par les femmes UDC. Leur résistance n'est pas seulement vécue comme une perte de frontière, mais aussi comme une perte d'identité, car le fonctionnement habituel de l'espace est perturbé par le potentiel redouté d'un environnement « qui mue » (Puwar, 2004a, p. 29).

TACTIQUES DE L'EN-DEHORS

Dans ce deuxième ensemble de tactiques, les UDC résistent en sortant des frontières physiques de leur espace de travail. Leur démarche consiste à se retirer, à s'isoler ou

même à fuir — comme elles le décrivent — un espace de travail « toxique », « malsain » et « épuisant » ; tout en se conformant par ailleurs aux exigences « objectives » pour devenir une universitaire idéale. Cette attitude est à contraster avec celle de la résignation, qui est une forme de résistance quotidienne couramment évoquée (Coleman et Tucker, 2011). Si elles évitent ou fuient les interactions avec leurs collègues et espace de travail, elles le font principalement de manière silencieuse, rarement franche et avouée.

La tactique la moins courante consiste ici à se retirer des interactions racistes-sexistes sur le lieu de travail. R14, par exemple, a littéralement quitté la pièce lors d'une activité de *team building* avec ses collègues, car la remarque raciste d'un collègue à son égard a fait rire tout le monde. Dans ce cas particulier, le déni du racisme est clairement réaffirmé par des micro-interactions, renforçant ainsi les barrières excluantes à l'égard des femmes UDC. Après plusieurs tentatives infructueuses pour souligner le caractère inapproprié du commentaire, la seule façon de faire comprendre son point de vue fut de quitter l'espace :

Je lui ai dit sur-le-champ que je n'appréciais pas son commentaire. Il n'a rien dit, il a ri nerveusement, puis j'ai dit : « Quelle façon de casser l'ambiance ! », et personne n'a réagi. Tout le monde a fait comme si de rien n'était... Mon cœur battait la chamade, je me disais que je ne pouvais pas laisser passer ça. Je lui ai donc répété que cela me mettait très mal à l'aise, que c'était raciste. Personne n'a fait de commentaire. Je me suis alors dit que j'avais deux possibilités : soit rester et faire semblant d'aller bien, soit... et puis je me suis dit qu'ils étaient OK pour me voir comme ça, alors pourquoi est-ce que je considérerais ce que cela leur ferait à eux ? La meilleure solution était donc de partir et de faire une déclaration. Sinon, ça allait passer pour une petite blague qui avait mal tourné. J'ai donc dit : « Ça ne ressemble pas à du *team building*, je rentre chez moi », et je suis partie. (R14)

Les tactiques spatiales les plus courantes étaient toutefois silencieuses et en général le fait des UDC racisées. Celles-ci utilisent leur « ex-centricité » pour quitter l'espace de travail et se concentrer sur leur carrière, car le fait d'être dedans entrave plutôt leurs opportunités. Le travail à distance, devenu relativement habituel pour les universitaires, a donné aux femmes racisées une flexibilité en silence, permettant de jouer le jeu du mérite tout en gardant à distance le sexisme racialisé qu'elles subissent sur le lieu de travail. Selon R28, doctorante en sciences humaines et sociales :

Je n'ai pas vraiment de liens avec mes collègues, en tout cas moins que ceux qu'ils ont entre eux, parce que l'année dernière, j'étais tellement frustrée que j'ai beaucoup travaillé depuis chez moi. Jusqu'à présent, chaque expérience professionnelle a été traumatisante, alors je prends consciemment mes distances pour leur donner moins de chances de me blesser et pour me concentrer sur mon travail.

Cependant, l'extérieur, l'en-dehors peut également devenir un nouvel espace dans lequel les UDC racisées « se serrent les coudes » (R13), à la recherche d'un soutien académique qui leur fait défaut dans l'espace de travail. R13, également doctorante en sciences humaines et sociales, rencontre ainsi souvent une collègue racisée d'un autre département avec qui elle se sent à l'aise pour travailler :

Au début, j'étais la seule personne avec des origines migratoires... c'est pas que ce n'était pas drôle... mais vous vous sentez toujours un peu comme l'intrus là-dedans... Souvent, je ne travaillais pas au bureau... alors je retrouvais quelqu'un que je connaissais. J'ai pris l'habitude de travailler ailleurs, dans un café... J'allais très souvent travailler avec elle plutôt qu'avec mes collègues. C'est plus facile.

Les espaces de l'en-dehors permettent généralement de se réunir plus facilement, évitant ainsi les effets d'« amplification » dont usent les occupants naturels, à savoir : bien que ces femmes soient minoritaires dans le monde universitaire, leur présence est sans cesse exagérée du fait du trouble perçu qu'elle provoque dans un « paysage institutionnel normal » (Puwar, 2004a, p. 48). L'amplification se trouve exacerbée lorsque les envahisseuses de l'espace interagissent les unes avec les autres : elles sont alors vues comme « faisant alliance » et menaçant l'environnement normatif. Aussi, si se rassembler « en-dedans » est perçu comme une menace des frontières spatiales et symboliques, les tactiques silencieuses de l'en-dehors offrent un plan B, lorsque par exemple nos interlocutrices sont explicitement réprimandées sur le fait que leur résistance dans l'espace intérieur met en péril leur carrière universitaire. Celles qui résistent sur le devant de la scène deviennent des fautrices de trouble pour leurs supérieurs, qui les font passer au second plan pour éviter les répercussions. Comme l'indique R28 :

Je parlais à un professeur qui, je pensais, avait une certaine compréhension des enjeux de pouvoir. J'ai dit que les hommes ont plus de facilité à faire avancer leur carrière parce qu'ils font de l'autopromotion sans scrupules. Je pensais que c'était du bon sens que les hommes se vendent plus facilement ? Quelques semaines plus tard, ma responsable demande une réunion parce qu'elle a entendu dire que je ne pouvais pas travailler avec des hommes blancs d'âge moyen. Si, en tant que minoritaire, vous critiquez le monde universitaire, cela signifie apparemment que vous critiquez les Blancs. C'est à ce moment-là que je me suis dit que je n'avais plus rien à faire ici. Il faut toujours faire attention à ce que l'on dit, car je n'ai même pas parlé de Blancs !

Cependant, alors qu'elles prennent discrètement leurs distances par rapport à l'espace hostile, elles risquent encore d'en subir les conséquences. De la même manière que leur présence dans l'espace universitaire conduit à « l'amplification », leur absence peut également devenir hyper-visible. Comme elles sont souvent les seules racisées dans leur département, elles ont également du mal à disparaître ou de s'effacer en arrière-plan. Travailler sous le regard de l'homme blanc est ainsi une constante dans le vécu de ces femmes et, en particulier, des femmes racisées, fréquemment confrontées aux techniques de micromanagement, à savoir une surveillance accrue et des interventions particulièrement intrusives de la part de leurs supérieurs (Bourabain, 2020). Ceux-ci s'attendent en effet à ce qu'elles soient constamment disponibles et ne veulent en aucune circonstance les perdre de vue. Aussi, bien que le travail à distance soit devenu une pratique courante, les femmes UDC y ont recours expressément pour éviter de devenir encore plus régulées. Comme en témoigne R6, doctorante en SHS :

Disons qu'au début, je ne me sentais pas la bienvenue, je ne me sentais vraiment pas à l'aise du tout. J'ai alors essayé de travailler plus souvent à domicile. Mais cela a vite été mal vu par mes supérieurs... Ils m'ont alors « proposé » de travailler à domicile un jour par semaine ! Alors que tout le monde peut travailler à domicile.

Les tactiques de l'en-dehors offrent le meilleur exemple de résistance en coulisses (*backstage resistance*). Outre la technique consistant à « quitter la pièce », la plupart des femmes UDC ont eu recours au fait de quitter physiquement l'espace de travail, tout en maintenant leur qualité de membre par l'accent mis sur leur carrière, qui leur permet de continuer à jouer le jeu du mérite et espérer franchir les frontières de l'exclusion. Ce que ces fragments tendent aussi à montrer est que les femmes UDC veulent jouer le jeu universitaire, mais qu'elles ne sont pas autorisées à être aussi « détachées » que l'universitaire idéal est censé pouvoir l'être. En se retirant de l'espace de travail au sein duquel elles doivent accomplir un travail émotionnel constant pour faire face à l'inégalité, elles se libèrent (en partie) du fardeau d'être femme racisée à l'université. Tandis que Puwar envisage la complicité ontologique comme de la capacité à se conformer aux codes et conditions du terrain de jeu en fonction de sa propre positionnalité, les femmes UDC choisissent stratégiquement la résistance en coulisses pour ne pas être mises hors-jeu. Elles font ainsi en sorte d'éviter que la complicité ontologique ne devienne un déni ontologique.

TACTIQUES MIXTES DE L'EN-DEDANS ET DE L'EN-DEHORS

Le troisième répertoire de tactiques présente une combinaison des démarches susmentionnées, étant donné que l'objectif des tactiques de résistance mixtes est de construire des espaces à l'intérieur de l'organisation, mais distincts de l'espace dominant. Ces contre-espaces sont construits avec un objectif similaire à celui des tactiques de l'en-dehors, puisqu'ils visent à stimuler un soutien personnel et professionnel qui leur est refusé au sein de l'espace dominant. En occupant des bureaux et des salles de réunion, nos interlocutrices créent une extériorité dans l'en-dedans qui leur permet de développer une communauté et un réseau de soutien. Comme l'explique R18, doctorante en SHS non racisée :

Mes deux collègues et moi, nous avons décidé de nous soutenir mutuellement. Tous les deux mois, nous nous réunissons pour parler de nos problèmes de doctorat et de nos contacts avec [nom du superviseur blanc]. Nous l'avons formalisé parce que nous avons l'habitude d'en parler souvent pendant le déjeuner ou entre les heures de travail, mais nous nous sommes dit que nous devrions vraiment prendre le temps de le faire.

Ces contre-espaces brisent les prérequis établis dans l'espace masculin blanc qui les rend « déplacées ». Ils introduisent des valeurs de solidarité, d'attention et de compréhension qui leur font défaut en tant qu'envahisseuses de l'espace dominant. En construisant de tels espaces, elles contrent leur « sans-abrisme symbolique » (Irigaray, 1991) et développent leur appartenance en des termes qui leur sont propres, et sans « se faire attaquer » ; où leurs « expériences ne sont pas minimisées » : « Je n'ai pas à tout expliquer... on se sent chez soi », — souligne R3, autre doctorante racialisée comme blanche.

Se soutenir mutuellement dans les épreuves est l'une des raisons d'être de ces contre-espaces (Bayfield et al., 2020; Lewis et al., 2015), car le fait de parler de luttes similaires aide à surmonter la fatigue causée par le simple fait d'exister dans l'espace académique. Selon R14: « nous pouvons ainsi partager ces situations et nous défouler sur le moment, puis juste passer à autre chose ». La plupart du temps, elles construisent ces espaces pour devenir plus performantes, en s'appuyant sur les relations évolutives entretenues avec leur direction de recherche. R6 se remémore en ces termes la création d'un groupe de soutien non-mixte, réservé aux femmes :

Au début, tout le monde avait une façade, faisant comme si tout allait bien, personne n'osait demander des conseils. Au bout d'un moment, je me suis rendu compte qu'on était dans la même situation. J'ai donc entamé la conversation en demandant si tout allait bien. C'est ainsi que le projet a vu le jour... Nous avons créé un groupe de soutien pour toutes les femmes. Nous avons créé un groupe de soutien pour toutes les femmes et nous nous sommes vraiment rapprochées les unes des autres. Nous nous consultons mutuellement pour obtenir des conseils, que ce soit à propos d'un programme, d'une méthode... Mais aussi, si nous ne nous sentons pas bien pour exprimer nos frustrations. Et cela a vraiment beaucoup aidé.

En outre, ces espaces leur permettent de revendiquer une identité académique conforme aux aspirations néolibérales de réussite. De son côté, R3 a créé un groupe d'écriture réservé aux femmes, simplement en louant une salle de réunion au département sur un créneau fixe. Le groupe a vu le jour lorsque les femmes UDC ont remarqué que « les femmes ont beaucoup de tâches administratives à accomplir. Nous devons donc prendre le temps d'écrire et éviter les autres tâches. » Cependant, elles ont aussi rapidement constaté que leur initiative était entravée par leurs pairs :

Nous avons reçu tellement de critiques... tout le monde n'a pas trouvé normal que le projet soit réservé aux femmes. Ils ont vraiment réagi... de manière très agressive. Ils nous ont demandé pourquoi nous faisons cela et si c'était autorisé: parce que pas mal de femmes voulaient participer. À un moment donné, ils se sont dit qu'ils ne devraient pas autoriser cela. Et nous avons dû inviter des hommes, et c'est là que ça s'est dilué, parce que pas un seul homme ne s'est présenté. Cela a un peu prouvé mon point de vue. Ce n'est pas parce qu'ils voulaient vraiment participer, mais parce qu'ils se sentaient exclus. (R3)

R6 a vécu une expérience similaire dans laquelle le contre-espace qu'elles avaient récemment fabriqué a été délibérément déconstruit par ceux qui s'en sont sentis exclus. Les UDC hommes en particulier ont réagi en attirant l'attention de l'encadrement sur la situation :

Ils ont vraiment essayé de l'arrêter. Puis les professeurs ont dit qu'un espace sûr était important, mais qu'il ne devait pas créer deux groupes, qu'il ne devait pas être destiné à colporter des ragots sur les collègues. Mais il ne s'agit pas de ragots, il s'agit de se soutenir les unes les autres... Maintenant, nous le gardons secret, ce qui est en fait horrible. (R6)

Comme le montrent ces récits, les femmes UDC utilisent leur position marginale pour développer de nouveaux espaces de résistance, à l'intérieur de leur espace de travail. Il est intéressant de noter que ces tactiques diffèrent de la notion d'espaces d'ouverture

radicale de hooks (1989), ainsi que de celle de tiers-espace ou espace hybride de Bhabha (1994) que nous avons exposés. Les contre-espaces investis par nos interlocutrices développent de nouvelles frontières, mais dans des termes qui leur sont propres. Ces frontières ne sont pas poreuses comme le seraient celles d'un tiers-espace, même si elles n'utilisent pas nécessairement ces espaces pour «refuser» la culture dominante, dans la logique par exemple des espaces d'ouverture radicale.

En conséquence, la construction de tels contre-espaces vient encore «amplifier» les effets d'amplification, c'est-à-dire de perception exacerbée du nombre d'envahisseurs et de la menace qu'ils constituent, que traduit la crainte de perte de frontières chez les corps à la maison. C'est, au contraire, nous l'avons vu, une situation délibérément évitée dans les tactiques de l'en-dehors. Aussi, de manière attendue, c'est cette tactique qui suscite les résistances les plus importantes de la part des occupants naturels — voyant dans l'assemblée de femmes UDC une menace à l'ordre établi et à l'institution. Les occupants naturels cherchent donc à réprimer ces tactiques en intensifiant ou en développant de nouvelles formes de violence symbolique, mais aussi, nous pouvons l'imaginer, physique. En renversant la table, ils se constituent en victimes pour mieux nier de la sorte le sexisme-racisme de l'institution (Essed, 1991).

DISCUSSION : ENVAHISSEUSES OU INTERPRÈTES DE L'ESPACE ?

L'objectif de cet article fut d'éclairer les *tactiques de résistance* des femmes UDC, blanches et racisées, dans le monde universitaire. Pour éclairer les réponses des femmes universitaires, blanches et racisées, face aux frontières excluantes de l'institution et la manière dont celles-ci engagent l'utilisation de l'espace organisationnel, nous avons mis en évidence trois répertoires de tactiques en ce qu'elles utilisent différemment les limites spatiales de l'institution. Si les tactiques de l'en-dedans utilisent des espaces formels aussi bien qu'informels pour interroger de l'intérieur les frontières de l'institution et revendiquer un droit à l'espace ; les tactiques de l'en-dehors investissent l'espace «hors» organisation, souvent en tant que plan B, permettant de la sorte de se retirer de l'espace de travail masculin et blanc, tout en continuant à aspirer à la figure de l'universitaire idéal. Les tactiques mixtes dès lors combinent ces deux répertoires pour aboutir à la construction de contre-espaces «de l'intérieur» qui esquissent la possibilité d'un changement normatif au sein de l'environnement professionnel à la faveur duquel les UDC ne sont plus dépourvues de soutien. En conséquence, ce sont ces tactiques mixtes, qui engagent un changement institutionnel, qui suscitent, comme le montre l'enquête, la plus forte opposition chez les corps à la maison, dont elles traduisent la crainte ontologique que l'espace qu'ils sont «en droit de posséder» ne soit occupé par celles qui n'appartiennent pas.

L'analyse des récits montre aussi comment le déploiement de ces tactiques dépend des positionnalités au sein de l'espace académique. En particulier, le prisme intersectionnel permet de mettre en évidence l'utilisation différentielle des trois répertoires par les femmes racialisées comme blanches et non-blanches. À partir de la distinction établie par Scott (1989), il apparaît notamment que si les femmes UDC blanches ont

tendance à opter pour des pratiques *de jure*, les femmes racisées penchent davantage pour celles *de facto*. Cette différence fut particulièrement saillante dans la mobilisation tactique de l'en-dehors, qui fut essentiellement le fait de femmes racisées. Inversement, il est significatif que les femmes blanches soient davantage présentes dans les tactiques mixtes qui, à la différence des tactiques de l'en-dehors, ne sont pas des tactiques « silencieuses ». Comme leurs collègues hommes, les femmes blanches incarnent en partie la norme somatique qui leur confère une complicité ontologique supérieure en raison de leur capital de blanchité (Bourdieu, 1977 ; Puwar, 2004a ; Myers et Bhopal dans ce numéro). Cette capacité à circuler plus « librement » et à occuper plus d'espace en fait des « radicales tempérées » en soi, c'est-à-dire à qui on autorise de faire bouger « tranquillement » les choses (Meyerson, 2001, p. 51). Par contraste, leurs paires racisées sont poussées à devenir des radicales tempérées, compte tenu des coûts matériels, professionnels et psychologiques inhérents à leur travail de résistance au quotidien.

L'enquête a permis d'éclairer en effet la double contrainte que fait peser sur elles l'exigence d'exceller dans l'université néolibérale et de faire face à la violence sexiste-raciste au quotidien. Parler entraîne potentiellement pour les femmes racisées des conséquences négatives graves qui les transforment en cible d'attaques et les condamnent à l'isolement. Nombreuses furent ainsi nos participantes à relever la manière dont le travail émotionnel constant pour exister dans un environnement masculin et blanc est synonyme de problèmes de santé mentale, tels que l'anxiété, le stress, un sentiment profond d'isolement. Leurs réalisations font l'objet d'un examen minutieux, cependant que les efforts déployés pour remettre en question l'ordre masculin et blanc les détournent de leurs objectifs immédiats de progression de carrière. Placées face à des injonctions paradoxales, d'aucunes pensent arrêter — raison de plus, si besoin était, de rappeler que les femmes universitaires en début de carrière ne devraient pas être seules responsables de démanteler le sexisme et le racisme à l'université.

Malgré ces différences de position et de posture, l'enquête a néanmoins montré leur capacité réelle à faire un *travail de frontière*, selon l'expression proposée, qui renégocie les limites de l'institution. Aussi, notre contribution sur le plan théorique consiste à étendre la notion d'envahisseuses de l'espace de Puwar à celle d'*interprètes de l'espace* pour rendre compte de la manière dont les corps subalternes naviguent aujourd'hui les espaces professionnels masculins et blancs. Pour cela, nous avons fait dialoguer la théorie sociologique classique de la résistance ordinaire avec une approche féministe postcoloniale de l'espace. Dans ce contexte, la perspective empruntée à Scott permet notamment de souligner comment, dans un environnement qui contraint et exclut les femmes, celles-ci sont capables de « désorienter » l'organisation en débussquant soigneusement ses « failles » et sans avoir à renoncer à leurs propres objectifs de carrière pour autant.

À travers le concept d'envahisseuses de l'espace, Puwar a montré comment la simple présence des corps subalternes a un effet sur le fonctionnement de l'espace

masculin blanc, permettant à certains corps de se déplacer librement, tout en en contraignant d'autres. Son travail souligne la fluidité et la complexité des positions sur le continuum de l'en-dedans et l'en-dehors, par le prisme d'une approche bourdieusienne qui construit l'espace comme un terrain de jeu. S'inspirant de Bourdieu, Puwar (2004a, p. 120) considère la qualité de membre ou d'établi (*insider*) comme quelque chose qui s'acquiert plutôt inconsciemment et qui ne fait pas des *insiders* des « stratégies conscients ». Cependant, elle ne néglige pas non plus la question de l'agentivité en discutant brièvement la notion d'actes renégats. L'utilisation du terme *renégat* connote en particulier le fait que les subalternes pourraient se montrer plus réticentes à résister si cela peut compromettre leur qualité de membre.

Considérer les envahisseuses de l'espace comme des *interprètes de l'espace* permet en revanche, selon notre hypothèse, d'étudier la manière dont les corps subalternes s'engagent activement dans le fonctionnement quotidien de l'espace masculin blanc. Comme le montrent nos résultats, la résistance n'est pas seulement une réponse réactive à l'oppression qui fait peser le risque de perdre sa qualité de membre. Elle est aussi une résistance productive, au sens où elle façonne de nouvelles subjectivités et de nouveaux espaces d'expression. Par la revendication de l'espace, les tactiques de résistance permettent de reconfigurer sa signification initiale et, partant, de redéfinir qui en est l'occupant légitime. Si Puwar à la suite de Bourdieu considère que les subalternes utilisent une « sagesse pratique » qui leur permet de se déplacer silencieusement dans l'espace et en devenir des initiés peu à peu, nous observons leur usage d'une « sagesse tactique », au sens de Scott, qui découle d'une marginalité réussie au sein de l'espace universitaire et délibérément utilisée pour remettre en question ses frontières. Cela montre notamment que les femmes UDC ne sont pas seulement « perturbatrices », car présentes, mais que la résistance fait partie de leur pratique quotidienne. Leur travail d'interprétation rend visible et permet de penser un processus de *conscientisation spatiale* qui, loin d'être l'apanage des seuls occupants naturels, émerge aussi parmi les corps subalternes apprenant à reconnaître la relation intrinsèque entre espace occupé et position sociale. Plus de vingt ans après la publication du travail fondateur de Puwar et à la faveur des mouvements récents de justice sociale comme #MeToo et Black Lives Matter qui ont eu une résonance particulière dans le monde universitaire, nous mettons donc ainsi en avant l'hypothèse d'une évolution de ses pratiques quotidiennes.

RÉSUMÉ

Cet article examine les tactiques de résistance de femmes universitaires en début de carrière (UDC), au prisme de la race, du genre et de l'espace, en nous appuyant sur 50 entretiens approfondis avec des femmes UDC de cinq universités belges néerlandophones. Croisant le travail de Scott sur la résistance ordinaire avec celui de Puwar sur les *space invaders*, nous identifions trois répertoires de tactiques de résistance visant à renégocier au quotidien les frontières de l'institution : 1) les tactiques de l'en-dedans qui transgressent et brouillent les définitions de l'occupant légitime ; 2) les tactiques de l'en-dehors qui fournissent des supports à l'universitaire « désincarné » jouant le jeu du mérite ; 3) les tactiques mixtes qui créent des

contre-espaces à l'intérieur de l'espace de travail dominant. Nous concluons en étendant le concept d'envahisseuses de l'espace de Puwar à *interprètes de l'espace* pour souligner le *travail de frontière* très actif des femmes UDC dans le développement d'une organisation académique antiraciste et antisexiste.

Mots clés : envahisseurs de l'espace, résistance, intersectionnalité, travail de frontière, université.

ABSTRACT

From Space Invaders to Space Interpreters: Resistance Tactics of Women Academics in the University

This paper examines the resistance tactics of early career academics (ECA) with a particular focus on the role of race, gender, and the use of space in navigating academia. Drawing on 50 in-depth interviews with ECAs from five Belgian Dutch-speaking universities, we merge James Scott's work on everyday resistance with the work of post-colonial scholar Nirmal Puwar on white and racialized women as 'space invaders' disrupting normative space. We identify three manifestations of everyday resistance-tactics: 1) *innerspace-tactics* occur inside the work-space breaking and blurring the symbolic boundaries of who the legitimate occupant can be; 2) *outerspace-tactics* develop spaces outside the workspace aiming to become the 'unencumbered' academic crossing boundaries by playing the game of merit; and 3) *inner-outerspace blend tactics* establish counter-spaces inside the dominant work-space developing new exclusionary boundaries on their own terms to simulate a space of academic support. We conclude by extending Puwar's concept of space invaders to space interpreters, highlighting women ECAs' active boundary work in developing an anti-racist-sexist academic organization.

Keywords : Space invaders, resistance, intersectionality, boundary work, university

RESUMEN

De invasoras del espacio a intérpretes del espacio: estrategias de resistencia ordinaria de las investigadoras universitarias

El presente artículo examina, a través del prisma de la raza, el género y el espacio, las estrategias de resistencia de las mujeres universitarias que inician su carrera (UIC). Se basa en 50 entrevistas exhaustivas a mujeres UIC de cinco universidades belgas de habla neerlandesa. Combinando la obra de Scott sobre la resistencia ordinaria con la de Puwar sobre los *space invaders* (invasores del espacio), identificamos tres series de estrategias de resistencia destinadas a renegociar diariamente los límites de la institución: 1) estrategias interiores que transgreden y desdibujan las definiciones del ocupante legítimo; 2) estrategias exteriores que brindan apoyo al universitario "desencarnado" que juega al juego del mérito; 3) estrategias mixtas que crean espacios alternativos dentro del espacio de trabajo dominante. Finalizamos ampliando el concepto de invasoras del espacio de Puwar a intérpretes del espacio a fin de destacar el trabajo de frontera activo de las mujeres UIC en el desarrollo de una organización académica antirracista y antisexista.

Palabras clave : invasores del espacio, resistencia, interseccionalidad, trabajo de frontera, universidad.

BIBLIOGRAPHIE

- Acker, J. (2009). From Glass Ceiling to Inequality Regimes. *Sociologie du travail*, 51(2), 199-217. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2009.03.004>
- Acker, S. et Armenti, C. (2004). Sleepless in Academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/0954025032000170309>
- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodies Others in Post-Coloniality*. Routledge.
- Ahmed, S. (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149-168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke University Press.
- Anitha, S., Susan M. et Lewis, R. (2020). Feminist Responses to Sexual Harassment in Academia: Voice, solidarity and resistance through online activism. *Journal of Gender-Based Violence*, 4(1), 9-23. <https://doi.org/10.1332/239868019X15764492460286>
- Bannerji, H., Carty, L., Dehli, K., Heald, S. et McKenna, K. (1991). *Unsettling Relations. The University as a Site of Feminist Struggles*. South End Press.
- Bayfield, H., Colebrooke, L., Pitt, H., Pugh, R. et Stutter N. (2020). Awesome Women and Bad Feminists: The Role of Online Social Networks and Peer Support for Feminist Practice in Academia. *Cultural Geographies*, 27(3), 415-435. <https://doi.org/10.1177/1474474019890321>
- Bell, E., Meriläinen, S., Taylor, S. et Tienari, J. (2019). Time's up! Feminist Theory and Activism Meets Organization Studies. *Human Relations*, 72(1), 4-22. <https://doi.org/10.1177/0018726718790067>
- Bell, M. P., Berry, D., Leopold, J. et Nkomo, S. (2021). Making Black Lives Matter in Academia: A Black feminist call for collective action against anti-blackness in the academy. *Gender, Work & Organization*, 28(S1): 39-57. <https://doi.org/10.1111/gwao.12555>
- Benschop, Y. et Verloo, M. (2012). Gender Change, Organizational Change, and Gender Equality Strategy. Dans D. Knights, E. Jeanes et P. Yancey-Martin (dir.), *Handbook of Gender, Work & Organization* (p. 277-290). John Wiley.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bhopal, K. (2015). *The Experiences of Black and Minority Ethnic Academics: A Comparative Study of the Unequal Academy*. Routledge.
- Bourabain, D. (2020). Everyday Sexism and Racism in the Ivory Tower: The Experiences of Early Career Researchers on the Intersection of Gender and Ethnicity in the Academic Workplace. *Gender, Work & Organization*, 28(1), 248-267. <https://doi.org/10.1111/gwao.12549>
- Bourabain, D. (2022). *Everyday Sexism and Racism in the Ivory Tower. The Struggles and Resistance of Women Early Career Researchers in Belgium*. VUBPRESS.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bowleg, L. (2008). When Black + Lesbian + Woman ≠ Black Lesbian Woman: The Methodological Challenges of Qualitative and Quantitative Intersectionality Research. *Sex Roles*, 59(5-6), 312-325. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9400-z>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Gallimard.
- Clavero, S. et Galligan, Y. (2021). Delivering Gender Justice in Academia through Gender Equality Plans? Normative and Practical Challenges. *Gender, Work & Organization*, 28(3), 1115-1132. <https://doi.org/10.1111/gwao.12658>
- Coleman, L. et Tucker, K. (2011). Between Discipline and Dissent: Situated Resistance and Global Order. *Globalization*, 8(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/14747731.2011.585823>
- Collins, P. et Sirma, B. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Contu, A. (2008). Decaf Resistance: On Misbehavior, Cynicism, and Desire in Liberal Workplaces. *Management Communication Quarterly*, 21(3), 364-379. <https://doi.org/10.1177/0893318907310941>

- Contu, A. (2020). Answering the Crisis with Intellectual Activism: Making a difference as business schools scholars. *Human Relations*, 73(5), 737-757. <https://doi.org/10.1177/0018726719827366>
- Crimmins, G. (2019). A Structural Account of Inequality in the International Academy: Why Resistance to Sexism Remains Urgent. Dans G. Crimmins (dir.), *Strategies for Resisting Sexism in the Academy. Higher Education, Gender and Intersectionality* (p. 3-16). Palgrave Macmillan.
- Dijk, A. van (1995). *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. 6. print. Sage Publications.
- Doytcheva, M. et Gastaut, Y. (2022). Race, Racismes, Racialisations: enjeux conceptuels et méthodologiques, perspectives critiques. *Émulations. Revue de sciences sociales*, (42), 7-30.
- Essanhaji, Z. et Van Reekum, R. (2022). Following Diversity through the University: On Knowing and Embodying a Problem. *The Sociological Review*, 70(5), 882-900. <https://doi.org/10.1177/00380261221083452>
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Sage Publications.
- Essed, P. (2002). Everyday Racism: A New Approach to the Study of Racism. Dans D. Goldberg et P. Essed (dir.), *Race Critical Theories. Text and Context*, 176-194. Blackwell Publishers.
- European Commission (2021). *She Figures 2021: Gender in Research and Innovation: Statistics and Indicators*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090>.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Maspéro.
- Fleming, P. et Spicer, A. (2008). Beyond Power and Resistance: New Approaches to Organizational Politics. *Management Communication Quarterly*, 21(3), 301-309. <https://doi.org/10.1177/0893318907309928>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Penguin.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Mouton.
- Guirrieri, L., Prothero, A., Bettany, S., Dobscha, S., Drenten, J., Ferguson, S., Finkelstein, S., McVey, L., Ouarahmoune, N., Steinfield, L. et Tuncay Zayer, L. (2022). Feminist Academic Organizations: Challenging Sexism through Collective Mobilizing across Research, Support, and Advocacy. *Gender, Work & Organization*, 31(5), 2158-2179. <https://doi.org/10.1111/gwao.12912>
- Hall, S. (2006). *Cultural studies and its theoretical legacies*. Routledge.
- Hibou, B. (2011). *Anatomie politique de la domination*. La Découverte.
- hooks, b. (1989). Choosing the Margin as a Space of Radical Openness. *The Journal of Cinema and Media*, (36), 15-23.
- Irigaray, L. (1991). The Poverty of Psychoanalysis. Dans M. Whitford (dir.), *The Irigaray Reader* (p. 79-104). Basil Blackwell.
- Johansson, A. et Vinthagen, S. (2016). Dimensions of Everyday Resistance: An Analytical Framework. *Critical Sociology*, 42(3), 417-435. <https://doi.org/10.1177/0896920514524604>
- Kohli, R. et Solórzano, D. (2012). Teachers, Please Learn Our Names!: Racial Microaggressions and the K-12 Classroom. *Race Ethnicity and Education*, 15(4), 441-462. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674026>
- Lewis, R., Sharp, E., Remnant, J. et Redpath, R. (2015). 'Safe Spaces': Experiences of Feminist Women-Only Space. *Sociological Research Online*, 20(4), 105-118. <https://doi.org/10.5153/sro.3781>
- Lima, J., Casa Nova, S. et De Oliveira Vendramin, E. (2023). Sexist Academic Socialization and Feminist Resistance: (De)Constructing Women's (Dis)Placement in Brazilian Accounting Academia. *Critical Perspectives on Accounting*, 99, Article 102600. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2023.102600>
- Mbembe, A. (2001). *On the Postcolony*. University of California Press.
- Meyerson, D. et Scully, A. (1995). Crossroads Tempered Radicalism and the Politics of Ambivalence and Change. *Organization Science*, 6(5), 585-600. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.5.585>
- Morley, L. (1994). Glass Ceiling or Iron Cage: Women in UK Academia. *Gender, Work & Organization*, 1(4), 194-204. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.1994.tb00018.x>
- Parsons, E. et Priola, V. (2013). Agents for Change and Changed Agents: The Micro-Politics of Change and Feminism in the Academy. *Gender, Work & Organization*, 20(5), 580-598. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2012.00605.x>

- Prichard, C. et Benschop, Y. (2018). It's Time for Acting Up! *Organization*, 25(1), 98-105. <https://doi.org/10.1177/1350508417741501>
- Puwar, N. (2004a). *Space Invaders: Race, Gender, and Bodies Out of Place*. Berg Publishers.
- Puwar, N. (2004b). Thinking About Making a Difference. *The British Journal of Politics and International Relations*, 6(1), 65-80. <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2004.00127.x>
- Raffnsøe, S., Mennicken, A. et Miller, P. (2019). The Foucault Effect in Organization Studies. *Organization Studies*, 40(2), 155-182. <https://doi.org/10.1177/0170840617745110>.
- Ray, V. (2019). A Theory of Racialized Organizations. *American Sociological Review*, 84(1), 26-53. <https://doi.org/10.1177/0003122418822335>
- Rydzik, A. et Sundari, A. (2020). Conceptualising the Agency of Migrant Women Workers: Resilience, Reworking and Resistance. *Work, Employment and Society*, 34(5), 883-899. <https://doi.org/10.1177/0950017019881939>
- Salmon, U. (2022). 'It's Wicked Hard to Fight Covert Racism': The Case of Microaggressions in Science Research Organizations. *Gender, Work & Organization*, 31(3), 727-748. <https://doi.org/10.1111/gwao.12934>
- Salmonsson, L. (2021). Social Media as a Tool for Shaping a Counter-Public Space in Swedish Academia. Dans Chandra, G. et Erlingsdottir, I. (dir.), *Routledge Handbook of the Politics of the #MeToo Movement*. Routledge.
- Scarborough, W., Lambouths, D. et Holbrook, A. (2019). Support of Workplace Diversity Policies: The Role of Race, Gender, and Beliefs about Inequality. *Social Science Research*, 79, 194-210. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.01.002>
- Scott, J. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. Yale University Press.
- Scott, J. (1989). Everyday Forms of Resistance. *The Copenhagen Journal of Asian Studies*, 4, 33-62. <https://doi.org/10.22439/cjas.v4i1.1765>
- Sharp, E. et Messuri, K. (2023). A Reprieve from Academia's Chilly Climate and Misogyny: The Power of Feminist, Women-centered Faculty Writing Program. *Gender, Work & Organization*, 30(4), 1236-1253. <https://doi.org/10.1111/gwao.12967>
- Sobande, F. et Wells, J. (2023). The Poetic Identity Work and Sisterhood of Black Women Becoming Academics. *Gender, Work & Organization*, 30(2), 469-484. <https://doi.org/10.1111/gwao.12747>
- Strauß, A. et Boncori, I. (2020). Foreign Women in Academia: Double-strangers between Productivity, Marginalization and Resistance. *Gender, Work & Organization*, 27(6), 1004-1019. <https://doi.org/10.1111/gwao.12432>
- Unicef Office of Research (2018). *An Unfair Start. Inequality in Children's Education in Rich Countries. Innocenti Report Card 15*. Unicef Office of Research.
- Vallas, S. et Courpasson, D. (2016). Resistance Studies: An Introduction. In *The SAGE Handbook of Resistance*, 1-28. SAGE Publications Ltd.
- Wasserman, V. et Frenkel, M. (2015). Spatial Work in Between Glass Ceilings and Glass Walls: Gender-Class Intersectionality and Organizational Aesthetics. *Organization Studies*, 36(11), 1485-1505. <https://doi.org/10.1177/0170840615593583>
- Ybema, S. et Horvers, M. (2017). Resistance Through Compliance: The Strategic and Subversive Potential of Frontstage and Backstage Resistance. *Organization Studies*, 38(9), 1233-1251. <https://doi.org/10.1177/0170840617709305>
- Young, S. et Wiley, K. (2022). Erased: Ending Faculty Sexual Misconduct in Academia an Open Letter from Women of Public Affairs Education. *Public Policy and Administration*, 37(3), 255-260. <https://doi.org/10.1177/09520767211015408>

ANNEXE : LISTE DES PERSONNES ENQUÊTÉES

Personnes enquêtées	Position	Discipline	Ethnicité
Répondante 1	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 2	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 3	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 4	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 5	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 6	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 7	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 8	Doctorante-chercheuse	Sciences exactes	Non racisée
Répondante 9	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 10	Chercheuse postdoctorante	Sciences de la vie et Sciences exactes	Non racisée
Répondante 11	Doctorante-chercheuse	Sciences exactes	Non racisée
Répondante 12	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 13	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 14	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 15	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 16	Chercheuse postdoctorante	Sciences exactes	Non racisée
Répondante 17	Doctorante-chercheuse	Sciences exactes	Non racisée
Répondante 18	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 19	Chercheuse postdoctorante	Sciences de la vie et sciences exactes	Non racisée
Répondante 20	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 21	Chercheuse postdoctorante	Sciences de la vie et Sciences exactes	Non racisée
Répondante 22	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 23	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 24	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 25	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 26	Doctorante-chercheuse	Sciences de la vie et Sciences exactes	Racisée
Répondante 27	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée

Répondante 28	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 29	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 30	Chercheuse postdoctorante	Sciences de la vie et Sciences exactes	Racisée
Répondante 31	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 32	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 33	Chercheuse postdoctorante	Sciences de la vie et Sciences exactes	Racisée
Répondante 34	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 35	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 36	Chercheuse postdoctorante	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 37	Doctorante-chercheuse	Sciences de la vie et sciences exactes	Non racisée
Répondante 38	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 39	Chercheuse postdoctorante	Sciences de la vie et Sciences exactes	Non racisée
Répondante 40	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 41	Doctorante-chercheuse	Sciences de la vie et Sciences exactes	Racisée
Répondante 42	Chercheuse postdoctorante	Sciences de la vie et sciences exactes	Non racisée
Répondante 43	Doctorante-chercheuse	Sciences de la vie et Sciences exactes	Non racisée
Répondante 44	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 45	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée
Répondante 46	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Racisée
Répondante 47	Doctorante-chercheuse	Sciences de la vie et Sciences exactes	Non racisée
Répondante 48	Doctorante-Chercheuse	Sciences de la vie et sciences exactes	Non racisée
Répondante 49	Doctorante-chercheuse	Sciences de la vie et sciences exactes	Non racisée
Répondante 50	Doctorante-chercheuse	Humanités et Sciences sociales	Non racisée



Entre soupçons, inconforts, barrages et percées

Les aléas d'une recherche sur le racisme
en milieu scolaire au Québec.

GINA LAFORTUNE

Université du Québec à Montréal
lafortune.gina@uqam.ca

PHILIP HOWARD

Université McGill
philip.howard@mcgill.ca

ALICIA BOSTWAIN-KYTE

Université McGill
alicia.kyte@mcgill.ca

FASAL KANOUTÉ

Université de Montréal
fasal.kanoute@umontreal.ca

GENEVIÈVE AUDET

Université du Québec à Montréal
audet.genevieve@uqam.ca

CAROLINE BEAUREGARD

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
caroline.beauregard@uqat.ca

BARBARA DEJEAN

Université McGill
barbara.dejean@mail.mcgill.ca

IMANE SAHRAOUI

Université du Québec à Montréal
sahraoui.imane@courrier.uqam.ca

INTRODUCTION

AU CANADA, AINSI QUE DANS D'AUTRES SOCIÉTÉS OCCIDENTALES, le postracisme est une des formes que prend le racisme (Goldberg, 2015). Selon le discours dominant qui sous-tend ce paradigme, le racisme est considéré comme un problème du passé qui, dans le présent, est marginal, à défaut d'être complètement résolu. En exagérant les contrastes avec les États-Unis, et en évoquant le chemin de fer clandestin par lequel les personnes noires asservies ont fui vers le Canada au XIX^e siècle pour obtenir leur liberté, les récits fondateurs du Canada dépeignent le pays comme une nation qui a toujours prôné l'égalitarisme. Cette perspective occulte le fait que le racisme, sous ses diverses formes, continue de structurer fortement les relations sociales.

Au Québec plus fortement encore, le terme « racisme » est souvent rejeté dans les sphères publiques et médiatiques, où un déni marqué persiste quant à son ancrage sociohistorique et à son évolution vers de nouvelles formes systémiques (Boatswain-

Kyte, Dejean et Diakho, 2023). Cela se produit malgré des incidents, des pratiques et des politiques provinciales qui ont nettement un effet racial. Citons à titre d'exemple le débat sur les accommodements raisonnables qui a finalement abouti à La Loi sur la laïcité de l'État (projet de loi 21). Cette loi, tout en prétendant être racialement neutre, impacte de manière disproportionnée les groupes racisés¹, et en particulier les femmes (Rousseau et al., 2019; Taylor, 2022). D'autres exemples incluent la mort tragique d'hommes racisés et notamment noirs aux mains de la police, bien que ce phénomène ne soit pas propre au Québec ou au Canada (Giroux, 2023; Montreal Community Contact, 2020; Nerestant, 2023).

Selon certain·e·s auteur·rice·s, la nation québécoise se perçoit comme une « majorité fragile » (McAndrew, 2010), construite face à l'oppression du Canada anglophone dans une lutte pour conserver sa langue et sa culture. Ainsi, elle éprouve de la difficulté à se percevoir à son tour oppresseur vis-à-vis des groupes racisés (Austin, 2010; Bilge, 2012; Leroux, 2010). En ce qui concerne les personnes noires, le discours racial québécois oscille entre deux tendances. D'une part, il identifie le peuple québécois lui-même aux Noir·e·s en raison de sa condition de pauvreté et de subordination face au Canada anglophone. Cela a pour effet de détourner l'attention des revendications des personnes noires envers la province. D'autre part, il suggère que les plaintes des communautés noires concernant le racisme anti-noir sont des emprunts aux discours antiracistes des États-Unis ou du reste du Canada qui ne sont pas jugés pertinents au Québec (Austin, 2013; Hampton, 2020).

Ce discours dominant met l'accent sur la vision d'un Québec ouvert et accueillant (Gouvernement du Québec, 2020) et sur la célébration de la diversité comme une richesse, « une valeur ajoutée » pour la société québécoise (Gouvernement du Québec, 2008). Cette perspective est enracinée dans le modèle de l'interculturalisme qui prône l'harmonie entre les différents groupes culturels au sein d'une société qui se veut démocratique et égalitaire, mais historiquement blanche, effaçant ainsi l'appartenance de longue date et dès le début des personnes racisées à ce qui est aujourd'hui devenu la société québécoise (Dorais, 2020). Madibbo (2021) et Sall et al. (2021) ont également documenté ces phénomènes dans les contextes canadiens francophones minoritaires, en dehors du Québec, en mettant en lumière l'effacement des identités noires au profit de la promotion de la Francophonie. Bien que les populations noires soutiennent majoritairement la Francophonie, elles ne reçoivent pas de soutien en retour, ce qui révèle un manque de reconnaissance des intersections entre races, langue et culture dans leurs expériences.

1. Nous utilisons de manière plus large le terme « racisé » dans cet article lorsque nous faisons référence non seulement aux personnes noires, mais aussi à d'autres groupes touchés par le phénomène de racisation.

Des enjeux de racisme en éducation

Dans le domaine de l'éducation, l'école est considérée comme l'une des institutions chargées d'inculquer ces valeurs égalitaires et ce discours postracialiste. Par exemple, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (ministère de l'Éducation, 1998, p. 2), qui n'a pas été mise à jour depuis 25 ans, promeut une éducation interculturelle décrite comme :

Une démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité.

Cette éducation vise le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (ministère de l'Éducation, 1998, p.23). Trois grands principes d'action y sont ciblés : la promotion de l'égalité des chances en favorisant l'accessibilité des services pour tous ; la maîtrise du français, langue commune de la vie publique ; et l'éducation à la citoyenneté démocratique par la promotion des valeurs communes, du vivre-ensemble et de la responsabilité citoyenne. L'accent est mis sur la question linguistique qui doit notamment permettre aux élèves immigrants de s'intégrer à la société d'accueil (ministère de l'Éducation, 1998). Des auteur·rice·s soulignent néanmoins que la centralité de la question linguistique au Québec tend à évacuer les enjeux raciaux et de racisme (Darchinian, 2018 ; Thésée, 2021). Plus encore, pour de nombreux chercheurs et chercheuses, les prétentions de l'État à l'égalitarisme, les discours sur le multiculturalisme et l'interculturalisme, ainsi que la politique linguistique, sont des mécanismes postracialistes qui perpétuent et dissimulent une hiérarchie raciale au Canada et au Québec (Haque, 2012 ; Walcott, 2014).

À côté du déni postracialiste du racisme, et parfois en travaillant avec lui, se trouvent les approches libérales de la diversité axées uniquement sur les aspects individuels et sur les politiques de représentation plutôt que sur la recherche d'une justice substantielle. Ces approches permettent d'accroître la diversité raciale aux tables de pouvoir, mais ne parviennent pas à changer l'injustice raciale au cœur du fonctionnement de ce pouvoir (Bilge, 2020). De cette approche libérale naissent des idées aussi erronées que les « préjugés implicites » et le « racisme inversé ». Les préjugés implicites, en se concentrant sur les biais individuels, négligent la structure raciale de la société et ses impacts systémiques. De même, l'idée de racisme inversé, souvent avancée par des membres de groupes dominants pour contester des politiques et des pratiques visant à corriger les déséquilibres raciaux ou pour signaler les injustices dont ils et elles s'estiment victimes, détourne l'attention des dynamiques de pouvoir historiques et systémiques qui continuent de soutenir leurs privilèges (Austin, 2013 ; Bonilla-Silva, 2022).

Le déni et l'effacement du fait racisme ont aussi des répercussions sur la conception de recherche scientifique sur cette question, comme le rappelle Taher (2021) à la suite d'autres chercheurs (Berthelot-Raffard, 2019 ; Smith, 2017). De fait, les recherches

sur le racisme dans le milieu scolaire québécois sont jusqu'ici quasi inexistantes, notamment si on les compare à la pléthore d'études portant sur les enjeux d'intégration scolaire et/ou linguistiques (voir St-Pierre, Borri-Anadon et Audet, 2023). Dans le secteur québécois francophone en particulier, le discours politique semble guider les travaux de recherche, avec une prédominance du cadre normatif majoritaire qui non seulement dicte le vocabulaire et les cadres théoriques utilisés, mais guide aussi en grande partie le financement, l'orientation et la visibilité des recherches dans le domaine (Borri-Anadon, Hirsch et Audet, 2023). Malgré ces lacunes, quelques travaux ont permis de faire connaître des expériences de racisme vécues par les jeunes dans les milieux scolaires (CDPDJ, 2010; 2022; Howard, 2022; Kanouté, 2004; Lafortune, 2019; Lewis, 2018; Magnan et al., 2019) ainsi que par les membres du personnel racisé-e-s (Lafortune et Kanouté, 2023; Larochelle-Audet, 2019). L'étude abordée dans cet article s'inscrit dans la continuité de ces travaux.

Le projet de recherche

Basée sur un partenariat entre l'équipe de recherche, des milieux scolaires et des organismes communautaires², cette étude avait pour objectif de documenter l'expérience des élèves noir-e-s au préscolaire-primaire au Québec. Les objectifs spécifiques étaient de comprendre les dynamiques de racisme qui les touchent dès l'entrée à l'école, de documenter les stratégies et les ressources mobilisées par les élèves, les familles, les membres du personnel scolaire pour faire face à ces dynamiques, et de soutenir l'agentivité des acteur-ric-e-s en vue d'une transformation des pratiques et des politiques. Le projet de recherche a été financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada dans le cadre d'un appel à projets visant à soutenir la recherche sur les obstacles systémiques auxquels se heurtent divers groupes, dont notamment les Autochtones, les Noir-e-s et les personnes racisées, les personnes handicapées et les membres de communautés LGBTQ (CRSH 2021- « Initiative sur la race, le genre et la diversité »), ainsi que par l'Observatoire des communautés noires du Québec. L'initiative du CRSH s'inscrivait dans le contexte des mouvements sociaux à l'échelle internationale, déclenchés par l'assassinat de George Floyd aux mains de la police aux États-Unis. D'autres événements à l'échelle nationale fortement médiatisés ont aussi suscité une relative prise de conscience et une certaine volonté d'action. On peut mentionner au Québec le décès de Joyce Echaquan, une femme autochtone de la nation Atikamekw, à la suite d'un traitement raciste à l'hôpital, la publication de rapports mettant en cause le profilage racial au sein de la police (Armony, Hassaoui et Mulone,

2. Un comité de partenaires a été formé à cet effet. Il rassemble des représentants d'organismes communautaires engagés auprès des communautés noires francophones et anglophones du Québec, offrant des services tels que le soutien scolaire, les loisirs et la défense des droits. Les milieux scolaires étaient représentés par des délégués du ministère de l'Éducation ainsi que des centres de services et des commissions scolaires des deux secteurs. Le comité de partenaires est consulté sur le contenu du projet et sur sa mise en œuvre, il contribue aux réflexions sur l'analyse des données et sur les moyens visant à maximiser les retombées de la recherche.

2019, 2021), les dénonciations devant les tribunaux par des parents d'élèves noir·e·s des traitements racistes vécus par leurs enfants à l'école (CRARR, 2020 ; CFNJ, 2021). C'est ainsi que sera mis sur pied le groupe d'action contre le racisme mandaté par le Gouvernement du Québec (2020), malgré par ailleurs le déni catégorique par ce gouvernement de l'existence du racisme systémique, le racisme étant réduit aux préjugés et maladresses de quelques individu·e·s ignorant·e·s. Cet exemple illustre bien comment la focalisation sur les préjugés individuels, évoquée précédemment, occulte une prise en compte globale des formes de racisme beaucoup plus profondes et structurales exercées par et à travers l'État.

Dès l'étape d'écriture du projet de recherche, l'équipe s'est questionnée sur sa faisabilité et les stratégies éventuelles de contournement à mettre en œuvre pour la réaliser (y compris si elle n'était pas financée par les organismes fédéraux). Étant donné qu'il s'agissait d'un projet de recherche-action ethnographique dans des environnements scolaires, nous anticipions des défis d'accès aux écoles ou à certaines classes dans ces écoles en raison des réticences éventuelles du personnel de différents secteurs d'activité à se laisser observer, dans le cadre d'une étude sur le racisme. Mais les défis se sont présentés bien avant. Cet article se concentre sur ceux qui ont jalonné le processus d'écriture du projet et les premières étapes de la recherche, depuis la demande d'approbation éthique jusqu'aux premières démarches pour entrer en contact avec les milieux. Nous montrerons que les questions soulevées, les demandes de clarification, voire de reformulation, des objectifs de recherche, les silences et non-réponses, et les refus laissent transparaître le malaise des acteur·rice·s à aborder frontalement la question du racisme, et le racisme ciblant les élèves noir·e·s en particulier. Nous aborderons aussi les percées qui ont pu se faire dans certains milieux et les conditions qui les ont permises.

En plus de mettre en lumière les défis entourant la conduite d'une recherche sur des questions considérées comme « sensibles », l'article soulève aussi des questions concernant l'identité des personnes chercheuses et son impact sur divers aspects de la recherche. Nous montrons comment cette identité peut faciliter ou compliquer l'accès au terrain et les interactions avec les personnes participantes.

Centrée sur les enjeux postracialistes du déni du racisme, notre réflexion s'appuie sur les théories critiques de la race³ et sur les études noires. Elle met en lumière la manière dont la violence du racisme se perpétue à travers des pratiques dites inoffensives. Nous abordons aussi brièvement la place de l'identité des personnes chercheuses dans la recherche. L'article se conclut en mettant en évidence certaines logiques du discours dominant sur la race qui soutiennent le déni du racisme et créent des obstacles à la recherche.

3. Dans le contexte francophone, le terme *race* est souvent mis entre guillemets pour exprimer une certaine réserve critique, soulignant que cette catégorie est socialement construite et non biologique. Dans cet article, nous l'utilisons explicitement pour montrer son rôle déterminant dans le contexte étudié. Étant donné que la question raciale est au cœur de notre analyse, il nous paraît essentiel de la reconnaître pleinement et de l'aborder directement.

CADRE THÉORIQUE : THÉORIES CRITIQUES DE LA RACE ET ÉTUDES NOIRES

Nous définissons le racisme comme étant, d'une part, une idéologie qui légitime les hiérarchies raciales et, d'autre part, un système de domination, d'oppression d'un groupe racial sur un autre. Bonilla-Silva (2022, p. 21) précise :

Racism is about the practices and behaviors that produce a racial structure- a network of social relations at the social, political, economic, and ideological levels that shapes the life chances of the various races. This structure is responsible for the production and reproduction of systemic racial advantages for some (the dominant racial group) and disadvantages for others (the subordinates races). Thus, racism as a form of social organization, places people in common social locations. As subjects face similar experiences, they develop a consciousness, a sense of "us" versus "them".

Cette perspective s'inscrit dans la lignée des théories critiques et antiracistes qui rappellent que le racisme ne se limite pas à une pratique du passé révolue, mais constitue un système omniprésent qui impacte quotidiennement la réalité de nombreuses personnes racisées (Dei, 1997 ; Delgado et Stefanic, 1993 ; Dhume, 2021). Le déni du racisme permet de maintenir le statu quo et la survie de la structure raciale (Bonilla-Silva, 2015). Le cadre discursif post-racialiste normalise et permet la poursuite de la violence raciale étatique courante qui est légalisée, comme la violence qui accompagne les processus d'immigration et de déportation, la violence policière, les sanctions sévères infligées aux élèves racisé-e-s dans les écoles, et le nombre disproportionné d'enfants noir-e-s et autochtones retiré-e-s de leurs foyers et placé-e-s sous la garde de l'État (CDPDJ, 2010).

Les mécanismes de déni du racisme

Comme souligné précédemment, le déni du racisme s'opère par différents mécanismes. En font partie l'absence de conscience raciale, la mise à distance temporelle et spatiale du racisme, particulièrement dans le cas du Québec et du Canada, où il est souvent perçu comme une réalité lointaine, limitée au contexte des États-Unis (Gebhard, McLean et St. Denis, 2022 ; Walcott, 2003). Le déni agit aussi par la mise en avant des discours axés sur la culture et les relations interculturelles, célébrant la diversité, l'équité et l'inclusion qui occultent les rapports de domination raciale et les dynamiques racistes à la base des inégalités raciales (Ahmed, 2012 ; Tissot, 2007). À cet égard, ceux et celles qui dénoncent le racisme sont considéré-e-s comme des « fauteurs de trouble » et l'attention est alors focalisée sur les conséquences négatives que pourraient avoir les discussions sur le racisme sur les personnes blanches et détournée des oppressions vécues par celles qui subissent le racisme (Walcott, 2019). Ahmed (2012, p. 92) souligne avec justesse :

Nommer le racisme : cela seul peut être une preuve d'obstination, comme si le discours sur les divisions était ce qui divise. Comme la conscience sociale du racisme est en recul, mettre le sujet sur la table revient, semble-t-il, à le faire exister.

En effet, « "Promouvoir la diversité" fait consensus là où "lutter contre la discrimination" semble désigner des coupables et des victimes » (Bereni et Jaunait, 2009, p. 9).

Réduire au silence ceux qui parlent du racisme passe aussi par leur décrédibilisation et leur délégitimation, en les qualifiant de militant·e·s excessif·e·s et en mettant en doute leur objectivité (Bonilla-Silva, 2022). Cette dynamique se retrouve également dans le domaine de la recherche, où les chercheurs et chercheuses (de groupes racisés notamment) se heurtent souvent à des remises en cause de la scientificité de leurs savoirs (Fricker, 2007).

Nous attirons l'attention sur les mécanismes d'individualisation des actes racistes qui permettent de minimiser le phénomène en l'associant à un problème de quelques individu·e·s « ignorant·e·s » sans remettre en cause le fonctionnement global du système (Walcott, 2003). Cette individualisation s'accompagne aussi dans certains cas d'une déresponsabilisation de la personne dont les comportements racistes sont associés à des maladroites. Les intentions bienveillantes des individu·e·s perçu·e·s « innocent·e·s » (Gebhard, McLean et St. Denis, 2022) sont mises de l'avant en évacuant les torts causés par cette bienveillance.

Plusieurs études canadiennes (Cloutier, 2007 ; Daniel et Escayg, 2019 ; Salomon et Lévine, 1996) et américaines (Boutte et al., 2011 ; Husband, 2012) ont souligné les manifestations de ce déni du racisme dans le système éducatif et les résistances vives des acteur·rice·s à aborder cette problématique. Au niveau préscolaire-primaire en particulier, de nombreux·ses acteur·rice·s du système scolaire québécois jugent que le racisme est inexistant (Charette, 2009 ; Cloutier, 2007). Les gestes et incidents s'y rapportant sont perçus inoffensifs et anodins, tandis que les inégalités en éducation sont naturalisées et normalisées ou attribuées aux manques de l'individu·e, de sa famille ou de sa culture (Lafortune, 2019). Parallèlement, de nombreux·ses adolescent·e·s et jeunes adultes, faisant la rétrospective de leurs expériences dans le système scolaire, affirment que les situations de racisme les plus marquantes qu'ils et elles ont vécues se sont produites au préscolaire-primaire. Ils et elles font notamment état de la mise en doute de leurs capacités scolaires, des interactions négatives avec les personnes enseignantes et un faible soutien de la part de ces dernières, des traitements disciplinaires inégaux, des violences verbales et physiques exercées par des pairs (CDPDJ, 2010 ; Kanouté, 2019 ; Louis, 2020).

Théories critiques et racisme anti-noir

En opposition au discours dominant qui nie l'expérience du racisme et marginalise ceux et celles qui subissent l'oppression, les théories critiques proposent de créer des contre-récits en donnant une voix à ces individu·e·s et en tirant des enseignements de leur vécu sur le fonctionnement du racisme au sein des institutions, ainsi que sur leurs moyens de résistance (Delgado, 1995 ; Dixon et Rousseau-Anderson, 2018 ; Solorzano et Yosso, 2002). Selon les théories critiques, les malaises doivent être considérés comme un point de départ pour engager la réflexion et les efforts communs vers le changement.

Par ailleurs, dans le cadre d'un projet de recherche se concentrant sur les expériences d'élèves noir·e·s et sur la spécificité du racisme anti-noir, nous attirons

l'attention sur le récit souvent appliqué aux personnes noires et faisant partie de la façon dont le concept de l'humanité décente et rationnelle est construit en opposition au fait d'être noir-e (Daniel, 2019 ; Wynter, 1979). Les Noir-e-s, plus que les autres groupes raciaux sont posé-e-s en antagonistes, non seulement à tout ce qui est blanc, mais aussi à la construction occidentale de ce que signifie être humain. Donc, les Noir-e-s sont relégué-e-s au niveau le plus bas de la hiérarchie raciale mais, plus important encore, sont rejeté-e-s hors de la communauté des humains.

L'identité et le positionnement des personnes chercheuses

Nous terminons cette section théorique avec quelques mots sur l'importance des identités et des positions des personnes chercheuses dans la recherche. De nombreuses études ont souligné la manière dont celles-ci influencent inévitablement la dynamique, que ce soit la perception de la réalité étudiée, l'accès au terrain ou la collecte et l'interprétation des données (Collins, 1990 ; Harding, 1991 ; Milner, 2007 ; Rose, 1997). Rejetant l'idée d'une recherche prétendument objective et neutre (Harding, 1991), nous avons adopté une approche qui intègre pleinement la subjectivité des personnes chercheuses (Cunliffe et Karunanayake, 2013), non seulement comme un aspect inévitable de notre pratique de recherche, mais aussi comme une source de connaissance précieuse qui enrichit notre compréhension de nous-mêmes et du sujet analysé. Cette démarche inclut une vigilance et une réflexion critique sur nos biais pour éviter qu'ils n'entravent la compréhension et la description du phénomène étudié (Rose, 1997). Étant donné que notre équipe était composée de sept personnes chercheuses et de cinq assistant-e-s de recherche, dont huit s'identifiaient comme noires (y compris la chercheuse principale), trois comme blanches et une comme maghrébine, nous avons porté une attention particulière à l'influence de nos identités raciales, marquées par nos expériences de vie respectives, sur le processus de recherche (Jean-Pierre et al., 2024 ; Hamisultane et al., 2021). Parmi les huit membres noir-e-s de notre équipe, on comptait des personnes issues de communautés diasporiques caribéennes et africaines, ainsi que des communautés afro-canadiennes historiques, illustrant aussi la diversité des héritages, des expériences et des perspectives. Il nous importait de réfléchir à la manière dont ces identités entrent en jeu. Comme nous le verrons plus loin, certain-e-s membres noir-e-s de l'équipe ont directement vécu les dynamiques raciales abordées dans cet article, ce qui nous offre ainsi un point d'entrée particulier dans la discussion.

Ces postures théoriques ont constitué le fondement même de la recherche exposée dans cet article. Après avoir présenté la démarche empruntée, nous mettons en lumière les moments où les phénomènes décrits ont émergé. Nous analysons les défis rencontrés, les résistances manifestées et les leçons apprises par l'équipe tout au long du projet. Ces réflexions offrent un aperçu essentiel de la manière dont les obstacles liés au déni du racisme et à la remise en question des voix racisées ont influencé notre travail et ont constitué une violence raciale et banale (Lentin, 2018), tout en soulignant les stratégies adoptées pour surmonter ces défis et progresser dans notre démarche de recherche.

DÉMARCHE EMPRUNTÉE : UNE ÉTUDE ETHNOGRAPHIQUE MULTISITE

La recherche reposait sur une étude de cas ethnographique menée sur deux ans, dans cinq environnements scolaires accueillant des élèves noir·e·s (au moins 15 %), soit trois écoles du réseau francophone et deux du réseau anglophone. L'étude incluait de l'observation non participante de l'environnement scolaire (classes, cour de récréation, gymnase, cafétéria, bibliothèque, etc.), puis des entretiens sur une base volontaire avec des parents d'élèves noir·e·s ciblé·e·s durant la phase d'observation ainsi qu'avec leurs enseignant·e·s et les enfants eux et elles-mêmes pour documenter leurs expériences. Les entretiens avec les enfants n'abordaient pas directement la question du racisme. Ils étaient réalisés dans le cadre d'ateliers créatifs qui les invitaient à raconter leur quotidien à l'école par le biais de dessins, de courtes histoires, de jeux de personnages ou de marionnettes, des images qui leur permettraient de projeter leurs ressentis, attitudes et comportements sans se sentir directement exposé·e·s/menacé·e·s. Enfin, la phase d'accompagnement, la deuxième année du projet, comprenait des ateliers de discussion avec les différentes personnes participantes, les équipes-écoles et les organismes communautaires (de loisirs, d'aide aux devoirs) œuvrant autour de l'école sur les données recueillies. L'objectif était de déterminer collectivement ce qu'il convenait d'améliorer dans leur milieu (dans les politiques et dans les pratiques concourant au racisme et aux inégalités), les actions à poser, la mise en œuvre des actions et leur évaluation.

L'équipe de recherche s'était parallèlement fixé pour objectif de documenter rigoureusement le processus de collecte de données qui, pour nous, informait en soi sur la problématique étudiée. Pour ce faire, un dossier partagé avait été créé afin de rendre compte des différentes démarches et de leurs résultats dans chaque milieu. Il incluait des informations sur le milieu ou la personne sollicitée (centres de services scolaires, écoles, organismes et intervenants communautaires, parents), la date et la nature des échanges, nos impressions sur ceux-ci et les suivis éventuels à effectuer. Lorsqu'une école confirmait son intérêt à participer au projet, un journal de bord propre à cet établissement était ajouté au dossier, dans lequel l'équipe de recherche consignait progressivement ses notes de rencontres et d'observations. Le dossier comprenait en outre les courriels échangés avec les partenaires et les documents qu'ils et elles nous transmettaient, les comptes-rendus écrits de nos rencontres d'équipe ainsi que des bilans détaillés (enregistrés et transcrits), réalisés sur chaque terrain ethnographique à la fin de la première phase d'observation de trois mois.

Les données présentées dans cet article proviennent de ce matériel collecté au cours des douze premiers mois du projet, couvrant ainsi la période des démarches d'approbation éthique (juin à décembre 2022), le processus de recrutement (janvier-février 2023) ainsi que les trois premiers mois de collecte de données par observation (mars-mai 2023).

PRINCIPAUX CONSTATS : LA RÉCEPTION DU PROJET ENTRE TENSIONS, RÉSISTANCES ET APPUIS MODÉRÉS

Les onze membres de l'équipe de recherche (sept personnes chercheuses et cinq assistant-e-s de recherche) provenaient d'universités francophones et anglophones du Québec, avec des expertises différentes. Deux partenaires, l'une du milieu communautaire (s'identifiant comme noire) et l'autre du milieu scolaire (s'identifiant comme blanche), ont également contribué à la problématisation de la demande en participant activement aux réflexions et à la rédaction.

La diversité des horizons et des expertises au sein de l'équipe représentait une force mais posait par ailleurs le défi de concilier les perspectives, allant d'approches plus libérales à des approches critiques. Ainsi, tout au long du processus d'écriture du projet, il a fallu « faire avec » cette tension. Un dialogue constant et ouvert, respectant les visions et les sensibilités de chacun-e, a permis d'élaborer un cadre commun jugé adapté à notre démarche. Cette tension s'est particulièrement manifestée dans nos échanges sur le racisme anti-noir. Comme mentionné précédemment, il s'agit d'un angle qui est relativement absent de la recherche québécoise en éducation et nous avons anticipé dès le début qu'elle pourrait rebuter les partenaires avec lesquels nous envisagions de travailler. Tout en faisant preuve de tact afin de préserver les relations établies avec ces partenaires, l'équipe a fermement soutenu la nécessité d'aborder cette dimension, soulignant l'importance d'affronter les problèmes de fond du racisme qui touche les communautés noires particulièrement.

L'écriture du projet : quand nommer est accusé de blesser

Il a également fallu faire avec les tentatives d'invalidation scientifique. À l'université, avant même la soumission de la demande de subvention, la description du projet a apparemment suscité un certain malaise au sein du comité de relecture institutionnel, l'un de ses membres le qualifiant de « long réquisitoire ». Les commentaires émis ont notamment porté sur la perspective théorique perçue comme étant « importée des États-Unis », et la nécessité de démontrer la pertinence et l'applicabilité de celle-ci dans le contexte québécois. Des membres du comité de relecture ont également exprimé verbalement des doutes quant aux chances de financement du projet dans un concours jugé « hautement compétitif ». Sur un ton paternaliste, la chercheuse principale s'est vu conseiller de ne pas trop se faire d'illusions à cet égard. Le deuxième commentaire sur la perspective théorique corrobore notre constat précédent selon lequel le racisme, en particulier le racisme à l'encontre des Noir-e-s, est souvent jugé comme un phénomène étranger au Québec et propre aux États-Unis (Gebhard, McLean et St. Denis, 2022 ; Walcott, 2003). Le troisième commentaire sur les chances de financement quant à lui met précisément en lumière une des dynamiques dénoncées dans le projet de recherche, à savoir la mise en doute des capacités de réussite des personnes noires (Sullivan, 2011 ; Thésée, 2003). Il faut aussi remarquer que ces deux commentaires (parmi d'autres plus constructifs) dépassent le mandat du comité de relecture, qui est de soutenir les personnes chercheuses de l'institution. Si les personnes relectrices du

comité peuvent émettre un avis sur la clarté et la cohérence du cadre théorique en lien avec les objectifs, il n'est pas de leur ressort de juger de sa pertinence, les membres étant des collègues qui ne sont pas expert-e-s du domaine. De même, l'attitude attendue serait d'encourager leur démarche et non d'essayer de les démobiliser.

Le processus de demande d'approbation éthique

Ayant obtenu avec succès un financement fédéral, malgré les prédictions défavorables du comité de relecture institutionnelle, le processus de demande d'approbation éthique a été une étape laborieuse, marquée de résistances diverses. Cette démarche, s'étalant sur sept mois, comprenait une demande d'approbation auprès du comité d'éthique de l'université dans un premier temps, puis de chacun des huit centres de services scolaires (CSS) des réseaux scolaires francophones et des quatre commissions scolaires (CS) anglophones sollicités⁴ à travers le Québec. Sur les douze demandes présentées aux CSS et CS, neuf ont été approuvées tandis que trois n'ont pas abouti. Les raisons avancées pour ces refus sont variées, incluant la participation du centre de services scolaires à d'autres recherches prioritaires, des contraintes de temps ou encore de *timing* inapproprié.

Sachant que le soutien d'une école, intéressée par le projet, pouvait faciliter le processus d'approbation éthique, les membres de l'équipe ont activement sollicité leurs collaborateur-ice-s des milieux scolaires et communautaires afin de trouver des écoles souhaitant participer au projet dans une perspective d'amélioration et de consolidation de leurs pratiques. Cette approche s'est avérée fructueuse et nos collaborateur-ice-s ont joué un rôle incontestable dans la mobilisation des milieux participants. L'un d'entre eux et elles nous a informé-e-s des débats animés au sein du comité d'éthique de son centre de services scolaire, où le projet risquait d'être rejeté, jusqu'à ce qu'il intervienne et plaide en sa faveur, s'engageant à trouver une école qui serait intéressée à y prendre part. Nous avons aussi organisé des rencontres préparatoires avec des personnes représentant la majorité des centres de services et commissions scolaires (8 sur 12), au cours desquelles nous avons présenté le projet et sollicité leur coopération.

4. Le processus de demande éthique commence obligatoirement par la soumission du dossier de demande d'approbation au comité d'éthique de l'université. En plus du formulaire en ligne à remplir, le dossier inclut la description complète du projet, les instruments de collecte de données et les formulaires d'information et de consentement destinés aux participants ainsi que les messages d'invitation et les scénarios de sollicitation. Une fois seulement l'approbation du comité d'éthique de l'université obtenue, peuvent être entreprises les démarches de demande d'approbation éthique auprès des centres de services et des commissions scolaires. Selon les institutions, les comités d'éthique sont composés de trois à six membres qui se réunissent pour évaluer les dossiers et émettre leur avis. Les membres des comités des CSS et des CS ne sont pas des chercheur-se-s et parmi les membres figure souvent un avocat.

Nous avons fait des demandes d'approbation éthique dans ces différents centres de services scolaires pour deux raisons : d'une part, anticipant de possibles refus, nous cherchions à élargir le bassin de réponses potentielles ; d'autre part, nous souhaitions accéder à des milieux variés sur les plans géographiques, démographique et socioéconomique.

Deux demandes d'approbation éthique sur neuf venant des centres de services et commissions scolaires ont été accordées d'emblée, tous les autres comités réclamant au préalable des clarifications, des précisions, des ajouts, des rencontres avec la chercheuse principale. Si ces demandes sont coutumières, indépendamment du sujet de recherche, nous attirons tout de même l'attention sur certains commentaires émis qui semblent révélateurs de la gêne à aborder la question du racisme et qui, dans certains cas, une fois de plus, dépassent le mandat du comité censé se prononcer uniquement sur des enjeux d'ordre éthique.

Les commentaires soulevés par les différents comités d'éthique portaient sur deux points principaux. Premièrement, le fait que la recherche cible les élèves noir·e·s est perçu, d'une part, comme un élément contribuant à les stigmatiser et, d'autre part, comme une forme d'injustice vis-à-vis des autres enfants qui peuvent aussi être touché·e·s par des phénomènes divers d'exclusion. Deuxièmement, on soulignait les risques encourus par les enfants et les personnes enseignantes d'être perçu·e·s comme responsables de comportements racistes lors des observations. Un comité souligne en ce sens :

Nous comprenons bien les raisons qui sous-tendent le libellé du projet de recherche, toutefois nous ressentons un certain inconfort du fait de (ne) cibler que les élèves noirs et nous craignons que ces derniers se sentent ostracisés, et ce, bien que l'objectif même de la recherche soit à l'opposé. (Comité d'éthique du CSS 2)

Nous reprenons ci-dessous intégralement un autre commentaire du comité d'éthique de l'université, en mettant en gras les passages clés qui appuient notre argument, quant aux mécanismes de déni du raciste.

Le Comité vous invite notamment à procéder à une évaluation approfondie des risques d'inconfort éprouvés par les enfants à l'idée d'être perçus comme étant racistes **à cause d'un comportement à l'égard de leurs camarades de classe**. Le Comité vous demande également de procéder à une analyse des risques d'inconfort pour d'autres élèves issus de minorités ethnoculturelles qui pourraient avoir l'impression que les incidents racistes les impliquant sont moins significatifs ou importants que ceux vécus par les élèves noirs [...].

Dans la mesure où les interactions entre enfants d'âge préscolaire et scolaire sont parfois **conflituelles et frivoles** (p. ex., chicane sur le partage d'un jouet), le Comité vous invite à faire preuve d'une attention particulière à la manière dont les événements négatifs sont abordés avec les élèves afin **d'éviter d'imposer involontairement un cadre conceptuel et théorique général sur des situations particulières**. Ainsi, le Comité ne remet pas en question les fondements scientifiques de votre projet de recherche et les objectifs visés, mais il **vous invite à procéder à une analyse parallèle des risques pour les élèves si chaque interaction conflictuelle est abordée sous l'angle de la discrimination raciale entre les élèves**. Les annexes démontrent une sensibilité de l'équipe de recherche visant à laisser la libre parole aux enfants sur des événements négatifs de leur choix, mais le Comité vous demande de préciser comment ces thèmes seront abordés (la question du racisme sera-t-elle explicitée pour l'enfant ou l'enfant devra-t-il simplement décrire des situations et ses sentiments?⁵). Considérant que les **chercheurs doivent être des obser-**

5. Il était clairement indiqué dans la description du projet, dans le formulaire de demande d'approbation éthique et dans les annexes présentant les instruments de collecte que les entretiens avec les

vateurs neutres, il n'est pas de leur ressort d'éduquer les enfants à la réalité du racisme. Cette éducation revient aux parents, enseignants, partenaires communautaires, etc. (nous soulignons)

Ce passage illustre la tendance à minimiser le caractère structurel du racisme (Walcott, 2003), en le réduisant à des actes individuels, qualifiés par ailleurs de simples « interactions conflictuelles et frivoles entre enfants ». Les personnes chercheuses sont en outre rappelées à l'ordre quant à la posture neutre qu'elles sont censées endosser, dans une recherche-action visant explicitement la transformation sociale (Call-Cummins, Dazzo et Habuer-Özer, 2024). Il est ainsi suggéré que la recherche (peu importe sa nature et ses objets) serait neutre et que la rigueur scientifique suppose l'effacement des expériences et des perspectives (idéologiques) de la personne chercheuse. On pourrait s'interroger, à cet égard, dans quelle mesure il aurait été possible de demander à des chercheurs et chercheuses engagé-e-s dans une recherche féministe de demeurer neutres et de ne pas éduquer aux dynamiques sexistes et machistes.

Les tentatives d'approche des milieux scolaires

Ces mêmes commentaires sont revenus systématiquement à l'étape suivante, soit celle de la prise de contact avec les milieux scolaires. Cette démarche, également longue et exigeante, a impliqué de rencontrer treize établissements parmi les différents centres de services et commissions scolaires dans l'objectif d'en retenir cinq pour l'étude ethnographique. Dans une première étape, le projet était présenté à la direction de l'école qui pouvait d'emblée refuser de participer (3 cas sur 13). Le plus souvent, elle en discutait d'abord avec l'équipe-école et nous revenait deux ou trois semaines plus tard avec un avis favorable (5/13) ou défavorable (5/13).

Lorsque le projet de recherche suscitait un intérêt, l'équipe de recherche était invitée à faire une nouvelle présentation à l'ensemble des membres de l'équipe-école (direction, enseignant-e-s, autres professionnel-le-s et personnel du service de garde) pour leur expliquer les objectifs de la recherche, l'engagement attendu de l'école⁶ et les retombées dont elle pourrait bénéficier. Nous profitons de ce moment pour aller au-devant de certaines appréhensions et répondre aux questions, l'expérience nous ayant permis d'anticiper les résistances relativement à la question du racisme, les réticences envers les observations, les préoccupations liées aux enjeux d'anonymat et de confidentialité.

Les présentations ont suscité des réactions diverses d'un milieu à l'autre. Elles étaient parfois suivies d'un silence fermé de l'ensemble de l'équipe dont les membres semblaient faire corps; dans d'autres cas, les points de vue sur la pertinence du projet pour l'école semblaient divergents et nous pouvions observer, d'une part, les regards

enfants étaient réalisés dans le cadre d'ateliers créatifs et que le racisme ne serait pas abordé frontalement.

6. Il était important que la direction de l'école soit engagée dans le projet, mais toutes les classes n'étaient pas tenues de participer, il suffisait d'une seule par niveau (de la maternelle à la cinquième année).

en coin et les têtes baissées et, de l'autre, les signes d'assentiment et d'enthousiasme manifestes. Nous avons pu observer que les personnes noires des établissements restaient souvent silencieuses et prudentes dans leurs commentaires, choisissant d'adopter une approche consensuelle en accord avec la majorité de leurs collègues. Ces réactions témoignent de la complexité et des risques des discussions sur le racisme dans ces contextes où les tensions et les désaccords peuvent être présents mais souvent sous-jacents ou non verbalisés. Sans attribuer de motivations à des individus avec lesquels nous n'avons pas eu de conversation directe, nous soulignons également les calculs auxquels les personnes noires peuvent se livrer pour décider s'il est opportun et quand il est opportun d'exprimer leur soutien aux initiatives antiracistes. Souvent, ces personnes comprennent que manifester ouvertement leur adhésion à un projet antiraciste peut compromettre celui-ci ou le vouer à l'échec. En outre, cela peut affecter leurs relations interraciales. Une direction d'école, qui est noire, nous a parlé, en privé, de son inquiétude quant à la fragilisation de la relation entre la direction et le personnel, en lien avec l'engagement de l'établissement dans le projet. Les directions d'école noires savent que ces relations délicates peuvent à tout moment se retourner contre elles et miner leur leadership. Deux autres directions noires sollicitées ont préféré ne pas participer au projet.

Une direction d'école francophone nous a demandé s'il serait possible de modifier les objectifs de recherche pour mettre l'accent sur la prévention du racisme plutôt que d'assumer qu'il existe et est structurel, posture, selon elle, accusatrice et démobilisatrice. Elle explique : « Notre équipe fait un travail magnifique, c'est un beau milieu avec beaucoup de bienveillance, donc parler de racisme comme ça pourquoi ne pas parler de prévention ? » Cette direction n'a pas été la seule à insister sur les efforts et « les bonnes choses » qui sont faits dans son milieu pour « bien accueillir » les élèves (notamment récemment immigré-e-s). Cette insistance sur les initiatives positives mises en place pour « tenir compte de la diversité » semble rassurer les acteur-ri-ce-s dans leur sentiment de bien faire et reflète un désir de maintenir une certaine image de l'école comme un lieu d'égalité et de vivre-ensemble. Mais par ailleurs, la crainte des jugements portés sur leurs enseignant-e-s ou sur leur école semble indiquer une certaine prise de conscience que le projet pourrait révéler des pratiques ou des situations de racisme.

Une autre direction d'école anglophone nous a finalement écrit que son établissement n'avait pas « ces enjeux-là ». Nous avons reçu des commentaires tels : « Ben pourquoi une recherche sur les élèves noir-e-s ? Il n'y a que ça ici ! Il ne peut pas y avoir de racisme⁷... » (enseignante, école francophone). « C'est multiculturel, il n'y a pas de

7. Ces commentaires sous-entendent que le racisme existerait plutôt dans les milieux où les élèves noir-e-s sont minoritaires. Des données de la recherche en cours et des travaux antérieurs (Lafortune, 2014 ; Lafortune et Kanouté, 2007) confirment que lorsque les élèves noir-e-s et racisé-e-s sont très peu nombreux-ses dans les milieux scolaires, ils et elles se heurteraient plus souvent à des comportements individuels racistes manifestes, qui se traduisent notamment par des insultes, des moqueries, des violences physiques et des formes variées d'exclusion, outre les violences systémiques.

racisme ici, *nothing that I'm aware of*) (enseignante, école anglophone). Dans les milieux très diversifiés sur le plan ethnique ainsi que dans ceux où les élèves noir-e-s sont majoritaires, des acteur-ric-e-s semblent considérer qu'une recherche sur le racisme est à la limite saugrenue, assumant que la proportion importante de « figures de la diversité » est un signe en soi d'inclusion et d'équité. Dans la foulée, certain-e-s membres de la direction ou du personnel enseignant ont attiré plutôt l'attention sur la situation d'élèves blanc-he-s, minoritaires dans l'école, qui, de leur point de vue, sont exclu-e-s et vivent du « racisme inversé ». Ces personnes ont invité l'équipe de recherche à également documenter leur vécu dans le projet.

Une majorité de directions d'école du secteur francophone associait aussi les élèves noir-e-s à l'immigration récente et nous invitait à concentrer notre attention sur les classes d'accueil (pour soutenir l'apprentissage du français). L'absence de ces classes était ainsi évoquée comme un motif de ne pas participer au projet. Cette représentation des élèves noir-e-s comme étant des étranger-ère-s renvoie à l'idée que si problème il y a, celui-ci en est un « d'intégration » liée à l'immigration récente, et elle participe du même coup au déni du racisme vécu par ces élèves, qu'ils et elles soient nouvellement immigré-e-s ou non. De plus, cette perception invisibilise la présence, depuis plusieurs générations, des Noir-e-s au Québec et nie leur appartenance au « nous » québécois.

Deux autres directions nous ont demandé s'il était possible par l'intermédiaire du projet de « travailler sur [leurs] propres enjeux ». Dans les deux cas, la collaboration avec les familles a notamment été présentée comme un défi en raison de leur méconnaissance du système scolaire québécois, des difficultés de communication, de « la mauvaise interprétation » des parents, des « mesures de soutien » ou des mesures disciplinaires proposées/imposées à leurs enfants en lien avec des problèmes d'apprentissage ou des troubles de comportement. Il a été suggéré que le projet pourrait permettre de « les éduquer », d'autant que certaines familles noires ont tendance à « brandir rapidement la carte du racisme dès qu'elles ne sont pas d'accord » (accusation documentée par Bonilla-Silva, 2022 et Thobani, 2007). Cette proposition de se concentrer plutôt sur les relations avec les parents, avec l'intention de dissiper les plaintes perçues comme injustifiées, illustre une volonté de délégitimer les préoccupations des familles concernant le racisme. Dans la même lignée, la demande d'analyser les autres formes d'exclusion en dehors du racisme peut être perçue comme une stratégie visant à contourner le problème central, à le noyer dans une diversité d'enjeux. Il devient plus facile de minimiser l'importance et l'incidence du racisme, et spécifiquement le racisme anti-noir, en les considérant comme des problèmes parmi d'autres, affaiblissant ainsi leur caractère central et urgent. Paradoxalement, bien que certains acteur-ric-e-s scolaires soient réticent-e-s à nommer la race, ils et elles n'hésitent pas à formuler des hypothèses sur les groupes raciaux, notamment en ce qui concerne leurs difficultés d'intégration ou de réussite. Cette ambivalence révèle une certaine sélectivité dans la reconnaissance des dynamiques raciales, où l'on préfère éviter les termes concrets tout en perpétuant des stéréotypes et des préjugés implicitement et explicitement liés à la race.

La réception du projet par les familles et les milieux communautaires

En parallèle, il est intéressant de noter les réactions des familles noires et des milieux communautaires à l'annonce du projet. La plupart ont exprimé un sentiment d'encouragement face à l'attention enfin portée à la problématique du racisme. Le fait que le racisme soit franchement abordé semblait leur confirmer que leur vécu était enfin reconnu et légitimé. Plusieurs personnes, dont des parents, des étudiant-e-s universitaires et des intervenant-e-s communautaires, qui ont eu connaissance du projet, ont contacté la chercheuse principale pour partager les expériences de racisme qu'elles ont elles-mêmes vécues ou qui ont été vécues par leurs enfants et proches dans le milieu scolaire. Nous avons relevé une préoccupation constante chez ces personnes, qui insistaient sur la nécessité de confirmer les mesures d'anonymat et de confidentialité, craignant des représailles. Cette observation nous a porté-e-s à nous interroger sur la possibilité que la peur des représailles ou le besoin de protéger leurs enfants aient également conduit plusieurs parents noir-e-s des écoles participantes à refuser de prendre part au projet. Dans certains cas où nous avons pu recueillir les avis de quelques parents, les résistances et les refus semblaient résulter à la fois d'un déni du racisme et d'une prise de conscience indirecte du phénomène. La prise de conscience se manifestait par une inquiétude que la participation à la recherche puisse exacerber la stigmatisation de leurs enfants. Cette préoccupation, qui avait été soulevée par certains centres de services scolaires, est légitime et ne doit pas être prise à la légère. En effet, malgré les efforts déployés par l'équipe de recherche et les précautions prises pour bien expliquer le projet à toutes les parties prenantes (élèves, parents, personnel scolaire, intervenant-e-s communautaires), nous avons pu constater que les perceptions erronées persistent parfois et peuvent avoir des conséquences significatives sur les enfants. En témoignent ces deux commentaires de parents noirs : un père a qualifié le projet de « discriminatoire » car il cible les élèves noir-e-s tandis qu'une mère a rapporté qu'un camarade blanc de son fils de six ans lui aurait dit au sujet de la présence des chercheurs dans sa classe : « My mom told me that they were here for Black kids...not for me. Because you guys have some problems. »

Les organismes communautaires de leur côté ont unanimement soutenu le projet. Certains ont toutefois également exprimé des réserves à utiliser spécifiquement le terme « élèves noir-e-s », préférant des expressions telles que « minorités visibles », « minorités ethniques », « enfants immigrants », voire « élèves issu-e-s de la communauté noire ou afro-descendante ». En proposant ces solutions de rechange, les acteur-ric-e-s semblent vouloir se distancer d'une terminologie centrée sur la race, en cherchant à revenir aux catégories généralement utilisées et considérées comme « plus inclusives » et consensuelles. Ce malaise, exprimé par les différentes catégories de personnes actrices à nommer explicitement la race illustre le problème profond et structurel du déni de racisme en lui-même. Il est aussi difficile de distinguer, parmi les personnes racisées, celles qui adoptent ces comportements pour s'adapter à une société qui nie le racisme afin de garantir leur survie, et celles qui adhèrent avec conviction à cette approche libérale qui met l'accent sur des

questions d'immigration et de culture au détriment d'une analyse critique de la racialisation dans la société.

Nous avons également été interrogé-e-s par des d'intervenant-e-s communautaires et des parents sur la catégorisation des « élèves noir-e-s ». Ils et elles ont soulevé des questions telles que : Qui sont les personnes considérées comme noires ? Qu'en est-il des enfants de couples mixtes ? Est-ce que quelqu'un d'origine indo-pakistanaise est considéré comme Noir ? Et que se passe-t-il si un-e enfant semble être noir-e, mais qu'il y a une incertitude à ce sujet ? Ces questions soulignent la complexité et la subjectivité de la catégorisation raciale et ethnique, et sa dimension socialement construite. Dans la recherche, nous prenons d'abord et avant tout en considération la manière dont les personnes elles-mêmes s'auto-identifient. Cependant, même si nous ne prétendons pas imposer à quiconque une identité raciale spécifique, comprendre que la race est socialement construite signifie reconnaître que la désignation raciale d'une personne dépend moins de son opinion personnelle que de la manière dont son corps est perçu dans une société où la race compte. Par conséquent, ces objections reposent toujours sur un engagement structurel et discursif en faveur du déni des effets historiques et actuels de la race et de la racialisation.

L'identité des chercheurs et chercheuses

Tel qu'il a été mentionné antérieurement, les membres de l'équipe de recherche ont été dès le début du processus attentif-ve-s à l'incidence de leurs identités sur le projet. Outre les sensibilités différentes en ce qui concerne les perspectives théoriques, nos identités influençaient aussi la manière dont nous étions reçu-e-s dans les milieux sollicités ainsi que nos interactions avec les participant-e-s, qu'ils et elles soient adultes ou enfants. Nous avons ainsi observé, dans certains contextes ou dans certaines circonstances, une forme d'aise ou de confiance accrue des acteur-ric-e-s lorsque les membres noir-e-s, blanc-he-s et d'autres groupes racisés de l'équipe se présentaient pour proposer le projet ensemble, comparativement aux situations où seul-e-s des membres noir-e-s étaient présent-e-s. De même, le niveau d'intérêt et de désir de collaborer de certaines personnes sollicitées semblait aussi varier parfois selon l'identité raciale du ou de la membre de l'équipe qui les abordait. Ainsi, des personnes du milieu scolaire qui semblaient plus réservées ou méfiantes par rapport au projet et à la présence de chercheurs et chercheuses noir-e-s dans l'établissement ont semblé plus réceptives lorsqu'elles étaient abordées par des membres de l'équipe partageant leur identité ethnique ou raciale. Nous avons pu observer la recherche de connivence de la part de certain-e-s de nos interlocuteur-ric-e-s blanc-he-s envers les chercheuses blanches de l'équipe. Ces personnes semblaient privilégier les interactions avec les chercheuses blanches dans les échanges ou se tourner vers elles pour valider leurs propos ou présumptions (sur les familles noires). Quelques personnes participantes noires, de leur côté, avoueront se sentir plus ouvertes à discuter de racisme avec des personnes partageant leur identité raciale, ou vouloir contribuer à un projet porté par celles-ci. Dans les écoles, la présence des personnes chercheuses noires semblait susciter un vif intérêt

chez les enfants noir·e·s et d'autres minorités racisées, qui accouraient vers elles, le regard pétillant, et posaient des questions sur leurs activités. Ces enfants établissaient des liens spontanés, remarquant des similitudes telles que la couleur de peau, les traits, les prénoms, ou même le port du voile par une étudiante de l'équipe. Dans des contextes scolaires où le corps enseignant est très peu diversifié, la présence des personnes chercheuses noires et racisées était une rare occasion pour ces enfants de voir des adultes avec qui ils et elles peuvent s'identifier. L'exclamation d'une petite fille de 7 ans lors de la visite des membres de l'équipe dans sa classe est à cet égard significative. Rayonnante, elle s'exclama : « Elle s'appelle Assenatou⁸ comme moi ! C'est la première fois que je rencontre quelqu'un qui s'appelle comme moi ! »

Quelques incidents ont aussi mis en lumière les méprises de la part des interlocuteur·rice·s sur l'identité de la personne à qui ils s'adressaient, qui peuvent aussi résulter de stéréotypes raciaux. Cela s'est manifesté de manière frappante dans le cadre d'interactions que nous avons eues avec une direction d'école anglophone. Après des échanges écrits très cordiaux entre la coordonnatrice du projet et le directeur de l'école, trois membres de l'équipe, soit la chercheuse principale, noire, un cochercheur et un étudiant au doctorat, noirs également, ont été très surpris à leur arrivée à l'école pour présenter le projet, par l'accueil très abrupt et méprisant du directeur, qui a annulé la rencontre séance tenante⁹. Cette réaction a choqué la chercheuse, le cochercheur et l'étudiant, qui l'ont vécue comme une agression raciale. Ils étaient également convaincus que le directeur n'aurait pas traité de la même manière des personnes blanches. D'ailleurs, dans les minutes suivant l'incident, il a jugé opportun de s'excuser par courriel auprès de la coordonnatrice en soulignant son regret que la rencontre avec « son équipe » n'ait pas pu se dérouler comme prévu. La coordonnatrice, qui est une personne noire, a été choquée par l'incident et s'est demandé si le directeur n'avait pas cru qu'elle était blanche lors de leurs échanges par courriel et par téléphone. Elle a noté que son nom de famille et son accent lorsqu'elle s'exprime en anglais pourraient avoir contribué à cette impression.

Outre l'identité ethnique ou raciale, l'appartenance de genre, la perception de l'âge et de la position sociale des chercheurs et chercheuses influencent aussi les perceptions des interlocuteur·rice·s quant à leurs compétences et leur légitimité ainsi qu'à la valeur de leur travail. Par exemple, ces interlocuteur·trice·s s'adresseront à plusieurs reprises à la chercheuse principale comme si elle était une étudiante, lui demandant si elle réalise le projet dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. L'équipe de recherche inclut certes des étudiant·e·s et des stagiaires postdoctoraux·ales, mais les participant·e·s reçoivent par ailleurs dans les formulaires d'information et de consentement la liste

8. Pseudonyme pour préserver l'anonymat de la participante.

9. Il a annulé la rencontre qui était planifiée à 9 h lors d'une journée pédagogique des enseignant·e·s (journée où les élèves étaient absent·e·s) au motif que les membres de l'équipe de recherche étaient en retard. En réalité, il ne leur avait pas correctement communiqué l'emplacement exact de la réunion, ce qui a fait perdre douze minutes aux chercheurs et chercheuses pour le trouver. À notre arrivée à 9 h 12, sans même un bonjour, il a ostensiblement scruté sa montre et toisé les membres de l'équipe en leur signifiant rapidement qu'il n'avait plus de temps à leur accorder.

des noms des chercheurs et chercheuses et leur affiliation institutionnelle. Cette perception de la chercheuse comme une étudiante non seulement implique un tutoiement systématique, mais est également teintée d'une attitude condescendante perceptible dans les regards et les gestes. Nous considérons que ce comportement revêt une signification, non pas lorsqu'il est pris isolément, mais lorsqu'il est considéré dans le contexte global des dynamiques des rapports de pouvoir, où la personne noire est perçue en position d'infériorité dans la hiérarchie sociale et raciale (Daniel, 2019; Wynter, 1979).

CONCLUSION : SURMONTER LES BARRAGES, CÉLÉBRER LES PERCÉES ET MAINTENIR LE CAP

Cet article met en lumière les nombreux défis rencontrés au début d'une recherche sur le racisme en milieu scolaire. Nous avons souligné comment le déni généralisé du racisme dans la société postracialiste québécoise a influencé le processus de recherche, rendant difficiles la reconnaissance et la discussion d'une réalité souvent occultée. Ce déni se manifeste également par diverses formes de résistance, reflétant la volonté de maintenir le statu quo et d'éviter les sujets perçus sensibles (Bonilla-Silva, 2015; Walcott, 2003).

Le corpus de données a révélé plusieurs mécanismes de déni du racisme, que l'on peut regrouper suivant différentes logiques discursives. D'abord, la logique de disqualification scientifique, en remettant en cause la rigueur scientifique du projet et des chercheur-se-s, sous couvert d'objectivité, cherche à affaiblir la crédibilité des travaux qui traitent de questions de race. Ensuite, la logique de mise à distance spatiale et temporelle présente le racisme comme un phénomène lointain et non pertinent pour le Québec. L'accompagne l'absence de conscience raciale au profit d'un discours de célébration de la diversité et du vivre-ensemble. Dans le même sens, le rejet de la terminologie raciale et son remplacement par un vocabulaire axé sur l'immigration présentent les populations noires comme des étrangères permanentes faisant face à des problèmes d'intégration et détournent la discussion sur le racisme. La logique de réduction du racisme à des comportements individuels interprétés comme des maladresses ou de l'ignorance permet d'en minimiser le caractère structurel. Enfin, on note une logique de délégitimation et de détournement qui se manifeste par la délégitimation des préoccupations des familles noires face au racisme, une reconnaissance sélective des dynamiques raciales, et le recours au discours du racisme inversé.

Malgré ces défis, la recherche a pu être menée à bien grâce à un ensemble de facteurs favorables. Des circonstances sociétales favorables, marquées par des mouvements de revendication comme ceux autour de la mort de George Floyd, semblent avoir créé un contexte au moins un peu plus ouvert à l'émergence de ce type d'études (Jean-Pierre et al., 2024). De plus, la détermination sans faille de l'équipe de recherche et le soutien de partenaires clés ont été des éléments cruciaux. Ces partenaires, qu'ils et elles soient des centres de services scolaires, des écoles ou des organismes communautaires, ont ouvert les portes des établissements et ont facilité la mise en œuvre du

projet. Nous tenons à souligner tout particulièrement le rôle primordial de directions d'école dont le leadership a permis de rallier le reste de leur équipe éducative. Nous avons observé que les changements de direction survenus pendant le projet ont parfois entraîné la fin de la collaboration ou entamé sa qualité. Plusieurs enseignant-e-s, parfois isolé-e-s dans leur milieu, qui ont accueilli l'équipe de recherche dans leur classe, se démarquent aussi par leur perspective critique des enjeux soulevés dans la recherche et par un fort désir de changer les choses, malgré, par ailleurs, un sentiment de désarroi quant au quoi et au comment faire pour y parvenir.

Il est important de souligner que certains centres de services et commissions scolaires ainsi que des directions d'école ont accueilli le projet avec enthousiasme, le considérant comme un outil essentiel pour répondre à des besoins spécifiques en matière de « gestion de la diversité », bien que ce ne soit pas l'angle privilégié dans le projet. Cependant, même si ces partenaires expriment leur volonté de participer, ils et elles peuvent être réticent-e-s à s'attaquer ouvertement aux enjeux de racisme dans leur milieu, craignant des réactions hostiles de certain-e-s membres de la communauté scolaire/éducative ou la complexité des processus de changement nécessaires. Ainsi, une partie de notre stratégie d'approche a consisté à mettre l'accent sur l'aspect coconstructif du projet qui partirait de leurs réalités concrètes, et à souligner les avantages tangibles que le projet pourrait apporter à leur école.

L'article a aussi abordé l'influence de l'identité de la personne chercheuse sur divers aspects de la recherche et mis en exergue les dynamiques de pouvoir qui façonnent les perceptions et les interactions dans ce contexte. Nous avons mis en lumière des manifestations, tant explicites que subtiles, de racisme anti-noir auxquelles certain-e-s membres de l'équipe ont dû faire face, telles que le manque de respect et de considération, la condescendance et l'infériorisation. Reconnaître et mieux comprendre ces dynamiques permet de sensibiliser aux défis auxquels les personnes chercheuses issues de groupes racisés font face, particulièrement lorsqu'elles sont amenées à travailler sur des sujets sensibles et polarisants qui les touchent directement (Hamisultane et al., 2021).

RÉSUMÉ

Cet article rend compte des défis qui ont jalonné les premières étapes d'un projet de recherche sur l'expérience des élèves noir-e-s au préscolaire-primaire au Québec. L'étude ethnographique visait à analyser les dynamiques de racisme qui touchent ces élèves, à documenter les stratégies de la communauté éducative pour y faire face, et à soutenir les acteur-ric-e-s dans la transformation des pratiques et des politiques. Dès la rédaction du projet et lors des premiers contacts avec les milieux scolaires et communautaires, qui constituent le terrain de recherche, les réactions ont révélé l'existence d'un malaise à aborder frontalement la question du racisme. Cette problématique semble remettre en cause un certain ordre des choses et l'idéal de cohésion et de vivre-ensemble. L'article, basé sur les théories critiques de la race et les études noires, explore comment la violence raciste persiste sous des pratiques apparemment inoffensives.

Mots clés : éducation préscolaire-primaire, postracialisme, déni du racisme, théories critiques, racisme anti-noir.

ABSTRACT**Suspensions, Discomforts, Dams and Breakthroughs. Navigating Research on Racism in Educational Contexts in Quebec.**

This article registers the many challenges involved in the early stages of a research project on the experiences of Black students in preschool and primary schools in Quebec. This ethnographic study sought to analyze dynamics of racism affecting these students, document strategies that the educational community can employ in response, and support actors working to transform practices and policy. As early as writing the project proposal and in first contacts with the communities and schools where the research would take place, reactions revealed a certain discomfort with the idea of overly addressing the issue of racism. This issue seems to highlight a need to question a certain order of things and the ideal of cohesion and inclusion. Drawing on critical race theory and Black studies, the article explores how racist violence persists by means of practices that appear inoffensive.

Keywords: Preschool-primary education, post-racialism, racism denial, critical theories, anti-Black racism

RESUMEN**Entre sospechas, incomodidades, barreras y avances. Los avatares de la investigación sobre el racismo en las escuelas de Quebec.**

El presente artículo describe los retos encontrados durante las primeras etapas de un proyecto de investigación sobre la experiencia de los/a alumnos/as negros/as en el preescolar y la escuela primaria en Quebec. Este estudio etnográfico tenía por fin analizar la dinámica del racismo que afecta a estos estudiantes, documentar las estrategias empleadas por la comunidad educativa para afrontarlas y apoyar a las partes interesadas en la transformación de prácticas y políticas. Desde la redacción del proyecto y durante los primeros contactos con los ámbitos escolares y comunitarios que constituían el campo de investigación, las reacciones revelaron la existencia de cierto malestar para abordar la cuestión del racismo con franqueza. Dicha problemática parece cuestionar el orden de las cosas y el ideal de cohesión y convivencia. El artículo, basado en la teoría crítica de la raza y los estudios negros, explora cómo la violencia racista persiste oculta tras el velo de prácticas aparentemente inocuas.

Palabras clave: Educación preescolar-primaria, posracialismo, negación del racismo, teorías críticas, racismo antinegro

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, S. et Bonis, O. (2012). Les rabat-joie féministes (et autres sujets obstinés). *Cahiers du genre*, 2(53), 77-78. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0077>
- Armony, V., Hassaoui, M. et Mulone, M. (2019). *Les interpellations policières à la lumière des identités racisées des personnes interpellées, Analyse des données du Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM) et élaboration d'indicateurs de suivi en matière de profilage racial. Rapport préparé pour le Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM), Montréal.* https://spvm.qc.ca/upload/Rapport_Armony-Hassaoui-Mulone.pdf
- Armony, V., Hassaoui, M. et Mulone, M. (2021). *Portrait de recherche sur les interpellations dans le dossier profilage. Rapport présenté à la Ville de Repentigny.* <https://cridaq.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/09/Rapport-Armony-Hassaoui-Mulone-SPVR.pdf>

- Austin, D. (2010). Narratives of power: historical mythologies in contemporary Québec and Canada. *Race & Class*, 52(1), 19-32. <https://doi.org/10.1177/0306396810371759>
- Austin, D. (2013). *Fear of a Black Nation: Race, Sex, and Security in Sixties Montreal* (2^e éd.). Between the Lines.
- Bereni, L. et Jaunait, A. (2009). Usages de la diversité. *Raisons politiques*, 3(35), 5-9. <https://doi.org/10.3917/rai.035.0005>
- Berthelot-Raffard, A. (2018). L'inclusion du Black Feminism dans la philosophie politique: une approche féministe de la décolonisation des savoirs. *Recherches féministes*, 31(2), 107-124. <https://doi.org/10.7202/1056244ar>
- Bilge, S. (2012). Mapping Québécois Sexual Nationalism in Times of "Crisis of Reasonable Accommodations". *Journal of Intercultural Studies*, 33(3), 303-318. <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2012.673473>
- Bilge, S. (2020). We've joined the table but we're still on the menu: Clickbaiting diversity in today's university (p. 317-331). *Routledge International Handbook of Contemporary Racisms*.
- Boatswain-Kyte, A., Dejean, B. F. et Diakho, M. (2023). Racisme anti-Noir, profilage racial et système de protection de la jeunesse au Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 33(2), 54-75. <https://doi.org/10.7202/1107877ar>
- Bonilla-Silva, E. (2022). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (6^e éd.). Rowman & Littlefield.
- Borri-Anadon, C., Hirsch, S. et Audet, G. (2023). La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: bref retour historique et enjeux actuels pour la recherche et la formation. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108076ar>
- Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J. et Powers-Costello, E. (2011). Moving Beyond Colorblindness in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 335-342. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-011-0457-xCall->
- CFNJ (2021, 26 septembre). *Des parents noirs en colère*. <https://cfnj.net/des-parents-noirs-en-colere/>
- Charette, J. (2009). *Représentation du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.] Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8117>.
- Cloutier, V. (2007). Intolérance ethnoculturelle dans les écoles élémentaires: la perception des intervenants. *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 13(1), 80-87. <https://doi.org/10.7202/016813ar>
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse (2010). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. www.cdcdp.qc.ca/storage/app/media/publications/Profilage_rapport_FR.pdf
- CRARR-Center for Research-Action on Race Relations (2020). *Racisme à l'école: le CSS Marguerite-Bourgeoys doit payer 65 000 \$ à une mère et à ses deux enfants noirs*. www.crarr.org/?q=node/20156
- Cummings, M., Dazzo, G. P. et Hauber-Özer, M. (2024). *Critical Participatory Inquiry: An Interdisciplinary guide*. Sage.
- Cunliffe, A. L. et Karunanayake, G. (2013). Working within hyphen-spaces in ethnographic research: Implications for research identities and practice. *Organizational Research Methods*, 16(3), 364-392. <https://doi.org/10.1177/1094428113489353>
- Daniel, B. J. (2019). Teaching while Black: Racial dynamics, evaluations, and the role of White females in the Canadian academy in carrying the racism torch. *Race Ethnicity and Education*, 22(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468745>
- Daniel, B. J. et Escayg, K. A. (2019). But, I don't believe it's about race: Challenging fallacies of race and racism amongst early childhood educators in Ontario. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 4(2), 14-28. <https://digitalcommons.unomaha.edu/ctlle/vol4/iss2/3>

- Darchinian, F. (2018). *Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle: l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20057/Darchinian_Fahimeh_2018_these.pdf
- Dei, G. J. S. (1997). Beware of false dichotomies: Revisiting the idea of "Black-focused" schools in Canadian contexts. *Journal of Canadian Studies*, 31(4), 58-79. <https://doi.org/10.3138/jcs.31.4.58>
- Delgado, R. (1995). *The Rodrigo chronicles: Conversations about America and race*. NYU Press.
- Delgado, R. et Stefancic, J. (1993). Critical Race Theory: An Annotated Bibliography. *Virginia Law Review*, 79(2), 461-516. https://scholarship.law.ua.edu/fac_articles/545
- Dhume, F. (2021). École: les frontières raciales de l'institution et du corps professionnel. *Mouvements*, 3(107), 132-144. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/mouv.107.0132>
- Dixson, A. D. et Rousseau Anderson, C. (2018). Where are we? Critical race theory in education 20 years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121-131. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>
- Dorais, G. (2020). *Racisme anti-noir et suprématie blanche au Québec: Déceler le mythe de la démocratie raciale dans l'écriture de l'histoire nationale*. Bulletin d'histoire politique, 29(1), 136. <https://doi.org/10.7202/1074210ar>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gebhard, A., McLean, S. et St. Denis, V. S. (2022). *White benevolence: Racism and colonial violence in the helping professions*. Fernwood Publishing.
- Giroux, S. (2023, 17 septembre). One year ago, Montreal police shot Ronny Kay. His family says they still don't know much else. *CTV News Montreal*. <https://www.ctvnews.ca/montreal/article/one-year-ago-montreal-police-shot-ronny-kay-his-family-says-they-still-dont-know-much-else/>
- Goldberg, D. T. (2015). *Are we all postracial yet?* John Wiley & Sons.
- Gouvernement du Québec (2008). La diversité: une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1567888>
- Gouvernement du Québec (2020). *Racisme tolérance zéro. Rapport du groupe d'action contre le racisme*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/politiques_orientations/Groupe_action_racisme/RA_GroupeActionContreRacisme_MAJ.pdf
- Hamisultane, S., Jin Lee, E. O., Le Gall, J., Ho, A. et Lusikila, C. (2021). Des postures affectées dans la recherche et l'intervention auprès des personnes faisant l'objet de racisme: quelques réflexions sur l'engagement et le fait d'être concerné.e personnellement. *Intervention*, (154), 71-83. <https://doi.org/10.7202/1088308ar>
- Hampton, R. (2020). Nous who? Racialisation and Québec student movement politics. In A. Choudry et S. Vally (dir.), *The university and social justice: Struggles across the globe* (p.78-97). Between the Lines.
- Haque, E. (2012). *Multiculturalism in a bilingual framework: Language, Race and Belonging in Canada*. University of Toronto Press.
- Howard, P. S. S. (2022). School leadership in the era of Bill 21: A call for commitment and courage. Dans A. Gélinas-Proulx et C.M. Shields (dir.), *Leading for equity and social justice: Systemic transformation in Canadian education* (p. 248-269). University of Toronto Press.
- Husband, T., Jr. (2012). « I Don't See Color »: Challenging Assumptions about Discussing Race with Young Children. *Early Childhood*, 39(6), 365-371. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0458-9>
- Jean-Pierre, J., Boatswain-Kyte, A., Collins, T. et Ojukwu, E. (2024). Designing afro-emancipatory qualitative research with and for Black people. *Qualitative Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687941241264458>
- Kanouté, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène invouable* (p. 201-210). Les Presses de l'Université Laval.

- Kanouté, F. (2019). *La participation à la société québécoise: exploration de la perception des jeunes issus de l'immigration, de première et de deuxième génération (JIPDG), élèves et étudiants au secondaire et au cégep francophones*. CRSR – Développement Savoir (2019-2022).
- Koubeissy, R. et Audet G. (à paraître). Belonging or not to the group studied as researchers: how to ensure legitimacy? Dans D. Nyaga et R. A. Torres (dir.) *Critical Anti-Oppressive Research Methodologies: Histories, values and realities in Research*. Brill.
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75.
- Lafortune, G. (2019). Les jeunes d'origine haïtienne au Cégep: un rapport aux études marqué par le genre?. *Canadian Journal of Sociology*, 44(4), 343-372. <https://doi.org/10.29173/cjs29492>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{re} et de 2^e génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. <https://doi.org/10.7202/038490ar>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2023). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109681ar>
- Larochelle-Audet, J. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant: une enquête du point de vue d'enseignant-es de groupes racisés* [thèse de doctorat, Université de Montréal] Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22439/Larochelle-Audet_Julie_2019_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lentin, A. (2018). Beyond denial: 'not racism' as racist violence. *Continuum*, 32(4), 400-414. <https://doi.org/10.1080/10304312.2018.1480309>
- Leroux, D. (2010). Quebec nationalism and the production of difference: the Bouchard-Taylor Commission, the Herouxville Code of Conduct, and Quebec's immigrant integration policy. *Quebec Studies*, 49, 107-127. <https://doi.org/10.3828/qs.49.1.107>
- Madibbo, A. (2021). *Blackness and la Francophonie: Anti-Black Racism, Linguicism and the Negotiation of Multiple Minority Identities*. Laval University Press.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine*, 19, 93-114. <https://doi.org/10.7202/1065122ar>
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Montreal Community Contact. (2020, 9 novembre). Questions abound following the police shooting of Sheffield Matthews in N.D.G. *Montreal Community Contact*. <https://mtlcommunitycontact.com/questions-abound-following-the-police-shooting-of-sheffield-matthews-in-n-d-g/>
- Nerestant, A. (2023, 16 février). Police officers who shot and killed Black man in Repentigny, Que., in 2021 will not face charges. *CBC News Online*. www.cbc.ca/news/canada/montreal/police-officers-fatal-shooting-repentigny-no-charges-1.6750893#:~:text=The%20local%20police%20officers%20who,located%20just%20east%20of%20Montreal.
- Rose, G. (1997). Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in human geography*, 21(3), 305-320. https://terra-world.github.io/pdfs/rose_situating_knowledges.pdf
- Scott, C. (2016). How French Canadians became White Folks, or doing things with race in Quebec. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1280-1297. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1103880>
- Smith, M. (2017). Disciplinary Silences: Race, Indigeneity, and Gender in the Social Sciences. Dans F. Henry, E. Dua, C.E James, A. Kobayashi, P. Li, H. Ramos et M.S. Smith (dir.), *The Equity Myth: Racialization and Indigeneity at Canadian Universities*. (p. 239-262). University of British Columbia Press.
- Solomon, R. P. et Levine-Rasky, C. (1996). Transforming Teacher Education for an Antiracism Pedagogy. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*. 33, 337-358. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1755-618X.1996.tb02456.x>

- Solórzano, D. G. et Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative inquiry*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- St-Pierre, X., Borri-Anadon, C. et Audet, G. (2023). « Les autres ne le voient pas, mais toi, tu le vois » : du climat interculturel au racisme au quotidien dans l'école secondaire québécoise. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109673ar>
- Taher, S. (2021). *Déni du racisme au Québec: Post-racialisme, injustices épistémiques et actes de discours*. [Thèse de doctorat, sciences politiques, Université de Montréal.] Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/27694/Taher_Saaz_2021_these.pdf?sequence=2
- Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation: Débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44 (1), CI1-CI31. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4717>
- Thobani, S. (2007). *Exalted subjects: Studies in the making of race and nation in Canada*. University of Toronto Press
- Tissot, S. (2007, 21 juin). Des « jeunes d'origine difficile » aux « candidats issus de la diversité. *Les mots sont importants*. <https://lmsi.net/Des-jeunes-d-origine-difficile-aux>
- Walcott, R. (2003). *Black Like Who?: Writing · Black · Canada*. Insomniac Press.
- Walcott, R. (2014). The Book of Others (Book IV): Canadian Multiculturalism, the State, and Its Political Legacies. *Canadian Ethnic Studies*, 46(2), 127-132. <https://doi.org/10.1353/ces.2014.0018>
- Walcott, R. (2019). The end of diversity. *Public Culture*, 31(2), 393-408. <https://doi.org/10.1215/08992363-7286885>
- Wynter, S. (1979). Sambos and Minstrels. *Social Text*, 1, 149-156. <https://doi.org/10.2307/466410>



Diversité et inclusion au prisme de l'idéologie post-raciale : quels obstacles à la prise en compte des expériences et des vulnérabilités des élèves noir·e·s ?

TYA COLLINS

Université d'Ottawa

tya.collins@uottawa.ca

INTRODUCTION

AU QUÉBEC, LES INITIATIVES EN MATIÈRE D'ÉQUITÉ, de diversité et d'inclusion (EDI) sont désormais enracinées dans le paysage institutionnel, se multipliant de manière intersectorielle, dans le but d'atténuer les barrières systémiques et diverses formes de discrimination qui touchent certains groupes historiquement minorisés. Parallèlement, un éventail substantiel de critiques sont avancées à l'égard de ces initiatives, notamment en ce qui concerne leurs fondements anhistoriques, leurs dimensions symboliques, ainsi que leur inefficacité (Ahmed, 2012). Les institutions éducatives ne sont pas épargnées par ces critiques. Alors que des approches interculturelles et inclusives en éducation ont été mobilisées comme moyen de « gérer » la diversité croissante des publics scolaires, et de promouvoir le vivre-ensemble, le bien-être et le sentiment d'appartenance (Potvin, 2018), les élèves issu·e·s de divers groupes minorisés continuent d'être victimes de discrimination et d'exclusion, tout en faisant face à des expériences traumatiques en milieu scolaire (CDPDJ, 2011 ; Collectif les Béliers solidaires, 2020).

De façon concomitante, au cours des 50 dernières années, une approche culturaliste visant à comprendre les expériences socioscolaires des élèves « issu·e·s de la

diversité» a dominé la recherche en éducation au Québec. Dans cette perspective, la priorité est accordée aux facteurs culturels pour comprendre les expériences et performances éducatives des élèves racialisé-e-s. Cette approche s'est souvent concentrée sur l'intégration linguistique des communautés immigrantes, tout en occultant les expériences et processus inéquitables et racialisants qui persistent dans les établissements éducatifs (Collins et al., 2022). Ce cadre de référence s'explique en grande partie par l'ère dite post-raciale en vigueur au Québec, qui sous-entend que la discrimination fondée sur la race n'est plus un facteur pertinent pour expliquer les interactions sociales, les chances de réussite ou les résultats (Goldberg, 2015; Howard, 2023).

Par conséquent, les chercheur-se-s continuent à s'affranchir des concepts de race et de racisme, malgré leur importance dans les contextes éducatifs (Thésée, 2021). De surcroît, si le recours à ces concepts est un défi en soi, discuter de la spécificité du racisme anti-Noir-e-s apparaît comme une gageure. Comme l'explique Thésée (2022),

on peut remarquer qu'il existe un trou noir conceptuel qui conduit à invisibiliser la couleur de peau et à étouffer toute tentative de penser, d'écrire, de s'exprimer, d'agir contre le racisme ou de lutter pour l'émancipation et l'affirmation de la spécificité de l'expérience d'être noir-e [...]. Il y a une confiscation des mots pour exprimer cette réalité, en raison du caractère colonial de la langue française. (p. 90, traduction)

En effet, ce musellement épistémique pose des défis dans la rédaction de cet article. Comme stratégie de contournement, le terme anglais «*blackness*» est employé. La *blackness* ne se réduit pas simplement à la couleur de peau. Elle représente une identité et une expérience façonnées par des histoires communes, parfois contestées ou changeantes, et enracinées dans des contextes géographiques spécifiques (Dei, 2018). Elle englobe la conscience historique et politique des Noir-e-s, ainsi que des valeurs d'affirmation de soi, d'autonomie, d'amour et de résistance (Dumas et ross, 2016). De nombreux chercheur-se-s s'inscrivant dans le champ des études critiques relatives à la *blackness* travaillent sans relâche pour combler ce «trou noir». Cependant, au moment de la rédaction de cet article, cette option se manifeste comme étant la plus appropriée pour transmettre l'expérience et l'identité d'être noir-e dans un contexte francophone à l'ère de l'idéologie dite post-raciale.

Cet article présente les résultats d'une étude portant sur l'expérience intersectionnelle de la *blackness* et du handicap. L'enquête prend ainsi appui sur deux cadres théoriques : les études critiques relatives au handicap (*critical disability studies*) et celles relatives à la *blackness* (*critical black theory*), abordant l'interrelation entre le capacitisme et le racisme anti-Noir-e-s, notamment la manière dont ces deux dimensions fonctionnent en tandem afin de maintenir un ensemble d'iniquités de nature systémique (Bailey et Mobley, 2019). À l'aide de la méthode du contre-récit (Solorzano et Yosso, 2002), approche méthodologique qualitative critique, des entrevues ont été réalisées auprès de 21 membres du personnel scolaire et de 20 élèves du secondaire, parallèlement à l'analyse de leurs dossiers scolaires. Les principaux résultats mettent en évidence un important décalage entre la perception du classement en éducation spécialisée exprimée par le personnel et les expériences relatées par les élèves. L'étude

illustre ainsi à quel point la finalité et les objectifs-cadres des politiques d'inclusion se situent aux antipodes de la problématique du racisme anti-Noir-e-s.

L'INTERSECTION DU HANDICAP ET DE LA BLACKNESS, À L'ÈRE DE L'IDÉOLOGIE DITE POST-RACIALE

Pour appréhender la spécificité de l'expérience de la *blackness* dans le cadre des politiques EDI, du point de vue du classement en éducation spécialisée, il faut d'abord comprendre le cadre organisationnel et sociopolitique dans lequel ce classement s'opère. L'éducation spécialisée au Québec, bien qu'animée par des objectifs d'équité et d'inclusion, révèle des dynamiques complexes et parfois paradoxales. D'une part, elle propose un cadre destiné à répondre aux « besoins particuliers » des élèves, mais d'autre part, elle arbore des disparités raciales marquées, comme le montre notamment la surreprésentation des jeunes noir-e-s dans ce secteur (Mc Andrew et Ledent, 2008). Ce phénomène amène à fortement remettre en question le bien-fondé de l'idéologie post-raciale. Les sections suivantes explorent ces réalités en examinant l'impact du classement des élèves à « besoins particuliers » ; la marginalisation des jeunes Noir-e-s ; et le paradoxe entre l'idéologie post-raciale et les disparités raciales persistantes.

L'intégration scolaire et le classement des élèves à « besoins particuliers »

L'éducation spécialisée est conçue comme un moyen de promouvoir et de garantir une égalité des chances d'accès aux ressources et aux services éducatifs pour tous et toutes les élèves, y compris les élèves handicapé-e-s. Cet objectif est mis en œuvre par le biais d'une politique d'intégration (MEQ, 1999) qui repose sur une approche psychomédicale, laquelle préconise la mise en place d'environnements d'apprentissage éducatifs adaptés aux élèves ayant des « besoins particuliers ». Ces environnements d'apprentissage peuvent être intégrés ou non aux établissements scolaires ordinaires. Lorsque ces élèves sont scolarisé-e-s dans les écoles et les classes ordinaires tout en bénéficiant d'accommodements et d'adaptations précises, les environnements d'apprentissage sont dits « intégrés ». Les environnements d'apprentissage dits « non intégrés » comprennent : la scolarisation des élèves au sein d'établissements médicaux ou à domicile ; les classes spécialisées au sein d'écoles ordinaires ainsi que les écoles spécialisées accueillant exclusivement des élèves ayant des « besoins particuliers ». Les écoles spécialisées ont tendance à avoir des ratios personnel-élèves beaucoup plus faibles, l'accès à davantage de ressources spécialisées (psychoéducateur-ric-e-s, orthophonistes, technicien-ne-s en comportement, etc.) et un environnement généralement plus intime et mieux contrôlé.

Inégalités raciales et trajectoires éducatives : le cas des élèves noir-e-s en éducation spécialisée

La surreprésentation des élèves racialement minorisé-e-s, en particulier des jeunes Noir-e-s, dans les programmes d'éducation spécialisée suscite des préoccupations croissantes quant à l'atteinte des objectifs d'équité et d'inclusion (Cooc et Kiru, 2018). Bien que ces programmes aient été conçus pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, leur mise en œuvre semble souvent renforcer des dynamiques discriminatoires. Une telle préoccupation prend tout son sens dans le contexte québécois, comme l'illustre la représentation disproportionnée des jeunes Noir-e-s dans le secteur de l'éducation spécialisée.

À cet égard, la seule étude menée jusqu'à présent à ce sujet a mis en évidence une sur-représentation d'élèves noir-e-s en adaptation scolaire, originaires des Caraïbes et/ou d'Afrique subsaharienne (Mc Andrew et Ledent, 2008). Dans le secteur francophone, ces élèves étaient représenté-e-s à un taux de 17,8 %, comparativement à 12,6 % pour l'ensemble de la population. Ils étaient également le groupe le plus nombreux à être classé dans des milieux d'apprentissage non intégrés (14,8 %), comparativement à la population générale (8,9 %) et aux autres groupes d'immigrant-e-s (considéré-e-s comme non-noir-e-s) (6,4 %). Dans le secteur anglophone, cette surreprésentation était plus importante, s'élevant à 19,8 %, comparativement au taux de 16,3 % pour la population totale et de 10,8 % pour la population immigrante combinée (Mc Andrew et Ledent, 2008).

En raison de cette représentation disproportionnée, les jeunes Noir-e-s forment le groupe le plus à risque de ne pas obtenir un diplôme d'études secondaires (Mc Andrew et al., 2015). Leur parcours éducatif est également davantage associé à des trajectoires non linéaires menant au secteur de l'enseignement professionnel (Rousseau et al., 2016), à une surreprésentation dans le secteur de formation des adultes (Potvin et Leclercq, 2014) et à une sous-représentation dans l'accès à l'enseignement supérieur et l'achèvement des études universitaires (Kamanzi, 2023) — autant de facteurs qui peuvent contribuer à accroître leur vulnérabilité au chômage, à la pauvreté et à l'exclusion socioéconomique (CDPDJ, 2011 ; Torczyner et al., 2010).

L'éducation spécialisée au prisme de l'idéologie post-raciale : entre illusion d'inclusion et réalités invisibles

La revue de littérature montre ainsi les effets inévitables, non inclusifs et durables de l'éducation spécialisée sur les jeunes Noir-e-s. Au Québec, les élèves noir-e-s catégorisé-e-s comme ayant des « besoins particuliers » occupent donc une position charnière particulièrement critique dans le cadre des politiques d'EDI. D'une part, alors que ces politiques se veulent universelles, le marqueur social de la race continue d'être contesté, marginalisé et sous-analysé (Garneau et Giraudo-Baujeu, 2018). Par exemple, dans la plus récente politique de réussite éducative (MELS, 2017), l'approche inclusive mise sur la réussite pour « toutes et tous », prenant en compte des aspects tels que : les capacités intellectuelles, psychologiques, sociales, affectives et physiques ; le

statut socioéconomique au regard des élèves venant de milieux défavorisés; les trajectoires migratoires; les situations de retard scolaire; les particularités linguistiques, culturelles ou religieuses du milieu d'origine; les identités de sexe, de genre et liées à l'orientation sexuelle. Cependant, on constate que, malgré la vaste diversité des critères énoncés, la question raciale demeure absente.

De manière similaire, une publication ministérielle de suivi encourage les écoles à mettre en place des initiatives visant à « soutenir la réussite éducative et la persévérance scolaire des élèves issus de l'immigration à risque en matière d'exclusion » (MEQ, 2023, p. 19) illustrant la non-reconnaissance persistante de la race comme facteur d'exclusion. Son omission répétée laisse entendre que la question raciale n'aurait pas de place dans les discussions sur l'inclusion et la réussite éducative — au diapason de l'idéologie dite post-raciale dominante qui considère le racisme soit comme une réalité appartenant au passé, soit comme un problème extraterritorial. Selon celle-ci,

rien de ce que nous faisons aujourd'hui ne peut être raciste. Parce que nous abordons les notions de culture et d'ethnicité sous un seul angle considéré comme légitime, celui de la différence humaine [...], il est « acceptable » de considérer certaines personnes comme étant culturellement incompatibles (Lentin et Karakayali, 2016, p. 142, traduction).

Cette approche se reflète également dans les travaux sur les disparités éducatives, qui se sont souvent focalisés sur les enjeux de culture, de langue, de classe sociale et d'intégration, en lien avec la réussite socioscolaire et la participation sociale (Bissonnette et al., 2019; Gilbert-Blanchard et al., 2022; Mc Andrew et al., 2008; 2015). Ces variables sont aussi mobilisées pour expliquer l'échec scolaire (Caldas et al., 2009; Tardif-Grenier et al., 2017) et la surreprésentation de certains profils d'élèves dans l'éducation spécialisée (Mc Andrew et Ledent, 2008). Il en résulte que les causes et les effets systémiques de la surreprésentation des élèves noir·e·s dans l'éducation spécialisée, ainsi que les expériences de racisme spécifiquement anti-Noir·e·s vécues par ces derniers·ère·s, demeurent, à tout le moins, insuffisamment expliqués.

THÉORIES CRITIQUES DU RACISME ANTI-NOIR·E·S ET DU CAPACITISME : POUR UNE APPROCHE ALTERNATIVE DES DISPARITÉS ÉDUCATIVES

Face aux limites des analyses culturalisantes, la théorie critique de la *blackness* (*critical Black theory*) (Dumas et Ross, 2016) et les théories critiques sur le handicap (*critical disability studies*) (Meekosha et Shuttleworth, 2009) offrent une voie féconde pour approfondir la compréhension des mécanismes structurels du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme. La théorie critique de la *blackness* est un sous-champ des théories critiques de la race (*critical race theory* [CRT]). La CRT développe un cadre d'analyse qui met l'accent sur le racisme institutionnel, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques, politiques et structures au sein des institutions qui, de manière directe ou indirecte, perpétuent les inégalités raciales en marginalisant systématiquement les groupes racialement minorisés, même en l'absence d'intentions « explicitement racistes » (Collins, 2022). Elle repose sur six principes fondamentaux : 1) la persistance et

l'invisibilisation du racisme; 2) le privilège conféré par la blancheur; 3) l'importance des récits et des contre-récits comme formes de résistance; 4) la convergence des intérêts des groupes dominants; 5) la critique du libéralisme; et 6) l'importance de l'intersectionnalité (Delgado et Stefancic, 2023).

Toutefois, si la théorie critique de la race propose une critique du racisme sans distinguer les spécificités vécues par les différents groupes racialisés, la théorie critique de la *blackness* fournit des outils plus précis pour analyser le vécu distinct des personnes noires. Elle met en lumière les dynamiques spécifiques du racisme anti-Noir.e.s, qui désigne la forme la plus virulente et systématique du racisme, caractérisée par la déshumanisation, la marginalisation et la criminalisation constante des personnes noires (Fanon, 1958; Wynter, 2003). De manière similaire, le racisme anti-Noir.e.s ne se réduit pas de façon simpliste à une discrimination en lien avec la couleur de peau ou à l'appartenance ethnique ou culturelle. Elle représente une construction sociale et politique à travers laquelle la *blackness* est perçue comme intrinsèquement inférieure et menaçante, renforçant ainsi la hiérarchie raciale (Dumas, 2018) et perpétuant des stéréotypes racistes historiques enracinés, tels que l'hypersexualisation des femmes noires et l'hyper-agressivité ou criminalité des hommes noirs (Alexander, 2011; Collins, 2022). Ainsi, le racisme anti-Noir.e.s

depuis l'époque coloniale, comprend une idéologie, des préjugés, des stéréotypes, des représentations, des lois, des normes et des pratiques qui visent à subordonner spécifiquement les Noires et les Noirs [... en tant que] composante d'une hiérarchie de rapports sociaux de pouvoir [qui] persiste aujourd'hui de manières subtile et diverse dans plusieurs sphères de la vie sociale (Jean-Pierre et Collins, 2022, p. 16).

Un concept associé à la théorie critique de la *blackness* est celui de l'adultisation (*adultification*) des enfants noir.e.s. Cette adultisation se manifeste par la tendance à les percevoir et à les traiter comme étant plus âgé.e.s et moins innocent.e.s que leurs pair.e.s d'autres groupes raciaux, ce qui les expose, dès le plus jeune âge, à des attentes démesurées et à des traitements injustes, notamment en matière de discipline scolaire (Epstein et al., 2017). Epstein et collègues (2017) ont mis en évidence le biais d'adultisation des filles noires, perçues comme plus indépendantes, responsables et moins innocentes que leurs paires blanches. Selon ces auteures, ce biais alimente des sanctions disciplinaires disproportionnées, les filles noires étant souvent considérées comme ne nécessitant pas de soutien, de protection et de réconfort. De manière similaire, les garçons noirs tendent à être perçus comme plus âgés et plus menaçants qu'ils ne le sont réellement. Cette perception accentue leur criminalisation dans les écoles, où leurs comportements sont souvent interprétés comme malveillants et punis de manière disproportionnée (Gilmore et Bettis, 2021).

Quant aux études critiques du handicap, elles construisent également celui-ci en tant que système social, politique, culturel et historique, interrelié à d'autres marqueurs sociaux tels que la race, le sexe, le statut socioéconomique, le statut migratoire, l'orientation sexuelle, etc. (Meekosha et Shuttleworth, 2009). Schalk (2017) décrit les approches critiques du handicap non pas comme l'étude exclusive des personnes

handicapées, mais plutôt comme celle du pouvoir et des privilèges, à la lumière des perspectives, des pratiques et des préoccupations relatives au capacitisme. Conjugué à la théorie critique de la *blackness*, ce cadre d'analyse permet d'examiner comment le racisme anti-Noir-e-s, l'adulthood et le capacitisme se croisent pour marginaliser davantage les personnes noires en situation de handicap. Selon Schalk (2017), l'expérience du handicap et de la racialisation diffère pour les élèves noir-e-s, mettant en lumière l'invisibilisation qu'ils ou elles subissent ; la spécificité de la *blackness* dans les dynamiques raciales ; l'importance d'un cadre théorique critique pour remettre en question les postulats dominants et offrir des analyses alternatives.

MÉTHODOLOGIE

En cohérence avec ce cadre théorique, une approche qualitative critique a été utilisée pour explorer le classement en éducation spécialisée des élèves noir-e-s. En effet, les chercheur-se-s critiques doivent entreprendre un processus continu d'autoréflexion sur leurs croyances, leurs expériences et leur positionnalité, afin de mener un travail de recherche approfondi et rigoureux, même lorsqu'ils et elles appartiennent à la communauté concernée par la recherche. En ma qualité de chercheuse afro-descendante ayant une formation en éducation spécialisée, je suis consciente du fait que ma position d'autorité s'accompagne de privilèges et de ressources qui peuvent être inaccessibles à d'autres membres des communautés noires et handicapées. Afin de remédier aux risques de biais et d'exploitation inhérents à cette situation, les décisions prises à toutes les étapes du processus de recherche ont été guidées par un impératif de transparence et de réciprocité. Le recours à la méthode du contre-récit s'inscrit dans cette démarche.

La méthode du contre-récit, issue de la CRT, vise à contrer les discours dominants ayant historiquement sous-représenté, mal représenté ou invalidé les expériences des personnes minorisées (Solórzano et Yosso, 2002). Plus précisément, les contre-récits relatent les expériences des individus et des groupes racialement minorisés (Miller et al., 2020). Ils restaurent les traditions narratives au sein de ces derniers (Bell, 2004) et revalorisent des formes de savoir « autres », souvent reléguées au rang de folklore ou de savoir non scientifique (Dei, 2013). Ils facilitent le questionnement des hypothèses dominantes susceptibles de soutenir et/ou légitimer l'injustice raciale et recentrent l'analyse sur les systèmes et structures, plutôt que sur les individus (Solórzano et Yosso, 2002). Dans le cadre de cette recherche, la méthode du contre-récit a permis de : 1) reconstituer le récit institutionnel dominant en interrogeant les hypothèses implicites qui soutiennent les inégalités raciales ; 2) documenter les expériences vécues du classement en éducation spécialisée du point de vue des élèves noir-e-s en mettant en lumière les dynamiques de racialisation ; 3) contraster les points de vue pour mieux comprendre les écarts entre les discours institutionnels et les réalités vécues par les élèves. Pour ce faire, l'étude a été menée au sein de quatre écoles ordinaires et sept écoles spécialisées. Les participant-e-s, soit des membres du personnel scolaire et des élèves, ont été recruté-e-s au moyen d'un appel à participation envoyé par courriel par

l'intermédiaire des directeur-ric-e-s d'école et à l'aide de la méthode boule de neige. Le personnel scolaire devait remplir deux critères pour participer à l'étude, à savoir: 1) être employé par une commission scolaire anglophone au sein d'un établissement d'enseignement primaire ou secondaire du secteur des jeunes; 2) participer au processus de classement des élèves en éducation spécialisée. Les critères de sélection des élèves étaient les suivants: 1) l'auto-identification comme noir-e¹; et 2) l'inscription dans une école spécialisée à un moment donné au cours de l'année scolaire². Au total, les groupes de participant-e-s étaient composés de 21 membres du personnel et de 20 élèves, comme l'indiquent les tableaux 1 et 2. Cependant, il convient de noter que même si les participant-e-s ont été recruté-e-s dans des commissions scolaires anglophones, cette étude ne se limite pas aux expériences d'élèves dans ce système. Plusieurs d'entre eux et elles ont évoqué des segments de leur parcours socioscolaire liés à leur inscription préalable dans le système francophone.

Tableau 1 : Caractéristiques des membres du personnel participant

Caractéristiques	Participant-e-s
Poste	directeur-ric-e n = 8 conseiller-ère en orientation = 3 enseignant-e n = 8 conseillère générale n = 1 technicien en éducation spécialisée n = 1 membre du comité de classement n = 3
Secteur d'emploi	école ordinaire n = 7 école spécialisée n = 11 deux secteurs n = 3
Sexe	femme n = 12 homme n = 9
Âge	26 à 35 ans n = 3 36 à 45 ans n = 13 46 à 55 ans n = 5
Auto-identification raciale	blanche n = 17 noire n = 4
Participation aux entretiens de groupe	comité de classement n = 3 conseiller-ère en orientation n = 3 directeur école ordinaire n = 2 directrice école spécialisée n = 2 enseignant-e. école ordinaire n = 4 enseignant-e. école spécialisée n = 4
Participation aux entretiens individuels	directeur école ordinaire n = 1 directeur-trice d'école spécialisée n = 2

1. L'auto-identification a permis d'éviter d'attribuer une étiquette socialement construite aux individus.

2. L'inscription dans une école spécialisée permettait de déduire que l'élève était passé-e par un processus de classement en éducation spécialisée, toujours en évitant d'attribuer une étiquette socialement construite.

Tableau 2 : Caractéristiques des élèves participant-e-s

Caractéristiques	Participant-e-s	
Sexe	fille n = 8 garçon n = 12	
Âge	14 à 15 ans n = 3 16 à 17 ans n = 8 +18 ans = 9	
Niveau scolaire	2 ^e sec. (8 ^e année) n = 2 4 ^e sec. (10 ^e année) n = 11 5 ^e sec. (11 ^e année) n = 7	
Pays d'origine	Canada n = 17 États-Unis n = 2 Sainte-Lucie n = 1	
Région de naissance parentale	Mère	Père
	Canada n = 9 Caraïbes n = 8 Afrique de l'Est n = 2 Afrique de l'Ouest n = 1	Canada n = 6 Caraïbes n = 10 Afrique de l'Est n = 1 Afrique de l'Ouest n = 1 pas de réponse n = 2
Diagnostic	TDAH n = 2 Trouble du comportement n = 3 Déficience langagière n = 1 Trouble d'apprentissage n = 1 Dossier de l'élève non disponible n = 13	

Les aspects éthiques de la recherche ont été approuvés par le Comité plurifacultaire d'éthique en recherche de l'Université de Montréal. La majorité des données ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées avec les participant-e-s. Dans certains cas, des groupes de discussion ont été organisés avec le personnel en raison de contraintes personnelles et professionnelles. Au total, six groupes de discussion ont été organisés (tableau 1). Les entretiens, d'une durée de 45 à 90 minutes, ont principalement été menés dans des salles privées au sein des établissements scolaires de rattachement des participant-e-s.

Les données générées par le personnel et les élèves ont d'abord fait l'objet d'analyses thématiques distinctes. Toutes les entrevues ont été codées à l'aide du logiciel QDA Miner. Les données relatives au personnel scolaire ont été codées de façon déductive en prenant appui sur les différentes phases du processus de classement en éducation spécialisée documentées dans les revues de la littérature : références, évaluations, identification, classement et prestation de services. Étant donné que les différents groupes de professionnel-le-s avaient des rôles distincts à des moments particuliers du processus de classement, cette analyse a permis une reconstitution et une description détaillées du processus. Les entrevues avec les élèves ont fait l'objet d'un codage inductif. Différents thèmes ont émergé des témoignages des élèves, permettant de décrire chaque phase de leur parcours éducatif (primaire, secondaire,

transition et classement dans des écoles spécialisées) afin de produire un contre-récit. Enfin, les récits du personnel scolaire et des élèves ont été contrastés.

DERRIÈRE LE PARAVENT DE LA BIENVEILLANCE: UN DÉFAUT DE PRISE EN COMPTE DES VULNÉRABILITÉS DES ÉLÈVES NOIR-E-S

D'après les témoignages du personnel scolaire et des élèves, le classement en éducation spécialisée peut être décrit comme un processus complexe déclenché, au sein des écoles ordinaires, par les « difficultés » comportementales et/ou d'apprentissage des élèves, telles que perçues par le personnel. Les élèves sont principalement dirigé-e-s par le personnel de l'école ordinaire vers un comité de classement mis en place pour faciliter le transfert de l'élève, que celui ou celle-ci ait été formellement évalué-e ou non, processus aboutissant au classement dans une école spécialisée. La présente étude met en évidence des divergences majeures entre les perceptions institutionnelles telles qu'exprimées par le personnel d'une part, et par les élèves d'autre part, montrant ainsi comment le capacitisme et le racisme anti-Noir-e-s se manifestent insidieusement, dissimulés sous la forme de pratiques nécessaires et bienveillantes.

L'analyse des résultats révèle que les comportements des élèves participant-e-s étaient généralement interprétés par les intervenant-e-s sans prendre en compte leur stade de développement cognitif — l'enfance ou l'adolescence — caractérisé par la formation identitaire, des changements socioaffectifs et d'importantes remises en question. Pour Nelson (2016),

l'enfance n'est pas une catégorie universelle, ni un avantage automatique lié à l'âge, mais plutôt le produit d'une construction discursive qui peut à la fois accorder de la reconnaissance ou marginaliser, sur la base d'une identité assignée [...]. Nos idéaux actuels relatifs à l'enfance ont été construits en tenant compte de l'aliénation répétée de sujets non blancs n'appartenant pas à la classe supérieure (p. 73, traduction³).

Dans les sections suivantes, cette « aliénation répétée » et les façons dont elle se manifeste comme composante de l'adultisation des enfants noir.e.s seront illustrées par une analyse des pratiques disciplinaires, des (non-)réponses aux problèmes de santé mentale des élèves, et du rôle du personnel dans l'exacerbation des problèmes de comportement étiquetés par l'institution.

Pratiques disciplinaires démesurées

L'un des principaux effets de l'adultisation est l'imposition de punitions excessives, notamment dans les contextes scolaires (Epstein et al., 2017). Les intervenant-e-s scolaires se perçoivent souvent comme créant des environnements bienveillants, où les élèves bénéficieraient de mesures disciplinaires non punitives et du soutien adapté à leurs besoins: « Il n'y a pas de punitions, il n'y a rien de punitif, du moins, je ne le

3. "childhood is not a universal category, not an automatic benefit of one's age, but rather it is the product of a discursive structure that both empowers and marginalizes on the basis of identity [...] our current ideals about childhood were forged through the repeated alienation of subjects who were not white and upper class."

perçois pas comme étant punitif » (David, directeur, école spécialisée). Ils et elles mettent en avant des approches alternatives, telles que des programmes de gestion des émotions, la justice réparatrice et le service communautaire :

[Les élèves] font du service communautaire [...] comme faire la vaisselle, essuyer les pupitres, s'occuper du recyclage. Je leur demande aussi parfois de m'aider à ranger les espaces communs, ce genre de choses. Le service communautaire, c'est la conséquence principale pour les problèmes de retards et d'absences, et parfois même pour des petits écarts de comportement. (Maria, directrice, école spécialisée)

Cependant, les élèves ont tendance à percevoir ces pratiques d'une manière opposée :

On était carrément comme des esclaves dans cette classe... parce qu'on était forcés de faire le ménage. Je me souviens d'une fois, où on avait des cours de natation, et là, moi et mes amis, on voulait pas y retourner parce que la piscine était sale. Alors, on a été comme forcés de nettoyer tout le gymnase, de laver les bancs, de nettoyer le sous-sol, ce genre de choses. (Kenny, 4^e sec.)

Ce contraste met en lumière un décalage évident entre les intentions des intervenant-e-s et les expériences des élèves. En aucun cas les élèves participant-e-s n'ont rapporté de résultats positifs ou réparateurs liés à cette pratique. En fait, ils ont exprimé un sentiment d'injustice, établi des analogies avec l'esclavage, et manifesté de la résistance et du refus, ce qui a exacerbé leurs « problèmes de comportement », comme l'atteste l'affirmation suivante de Richard (5^e sec.) :

Je sais que lancer des boules de neige c'est pas top, mais bof, je suis un gars qui lance des boules de neige, c'est marrant, quoi ! Bref, ma punition, c'était de faire la vaisselle. Mais là, je fais même pas ma propre vaisselle, alors celle des autres, hors de question. Et là, [l'enseignante] me sort, genre : « Tu dois faire un truc pour la communauté. » Alors je me suis dit « ok, *fine* ». J'ai lavé la vaisselle. Mais le lendemain... on avait un dîner pizza avec un tas d'assiettes, et [l'enseignante] vient me voir et fait : « Oh Richard, tu dois laver la vaisselle. » Là, j'ai juste dit : « Non ! » Et là, boom, elle me colle une semaine de suspension juste parce que je voulais pas laver la vaisselle des autres. Sérieux ? !

Cette situation, partie d'une tâche de service communautaire clairement définie, a dégénéré en une suspension d'une semaine, le refus de l'élève étant perçu comme de l'insubordination. Cependant, la réitération de l'injonction de faire la vaisselle après que l'élève a rempli sa tâche initiale soulève la question des limites et des attentes raisonnables dans une telle intervention. Une suspension aussi sévère, dans ce contexte, semble démesurée et témoigne d'un décalage entre l'objectif réparateur de la punition initiale et l'escalade inutile des sanctions. Alors que les approches dites réparatrices devraient viser à encourager la réflexion et la responsabilité, cet exemple montre comment des pratiques punitives excessives peuvent alimenter un sentiment d'injustice chez les élèves.

Dans de rares cas, certain-e-s intervenant-e-s questionnent ces approches. Par exemple, il est intéressant de noter qu'un directeur a exprimé des préoccupations concernant le traitement différentiel réservé aux élèves noir-e-s, notamment en lien avec lesdites perturbations comportementales :

Nous avons beaucoup d'élèves qui ont des difficultés... des élèves noirs qui ont du mal à respecter le code de conduite [...]. Mais, comme, y a des élèves qui sont envoyés à mon bureau pour avoir fait des « slam dunk » [un geste populaire au basketball]. Ben, aucun élève blanc n'est capable de dunker, mais on a beaucoup d'élèves noirs qui sont capables... et ils sont envoyés à mon bureau. Je me demande, est-ce juste ? Ben moi, si j'étais capable de faire un « slam », je le ferais tous les jours, vous me suivez ? (Justin, directeur, école ordinaire)

Le basketball, l'un des sports les plus populaires au monde, est largement dominé par des joueurs noirs (Lapchick et Zimmerman, 2020). Le « slam dunk », un geste spectaculaire et impressionnant, est souvent une source d'admiration et d'enthousiasme pour les spectateur·rice·s et les fans. Cependant, selon ce directeur, plutôt que de célébrer leurs prouesses athlétiques, certains élèves noirs seraient dévalorisés et punis pour ces actions. Ce traitement peut être interprété comme une forme d'adultisation, où des comportements enfantins ou adolescents, tels qu'un jeu dynamique ou expressif, sont perçus comme excessifs, perturbateurs ou même menaçants lorsqu'ils proviennent d'élèves noirs. Étant donné que le « slam dunk » n'est pas illégal selon les règles officielles du jeu, il est légitime de se demander pourquoi il est considéré comme non seulement inacceptable, mais punissable dans un contexte scolaire, et comment cette perception est influencée par des biais raciaux et des stéréotypes associés aux Noirs.

Une autre forme de punition excessive, en lien avec l'adultisation, se manifeste à travers la pratique des suspensions dans ou hors des écoles. Selon Léo (directeur, école ordinaire) :

... les suspensions sur place sont davantage un processus d'apprentissage : les élèves ne sont pas laissés seuls à faire des travaux scolaires, ils sont toujours accompagnés par un adulte qui aborde leur comportement de manière individuelle, soit en tête-à-tête, soit en petits groupes [...]. Souvent, nous nous asseyons avec eux pour élaborer un emploi du temps adapté qui les aide à progresser sur le plan académique [...]. L'idée est d'essayer de motiver les élèves.

Pourtant, le regard porté par les élèves sur les suspensions internes contraste avec celui des intervenant·e·s. Chris (4^e sec.) décrit cette expérience comme :

[...] une salle où tu restes enfermé toute la journée, sans aller dîner. On te donne ton travail, ils envoient un élève de ta classe pour te l'apporter, mais t'apprends rien, y a pas de cours, tu fais juste travailler tout seul. En gros, tu restes là toute la journée. C'est un peu comme une cellule d'attente.

Kevin (5^e sec.), quant à lui, explique l'impact de ces suspensions sur ses études :

J'ai pris beaucoup de retard scolaire parce que je faisais pas mon travail pendant la suspension, surtout qu'il n'y avait pas de surveillants ou quoi que ce soit. Je faisais rien.

En fait, 17 des 20 élèves participant·e·s ont été soumis·es à des suspensions. Ces pratiques, présentées par les intervenant·e·s comme un processus éducatif et bienveillant, se transforment, selon les contre-récits des élèves, en expériences punitives et d'isole-

ment. Les élèves évoquent un manque d'encadrement et décrivent une situation qui les prive à la fois d'un apprentissage significatif et d'un soutien émotionnel. Dans le cas de Savannah (2^e sec.), on constate une dynamique plus insidieuse, où les émotions de l'adulte sont implicitement priorisées, reflétant un déséquilibre qui passe inaperçu sous couvert de bienveillance :

J'étais dans... t'sais, l'endroit où ils t'envoient quand t'es en retenue ou en suspension, ou quand ils pensent que t'es « un problème », genre. J'ai dû rester là deux semaines, à rien faire, rien du tout, juste attendre [...]. Ils m'ont fait venir à une réunion avec mes parents, et y'avait ma directrice préférée, genre la seule que j'aimais bien, et elle s'est mise à pleurer, t'sais. Qu'est-ce que j'étais censée faire ? Rester là, assise, et faire semblant que j'avais envie de pleurer aussi ? Bon, ok, j'étais touchée, mais bref, ils m'ont juste dit que j'allais être renvoyée de l'école... Et que si cette [nouvelle école spécialisée] voyait que j'avais changé, je pourrais revenir, mais franchement — jamais de la vie !

Savannah a été laissée sans supervision pendant une période prolongée au cours de cette suspension et ses besoins émotionnels semblent de plus avoir été négligés au profit de ceux de la directrice. Bien que Savannah entretînt une relation positive avec sa « directrice préférée », cette dernière n'a pas pleinement pris en compte l'importance de la préparer, de l'accompagner ou de la soutenir face à la rupture des liens qu'elle avait établis et au transfert vers un environnement inconnu. Au contraire, les émotions de la directrice ont pris le dessus. Epstein et collègues (2017) soulignent que les biais liés à l'adultisation privent les filles noires des libertés propres à l'enfance, rendant leur expérience interchangeable avec celle des femmes noires. Dans ce contexte, les rôles adulte-enfant semblaient inversés. Alors que la directrice pleurait, Savannah, déconcertée, se demandait comment réagir, tandis que ses propres sentiments — notamment une éventuelle culpabilité d'avoir déçu une adulte qu'elle admirait — semblaient relégués au second plan. Cette dynamique s'inscrit dans l'un des principes fondamentaux de la théorie critique de la *blackness*, qui met en lumière comment des pratiques apparemment neutres ou bienveillantes peuvent avoir des effets néfastes.

Si les pratiques disciplinaires précédemment évoquées ont un caractère insidieux, la forme la plus extrême de discipline, la contention physique, se distingue par son caractère flagrant et direct. Bien que n'étant réglementée par aucun cadre officiel, cette pratique est tolérée au sein de plusieurs établissements scolaires spécialisés au Québec (Bernheim et al., 2019). Les contre-récits des élèves en témoignent :

Ça [la contention physique] m'est arrivé plusieurs fois, genre beaucoup de fois. J'ai eu un genou sur la tête, à l'arrière de la tête, tout ça. C'était grave, c'était une tellement mauvaise école, wow ! (Marcus, 4^e sec.)

Les profs dans cette école, ils te plaquaient carrément ! Genre, ils te prennent, te jettent par terre et te maintiennent jusqu'à ce que tu sois « calme » [...]. Ils ont tenté de le faire avec moi une fois [...]. T'sais, [les profs] essayaient de les plaquer et [les élèves] se défendaient, et ça tournait au chaos, y'avait genre 3 profs sur un enfant de 8 ans... ou de 10 ans. Genre, 3 profs sur un gars de 10 ans pour essayer de le calmer ! Et le gars hurlait : « Lâchez-moi ! » Et eux : « Plaque-le, balance-le dans la [salle], barrez la porte ! » (Elijah, 5^e sec.)

Ces pratiques évoquent de manière troublante la posture inhumaine et impuissante dans laquelle George Floyd, un homme noir dont le meurtre par un policier a déclenché un mouvement mondial contre le racisme anti-Noir-e-s, a été contraint avant de perdre tragiquement la vie le 25 mai 2020, à Minneapolis, Minnesota. En effet, Elijah insiste à plusieurs reprises avec intensité sur les actions des enseignants, ce qui souligne sa perception de ces pratiques comme étant excessives. Cette répétition met en avant l'aspect choquant et chaotique de ces interventions, traduisant son indignation face à des comportements qu'il juge nettement inacceptables de la part d'adultes en position d'autorité.

Les expériences décrites dans ces contre-récits illustrent une tension profonde entre les pratiques disciplinaires en milieu scolaire et leur effet sur les élèves, particulièrement dans le contexte de l'école primaire, où il est essentiel de voir aux besoins développementaux des enfants.

Selon les théories critiques du handicap et de la *blackness*, ces pratiques, documentées comme étant appliquées de manière excessive aux élèves en situation de handicap et aux élèves noir-e-s (Katsiyannis et al., 2020), reflètent l'influence d'idéologies racistes et capacitistes qui sous-tendent le système éducatif. Ce système a historiquement renforcé l'idée de l'infériorité de celles et ceux perçu-e-s comme « autres » et justifié la nécessité de les contrôler par la force (Ellis, 2014).

Des études ont en effet documenté des décès liés à l'usage de contraintes physiques dans les écoles (Nunno et al., 2006). Bien que ces cas restent rares, leur simple existence est une source de préoccupation majeure et devrait suffire à justifier l'élimination de ces pratiques. Il est particulièrement paradoxal que les contraintes physiques soient présentées comme des mesures de sécurité, alors même qu'elles exposent l'enfant à des risques physiques et psychologiques considérables. Les participant-e-s à cette étude présentent des signes évidents de traumatismes, tels que l'anxiété, le repli sur soi et une aggravation de « problèmes de comportement », aussi bien en tant que victimes directes qu'en qualité de témoins de ces pratiques.

L'analyse des pratiques disciplinaires met en lumière leur inadéquation face aux besoins spécifiques des élèves. Cette question devient particulièrement préoccupante lorsque ces interventions ne tiennent pas compte non plus de leurs besoins en santé mentale.

Interventions inappropriées aux besoins de santé mentale

Les écoles spécialisées sont censées être des lieux sécuritaires, nécessaires au soutien des élèves ayant des « besoins particuliers », notamment en matière de santé mentale. Leur mission repose sur la mise en œuvre d'interventions individualisées, adaptées aux besoins propres à chaque élève, et s'appuie sur la mobilisation de ressources supplémentaires, telles que des professionnel-le-s de la santé mentale, des technicien-ne-s en éducation spécialisée et des programmes axés sur le bien-être émotionnel et social comme décrit par une directrice :

Nous consacrons beaucoup de temps à faire de l'école un lieu accueillant et attrayant, un espace où les élèves souhaitent revenir et s'épanouir, en mettant l'accent sur l'importance de leur sécurité, notamment sur le plan émotionnel. (Maria, directrice, école spécialisée)

Effectivement, les élèves mentionnent plusieurs aspects positifs des écoles spécialisées, tels qu'un environnement plus calme et intime, des classes de taille réduite, un soutien à l'apprentissage accru et l'occasion de développer des relations plus significatives avec les enseignant-e-s et les intervenant-e-s :

Il y a moins d'élèves, donc c'est plus facile pour les enseignants de t'aider, et peut-être aussi plus facile de se concentrer, je suppose [...]. Ils t'aident, je pense qu'ils savent que tu as des difficultés, alors ils font tout leur possible pour s'assurer que tu progresses. (Isaac, 4^e sec.)

Les profs... je les aimais vraiment beaucoup. Y a un intervenant noir, il était vraiment super sympa. Il discutait avec moi [...], il disait des choses qui me touchaient. Il voyait que je n'allais pas bien, que je n'étais pas heureuse, qu'il s'était passé quelque chose, et il m'en a parlé... il a vraiment montré qu'on lui tient à cœur. (Laura, 4^e sec.)

Les témoignages des élèves participant-e-s mettent en évidence des dynamiques complexes concernant la prise en charge de leur santé mentale dans les écoles spécialisées. D'un côté, ils et elles valorisent les efforts pour créer un environnement plus calme et sécurisant, ainsi que les interactions positives avec certain-e-s enseignant-e-s et intervenant-e-s qui montrent une réelle empathie et reconnaissance de leurs difficultés. D'autre part, la tendance générale exprimée dans les contre-récits révèle des lacunes importantes dans la réponse aux besoins de santé mentale. Les élèves décrivent des interventions souvent superficielles, inadaptées ou incohérentes, laissant leurs besoins émotionnels et psychologiques largement insatisfaits. Evelyne (5^e sec.) explique :

J'essaie de parler de [mon anxiété] à [la technicienne en éducation spécialisée], mais j'ai l'impression que son type d'aide n'est pas le type d'aide dont j'ai besoin, t'sais ? Comme lui parler, c'est plus comme tout exposer, mais ne pas recevoir de conseils en retour sur ce qu'il faut faire [...]. Il devrait y avoir des ressources adaptées à tout le monde parce qu'en fin de compte, je suis allée voir [le directeur] à ce sujet, il m'a dit de discuter avec [la technicienne en éducation spécialisée], mais j'ai l'impression que ce n'est pas suffisant. Puis maintenant, il y a aussi [quelqu'un] à qui on peut parler — la conseillère en toxicomanie —, ce que je trouve vraiment bizarre parce que je n'ai jamais eu de problème de toxicomanie.

L'expérience d'Evelyne reflète les obstacles communs rencontrés tout particulièrement par les filles et les femmes noires dont les besoins en matière de santé mentale ont été historiquement négligés et minimisés (Byrd et al., 2022). Bien qu'il semble y avoir plusieurs services spécialisés disponibles dans l'école spécialisée, aucun d'entre eux ne répond aux besoins propres à Evelyn, malgré sa tentative de les verbaliser. Comme les services proposés ne se traduisent pas par des stratégies ou des solutions tangibles, Evelyn se retrouve prise dans une boucle d'échanges verbaux sans fin. En outre,

Evelyn se demande pourquoi elle a été orientée vers une conseillère en toxicomanie alors qu'elle n'a pas de problème de drogue. Ce phénomène ne peut être dissocié des préjugés historiques envers les Noir·e·s et des idées fausses selon lesquelles les personnes souffrant de troubles mentaux peuvent avoir tendance à développer une dépendance aux substances psychotropes (Bignall et al., 2019).

Dans le même ordre d'idées, Karina, qui souffrait d'un trouble d'anxiété grave, s'est vu proposer un programme de soutien scolaire après l'école, en groupe, dans une école ordinaire, ce qui a aggravé son anxiété. Lorsqu'elle s'est retirée, afin de se protéger de cet environnement qu'elle percevait comme chaotique, on lui a demandé :

« Pourquoi n'es-tu pas dans le groupe d'étude après l'école ? Pourquoi n'es-tu pas dans la salle d'étude ? » J'ai répondu : « Parce que je peux pas supporter tout ce monde, je n'y arrive pas. » Ils m'ont dit : « Pourquoi ne peux-tu pas faire ci ? Pourquoi ne peux-tu pas faire ça ? » [j'ai répondu] : « Je viens de vous le dire, pouvez-vous trouver une autre solution pour moi parce que je n'y arrive pas ! » Je pense qu'après ça, ils m'ont transférée dans une école spécialisée. (Karina, 4^e sec.)

Lorsqu'on lui a demandé si le personnel était au courant de son état, Karina (4^e sec.) a répondu : « J'ai l'impression que certains d'entre eux étaient au courant, mais ils s'en foutaient carrément. » Le témoignage de Karina indique qu'elle s'attendait à ce que les adultes fassent preuve de compréhension et de soutien, mais à la place, elle a été conduite vers une école spécialisée.

Le personnel décrit les transferts vers des écoles spécialisées comme un dernier recours parfois malheureux :

Nous faisons vraiment de notre mieux pour donner [aux élèves] ce dont ils ont besoin avant de leur demander de quitter, mais nous levons le pied si nous ne pouvons pas répondre à leurs besoins et nous leur disons que ce n'est pas parce qu'on les veut pas parmi nous, c'est juste qu'ils ont besoin d'un meilleur soutien que celui que nous pouvons leur apporter dans notre école [...]. Il est parfois très difficile de voir un élève partir, surtout quand nous savons qu'il a du potentiel. (Shayna, enseignante, école ordinaire)

Cependant, dans le cas de Karina, on peut se demander si toutes les mesures ont été épuisées avant son renvoi, il en a été de même pour de nombreux·ses participant·e·s, notamment ceux et celles qui devaient affronter des problèmes de santé mentale. Ces agissements des membres du personnel scolaire ont eu tendance à créer, chez les élèves participant·e·s, un sentiment de méfiance. Face à diverses situations de vulnérabilité, les élèves n'ont pas l'impression de pouvoir compter sur le soutien du personnel scolaire, soit parce qu'il n'est pas digne de confiance, soit parce qu'il est inaccessible.

Exacerbation des « problèmes de comportement »

Selon le personnel et les élèves participant·e·s, les « problèmes de comportement » sont l'une des principales raisons du transfert des élèves des écoles ordinaires vers des écoles spécialisées. Les membres du personnel des écoles spécialisées ont indiqué qu'ils et elles reconnaissaient l'importance de comprendre ces problèmes et d'y répondre en conséquence :

Ce qui se passe, c'est que les élèves ne cessent pas d'avoir des crises lorsqu'ils intègrent les écoles spécialisées, mais le prix de ces crises devient presque nul [...] ce qui va les aider, autant que possible, à se concentrer à nouveau sur leurs études, à aimer s'adonner aux études et à être de moins en moins définis par leurs comportements négatifs mais de plus en plus par ce qu'ils sont en tant qu'êtres humains. (Denis, directeur, école spécialisée)

De même, les élèves participant-e-s ont reconnu ces comportements et se sont montré-e-s déterminé-e-s à les améliorer. Cependant, bien qu'ils et elles soient dans des environnements spécialisés, ils et elles ne se sentent pas soutenu-e-s par le personnel pour faire face à ces défis. Tout se passe comme si les attitudes froides et directes du personnel et les régimes rigides aggravaient la situation des élèves en accentuant « les comportements négatifs » pour lesquels ils et elles ont été, à l'origine, dirigé-e-s vers une école spécialisée. Par exemple, Laura (5^e sec.), qui a eu des problèmes de comportement et des difficultés en mathématiques, tout au long de son parcours scolaire, doit affronter l'attitude dédaigneuse d'une enseignante, ce qui déclenche sa colère :

Une fois, j'étais tellement fâchée, parce que — j'ai trouvé ça vraiment bête... Je suis arrivée en retard au cours de mon prof de maths. Puis, je lui ai demandé ce que j'avais manqué, quels étaient les travaux à compléter. Elle m'a dit : « T'aurais dû être en classe pour ça. T'es arrivée en retard, donc je ne sais pas quoi te dire. » Je lui ai répondu : « Tu pourrais me dire ce que nous avons fait en classe, c'est ce que tu pourrais me dire... » et elle est partie. Ouais, parfois les profs peuvent être vraiment bêtes... c'est pourquoi je veux plus aller à son cours. Honnêtement, je suis toujours en retard à son cours.

Khamiah (4^e sec.) a insisté sur la nécessité de garder le contrôle de ses émotions relativement à ce qu'elle percevait comme des comportements déraisonnables de la part des enseignants : « Les profs m'ont écœuré, mais j'ai gardé mon calme. Si tu fais la moindre des choses, comme te lever sans demander la permission, ils te crient dessus et te disent d'aller t'asseoir dehors. » Ce témoignage met en évidence un environnement où les élèves se sentent constamment surveillé-e-s et jugé-e-s, ce qui peut exacerber leur stress et leur frustration. Par ailleurs, certain-e-s intervenant-e-s ont laissé entendre que les élèves noir-e-s pouvaient être amené-e-s à utiliser l'agressivité comme mécanisme de défense lorsqu'ils et elles ressentaient un sentiment d'exclusion ou d'insécurité. Comme l'explique Leila, enseignante en école spécialisée : « Ça déclenche quelque chose, et bien souvent, ils mettent en place un mécanisme de défense et adoptent un mauvais comportement. Un comportement agressif est très souvent un mécanisme de défense très efficace. » Cette observation est soutenue par Wun (2018), qui explique que les filles noires, en particulier celles issues de milieux socioéconomiques défavorisés, sont fréquemment exposées à des formes de violence interpersonnelle et utilisent souvent la colère comme une stratégie d'adaptation face à leur environnement. Cependant, ce mécanisme de défense peut être interprété comme de la défiance ou de l'insubordination, entraînant des sanctions disciplinaires sévères qui aggravent leur sentiment d'injustice et d'exclusion.

Ces expériences témoignent du fonctionnement intersectionnel des pratiques d'adultisation, qui ciblent spécifiquement les filles noires et les exposent à des formes

sévères de discipline. Si certain-e-s élèves, comme Khamiah, parviennent à contenir leurs frustrations, d'autres, comme Elijah (5^e sec.), finissent par craquer sous la pression. Elijah, qui se décrit comme « ayant des problèmes de comportement depuis l'enfance », explique qu'il a atteint un point de rupture après avoir été verbalement agressé par une enseignante :

Je lui ai dit : « Si tu n'étais pas prof et que tu me parlais comme ça dans la rue, je t'aurais déjà défoncée. » Parce qu'il est impossible que quelqu'un me parle comme ça sans que je réagisse. Même si mes problèmes de colère se sont calmés depuis des années, si quelqu'un me parle d'une certaine manière, il va voir mon côté mauvais, parce que vraiment je m'occupe de mes propres affaires. Alors oui, elle a dit que c'était une menace. J'ai dit « non, ce n'est pas une menace ».

Elijah, identifié comme étant sur le spectre de l'autisme, une condition neurodéveloppementale, a dû faire face à des attentes et des normes sociales qui ne prenaient pas pleinement en compte ses besoins spécifiques. Selon Koning et Magill-Evans (2001), cette condition se caractérise par

des comportements socialement et émotionnellement inappropriés, un manque d'appréciation des signaux sociaux [...], des difficultés à comprendre les expressions faciales des autres et les règles régissant les interactions sociales, à ressentir les sentiments des autres et à s'adapter à différents contextes sociaux ou aux besoins de différents auditeurs (p. 23, traduction).

Malgré ce diagnostic et les provocations dont il a été la cible, Elijah a été expulsé d'une école spécialisée, pourtant censée être mieux équipée pour répondre à ses besoins.

Dans une perspective inspirée des études critiques sur le handicap et la race, cette situation illustre comment des pratiques institutionnelles peuvent négliger l'intersection entre capacitisme et racisme anti-Noir-e-s. Les attentes institutionnelles, reposant sur des normes sociales rigides et déconnectées des réalités vécues par les élèves, privilégient leur subordination au détriment de la reconnaissance de leurs besoins propres, renforçant ainsi des perceptions péjoratives. Dans ce cadre, le racisme anti-Noir-e-s joue un rôle central, en alimentant une vision des enfants noir-e-s comme plus menaçant-e-s ou plus âgé-e-s qu'ils et elles ne le sont réellement. Leurs réactions émotionnelles ou résistances sont dès lors souvent perçues comme des comportements dangereux à réprimer, plutôt que comme des manifestations valables de leurs besoins sociaux et émotionnels.

Qu'ils et elles expriment leur colère, comme Elijah, ou qu'elles et ils la répriment, comme Khamiah, ces élèves subissent un processus d'adultisation qui les conduit à intérioriser des étiquettes stigmatisantes de « troubleurs » et de « troubleuses ». Cette dynamique alimente une aliénation profonde, où ils et elles finissent par se percevoir à travers un prisme hétéronome de stéréotypes et attentes négatives, plutôt que comme des individus avec des besoins propres et des expériences légitimes. Ces mécanismes institutionnels illustrent les effets néfastes d'un système qui, en favorisant la conformité aux normes dominantes, perpétue des inégalités structurelles et entrave le développement personnel et social des élèves noir-e-s.

Vers un dépassement de l'idéologie dite post-raciale

Une prise de conscience de ces mécanismes est essentielle pour repenser les pratiques éducatives et disciplinaires, dans le but de créer des environnements véritablement équitables. Cela suppose de prendre en compte les spécificités liées au handicap et les biais raciaux, afin de répondre de manière respectueuse et adaptée aux besoins de chaque élève. Les propos d'une directrice indiquent qu'il reste encore du chemin à parcourir pour concilier volonté d'équité et idéologie post-raciale, qui, bien que non intentionnelle, perpétue des inégalités systémiques :

En tant que femme caucasienne, je me sens mal à l'aise de mettre une étiquette sur la race ou l'ethnicité de quelqu'un, donc... je me sens pas à l'aise de dire « bon, c'est un enfant noir, donc cet enfant noir a besoin d'aide supplémentaire parce qu'il est noir ». Je me sens pas à l'aise de dire ça, vous voyez ? Ça me met très mal à l'aise, parce que je suis qui pour mettre, étiqueter, l'ethnicité de quelqu'un ? Ce serait un problème pour moi. Et en tant qu'enseignante et directrice, j'ai toujours travaillé très dur tout au long de ma carrière pour traiter mes élèves équitablement, en comprenant qu'ils sont des individus, et que s'ils ont besoin de quelque chose de différent de ce que je donne à quelqu'un d'autre, ils me l'expliqueront. Mais je suis très hésitante à mettre des étiquettes ou des contraintes sur un élève en fonction de son apparence physique extérieure. (Linda, directrice, école spécialisée)

Cette réticence à reconnaître explicitement la race tout en s'auto-identifiant comme « caucasienne » illustre une tension propre aux idéologies dites post-raciales. Ces idéologies cherchent à minimiser l'importance de la race sous prétexte d'équité, mais révèlent paradoxalement comment les groupes dominants continuent de se percevoir comme la norme incontestée. Ce positionnement efface les différences raciales vécues par les élèves racialisé-e-s tout en maintenant l'invisibilité des privilèges associés à l'identité dominante. En conséquence, les réalités du racisme anti-Noir-e-s et du capacitisme — biais implicites, attentes différenciées, pratiques disciplinaires disproportionnées — restent ignorées, renforçant ainsi les inégalités existantes.

De plus, attendre que les élèves expriment eux et elles-mêmes leurs besoins revient à ignorer les multiples barrières sociales et émotionnelles auxquelles ils et elles font face. Ils et elles peuvent éprouver un manque de confiance envers les adultes et craindre des réprimandes ou des jugements si elles et ils expriment leurs besoins ou leur vulnérabilité. Cette dynamique, renforcée par des stéréotypes liés à leur comportement ou à leur identité, les pousse parfois à se taire pour éviter d'être stigmatisé-e-s, mal compris-e-s ou puni-e-s. Une approche véritablement inclusive, équitable et socialement juste nécessite de dépasser les idéologies dites post-raciales pour reconnaître ces barrières et de créer des espaces où les élèves se sentent suffisamment en sécurité pour s'exprimer. Cela implique de déconstruire les attentes irréalistes liées à l'adultisation et de développer des pratiques basées sur l'écoute et la compréhension, en offrant un soutien proactif et adapté aux besoins réels de chaque élève.

CONCLUSION

Cette étude met en lumière les dynamiques complexes entre le racisme anti-Noir-e-s, le capacitisme et les pratiques éducatives dans le contexte de l'éducation spécialisée. Bien que les discours éducatifs dominants se réclament de l'équité, de la diversité et de l'inclusion, les pratiques observées révèlent des contradictions évidentes. Les établissements scolaires jouent un rôle clé dans le maintien des structures discriminatoires en reproduisant une normativité blanche et capacitiste qui soutient, de manière implicite, des hiérarchies sociales. Au Québec, la négation ou la minimisation des inégalités raciales tend à renforcer ces dynamiques. À l'ère de l'idéologie du post-racisme, ce déni contribue à perpétuer le silence épistémique concernant la race et le racisme (Thésée, 2021). Il fonctionne comme un mécanisme de délégitimation des discussions, permettant ainsi d'échapper à la responsabilité de remédier au racisme systémique. Ce processus est résumé avec éloquence par Howard (2023), qui affirme que le fait de taire la race alors que les structures raciales perdurent est une tactique conçue pour rejeter le racisme comme étant sans conséquence, ce qui, en fin de compte, dispense les individus et les institutions de s'engager dans la lutte contre ses effets omniprésents.

Ces dynamiques sociales sont visibles dans les différences de perception entre les récits du personnel et ceux des élèves. Les contre-récits des élèves révèlent comment les systèmes enracinés du capacitisme et du racisme se croisent au sein des institutions éducatives, façonnant les expériences et le vécu de ceux et celles qui se trouvent à l'intersection de la *blackness* et du handicap. Les écoles apparaissent comme des entités institutionnelles au sein desquelles être blanc-he et apte est la norme ; où l'absence de responsabilité en matière de justice éducative et les points de vue capacitistes sont dissimulés et/ou légitimés par un discours de bienveillance servant principalement les besoins institutionnels. Qu'il s'agisse de préoccupations pour la réussite scolaire, l'estime de soi ou le bien-être socioémotionnel des élèves, ce discours de bienveillance apparaît comme dépourvu de toute responsabilité envers les élèves. Dès lors, il fournit les conditions qui rendent possible et logique le fait de ne pas « voir la race ».

De manière corollaire, le discours de bienveillance fonctionne comme un argument d'exclusion clandestin qui produit, dans les faits, des résultats opposés aux intentions affichées. Cette situation oblige les élèves noir-e-s à activer des mesures d'autoprotection et à porter le poids des conséquences psychologiques associées, telles que les sentiments d'incertitude, d'anxiété, de colère, de panique, d'insécurité, de désespoir, de dépression et de peur. Au-delà de la déresponsabilisation institutionnelle en matière de racisme anti-Noir-e-s, le mépris et les traumatismes associés au classement des enfants noir-e-s en éducation spécialisée sont également banalisés. La non-perception par les intervenant-e-s scolaires du caractère traumatique des expériences institutionnelles vécues par les élèves noir-e-s témoigne, plus largement, de l'adultisation de ces dernier-ère-s.

Dans ce contexte, il devient essentiel d'examiner comment les notions de bienveillance et d'attention sont définies ou comprises par ceux et celles à qui elles sont

réellement destinées, et comment elles peuvent être utilisées pour permettre au capacitisme et au racisme anti-Noir.e.s de passer pour des pratiques quotidiennes bien intentionnées. Censées être des lieux de plein déploiement des initiatives en matière d'EDI, les écoles doivent reconnaître que ces dynamiques, de nature systémique, sont profondément enracinées dans les structures et les pratiques institutionnelles, s'inscrivant bien au-delà des actions individuelles des intervenant.e.s.

RÉSUMÉ

Au Québec, les initiatives en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) en éducation sont mises en place dans les institutions d'enseignement pour lutter contre les discriminations et les barrières systémiques. Cependant, le climat dit post-racial en vigueur, qui laisse entendre que la discrimination fondée sur la race n'est plus un facteur pertinent pour expliquer les disparités socio-scolaires, complique ces efforts. Cet article présente les résultats d'une étude qualitative intersectionnelle relative au classement en éducation spécialisée d'élèves noir.e.s. Prenant appui sur les cadres théoriques critiques de la *blackness* et du handicap et utilisant la méthode du contre-récit, des entretiens ont été menés avec 21 membres du personnel scolaire et 20 élèves noir.e.s.. Les résultats révèlent un écart entre la perception du personnel scolaire et les expériences des élèves, mettant en lumière les défis liés à la prise en compte des « besoins particuliers » et des vulnérabilités des élèves noir.e.s. au sein de cette ère dite post-raciale.

Mots clés : éducation spécialisée et inclusive, élèves noir.e.s, post-racial, racisme anti-Noir.e.s, équité diversité et inclusion (EDI)

ABSTRACT

Diversity and Inclusion through the Lens of Post-racial Ideology: What Obstacles Block the Consideration of Black Students' Experiences and Vulnerabilities?

In Quebec, equity, diversity, and inclusion (EDI) initiatives in learning institutions serve to address discrimination and systemic barriers in education. However, our supposedly post-racial climate complicates these efforts by suggesting that race-based discrimination is no longer a relevant factor to explain socio-academic disparities. This article presents the results of an intersectional qualitative study on the placement of Black students in special education. Drawing on critical theoretical frameworks of Blackness and disability, and using a counter-narrative methodology, interviews were conducted with 21 school staff members and 20 Black students. The analysis of our results reveals a striking gap between the perceptions of school staff and students' experiences, highlighting challenges related to considering the needs and vulnerabilities of Black students in the context of a supposedly post-racial era.

Keywords: Special and inclusive education, black students, post-racialism, anti-Black racism, equity diversity and inclusion (EDI)

RESUMEN

Diversidad e inclusión a través del prisma de la ideología posracial: ¿qué obstáculos dificultan las experiencias y vulnerabilidades de los/las alumnos/as negros/as?

En Quebec, las instituciones educativas llevan adelante iniciativas de equidad, diversidad e inclusión (EDI) en la educación para combatir la discriminación y las barreras sistémicas. Sin

embargo, el clima posracial actual, que sugiere que la discriminación racial ya no es un factor relevante para explicar las disparidades socioescolares, socava estos esfuerzos. El presente artículo revela los resultados de un estudio cualitativo interseccional sobre la clasificación de los/as alumnos/as negros/as en la educación especial. Con fundamento en los marcos teóricos críticos de negritud (*blackness*) y discapacidad, y utilizando el contraargumento como método, se realizaron entrevistas a 21 miembros del personal escolar y a 20 alumnos/as negros/as. Los resultados revelaron una brecha entre la percepción del personal escolar y las experiencias de los/as estudiantes. Esto pone de manifiesto los retos que supone abordar las “necesidades especiales” y las vulnerabilidades de los/as alumnos/as negros/as en esta presunta era posracial.

Palabras clave: educación especial y inclusiva, estudiantes negros/as, posracial, inclusión, diversidad, equidad

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Bailey, M. et Mobley, I. A. (2019). Work in the intersections: A black feminist disability framework. *Gender & Society*, 33(1), 19-40.
- Bell, B. W. (2004). *The contemporary African American novel: its folk roots and modern literary branches*. University of Massachusetts Press.
- Bernheim, Emmanuelle, Flores Echaiz, L. et Gauthier-Boiteau, D. (2019). *La santé mentale des jeunes. Mesures de contrôle et médication en milieu scolaire*. L'Avant-garde en santé mentale et le Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Bignall, T., Jeraj, S., Helsby, E. et Butt, J. (2019). *Racial disparities in mental health: Literature and Evidence Review*. Race Equality Foundation. <https://raceequalityfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2022/10/mental-health-report-v5-2.pdf>
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. et Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises. *McGill Journal of Education*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060861ar>
- Byrd, J., Porter, C., Mayes, R. et Ahmadi, A. (2022). (In)Visibility Across Educational Spaces: Centering Mental Health & Wellness for Black Girls & Women. *Journal of African American Women and Girls in Education*, 2(2), 1-8.
- Caldas, S. J., Bernier, S. et Marceau, R. (2009). Explanatory Factors of the Black Achievement Gap in Montréal's Public and Private Schools: A Multivariate Analysis. *Education and Urban Society*, 41(2), 197-215. <https://doi.org/10.1177/0013124508325547>
- Collectif les Béliers solidaires. (2020, 17 novembre). Ce que tu nous as appris. Histoire engagée. <http://histoireengagee.ca/ce-que-tu-nous-as-appris/>
- Collins, P. H. (2022). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Collins, T., Borri-Anadon, C. et Magnan, M.-O. (2022). Shedding Light on Race and Disability in a North American Linguistic Minority Context: A DisCrit Analysis of Special Education in Quebec. Dans C. O'Brien, W. Black et A. Danzig (dir), *Who Decides? Power, Disability and Education Administration* (p. 123-148). Information Age.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (CDPDJ). (2011). Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Montréal: CDPDJ. https://www.cdpdj.qc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf
- Cooc, N. et Kiru, E. W. (2018). Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends. *The Journal of Special Education*, 52(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/0022466918772300>

- Dei, G. J. S. (2013). Reframing Critical Anti-Racist Theory (CART) for contemporary times. *Counterpoints*, (445), 1-14.
- Dei, G. J. S. (2018). "Black Like Me": Reframing Blackness for Decolonial Politics. *Educational Studies*, 54(2), 117-142. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.142758>
- Dumas, M. J. et Ross, K. M. (2016). "Be Real Black for Me" Imagining BlackCrit in Education. *Urban Education*, 51(4), 415-442.
- Ellis, J. (2014). *Special education*. Eugenic Archive. Canada. <https://eugenicsarchive.ca/discover/encyclopedia/535eee5c7095aa0000000025d>
- Epstein, R., Blake, J. J. et González, T. (2017). *Girlhood Interrupted. The Erasure of Black Girls' Childhood*. Georgetown Law Center on Poverty and Inequality. <https://genderjusticeandopportunity.georgetown.edu/wp-content/uploads/2020/06/girlhood-interrupted.pdf>
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Garneau, S. et Giraudo-Baujeu, G. (2018). Présentation: pour une sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 5-25. <https://doi.org/10.7202/1066811a>
- Gilbert-Blanchard, O., Archambault, I., Tardif-Grenier, K. et Audet, G. (2022). La perception des élèves des relations et des attitudes des enseignants à leur égard: contribution du statut générationnel et de la région d'origine. *Comparative and International Education / Éducation comparée et internationale*, 50(2), 85-103. <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i2.14344>
- Gilmore, A. A. et Bettis, P. J. (dir.) (2021). Antiracism and the adultification of Black Children in a U.S. Prison Nation. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Goldberg, D. (2015). *Are We All Postracial yet?* Polity Press.
- Howard, P.S.S. (2023). *Performing Postracialism: Reflections on Antiracism, Nation, and Education through Contemporary Blackface in Canada*. University of Toronto Press.
- Jean-Pierre, J. et Collins, T. (2022). Penser une démarche épistémologique afroémancipatrice en recherche qualitative par, pour et avec les communautés noires. *Recherches qualitatives*, 41(1), 13-34.
- Kamanzi, P. C. (2023). Pathways of Black immigrant youth in Québec from secondary school to university: Cumulative racial disadvantage and compensatory advantage of resilience. *Canadian Review of Sociology*, 60(3), 409-437.
- Katsiyannis, A., Gage, N. A., Rapa, L. J. et MacSuga-Gage, A. S. (2020). Exploring the Disproportionate Use of Restraint and Seclusion Among Students with Disabilities, Boys, and Students of Color. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4(3), 271-278. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00160-z>
- Koning, C. et Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism*, 5(1), 23-36.
- Lapchick, R. et Zimmerman, D. (2020). *The 2020 Racial and Gender Report Card: National Basketball Association*. The Institute for Diversity and Ethics in Sports. https://www.tidesport.org/files/ugd/7d86e5_9ed7a1185cc8499196117ce9a2c0d050.pdf
- Lentin, A. et Karakayali, J. (2016). Bringing Race Back in: Racism in 'Post-Racial' Times. *Movements: Journal for Critical Migration and Border Regime Studies*, 2(1), 141-147.
- McAndrew, M., et Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196. <https://doi.org/10.7202/018096ar>
- Meekosha, H. et Shuttleworth, R. (2009). What's so 'critical' about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47-75. <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>

- Miller, R., Liu, K. et Ball, A. F. (2020). Critical Counter-Narrative as Transformative Methodology for Educational Equity. *Review of Research in Education*, 44(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>
- Ministère de l'éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (2023). *Soutien au milieu scolaire 2023-2024. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Nelson, C. A. (2016). Slavery, childhood, and the racialized "education" of Black girls. Dans A. Ibrahim et A. Abdi (dir.), *Education of African Canadian children: Critical perspectives* (p. 73-90). McGill-Queen's University Press.
- Nunno, M., Holden, M. et Tollar, A. (2006). Learning from tragedy: A survey of child and adolescent restraint fatalities. *Child Abuse & Neglect. The International Journal*, 30, 1333-1342.
- Potvin, M. (2018). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 97-127. <https://doi.org/10.7202/1064722ar>
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127-150.
- Schalk, S. (2017). Critical Disability Studies as Methodology, *Lateral*, 6(1). <https://doi.org/10.25158/L6.1.13>
- Solórzano, D. G. et Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44.
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., et Gervais, C. (2017). Portrait des élèves issus de l'immigration en milieu scolaire primaire défavorisé. *Comparative and International Education*, 46(1). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v46i1.9309>
- Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation: Débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education*, 44(1), CI1-CI31.
- Thésée, G. (2022). Dancing with the Invisibility/Inaudibility: Nuances of Blackness in a Francophone Context. Dans A. Ibrahim, T. Kitossa, M.S. Smith et H.K. Wright (dir.), *Nuances of Blackness in the Canadian Academy: Teaching, learning, and researching while Black* (p. 88-107). University of Toronto Press.
- Torczyner, J. L. et Springer, S. (2010). *Demographic challenges facing the black community of Montreal in the 21st century*. McGill School of Social Work, Montreal Consortium for Human Rights Advocacy Training (MCHRAT).
- Wynter, S. (2003). Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation — An Argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257-337. <https://doi.org/10.1353/ncr.2004.0015>



Capital blanc et diversité dans les universités d'élite : les ruses de la raison méritocratique

MARTIN MYERS

University of Nottingham
M.Myers@nottingham.ac.uk

KALWANT BHOPAL

University of Birmingham
K.Bhopal@bham.ac.uk

INTRODUCTION

AUSSI BIEN AUX ÉTATS-UNIS QU'AU ROYAUME-UNI, les universités d'élite ont depuis toujours été associées à des pratiques inéquitables (Karabel, 2005 ; Boliver, 2013 ; Bhopal, 2018, 2022 ; Bhopal, Myers et Pitkin, 2020 ; Myers, 2022). Cela inclut les procédures d'admission, l'expérience sur le campus, les résultats scolaires, ainsi que l'expérience du personnel universitaire. Si de nombreuses universités ont reconnu ces problèmes et se sont engagées à y remédier, au Royaume-Uni, cela a provoqué une réaction brutale de la part des institutions privées, ainsi que des médias conservateurs, accusant les établissements les plus élitistes, dont ceux de Bristol, Durham, Édimbourg, Cambridge et Oxford, d'adopter des politiques de démocratisation scolaire défavorables aux élèves issus du privé (BBC News, 2002 ; Hitchens, 2022). Aux États-Unis, les politiques de l'*affirmative action*, conçues pour corriger les inégalités raciales, ont été récemment considérées par la Cour suprême comme violant le principe d'égalité de protection du 14^e amendement (*Students for Fair Admissions v. Harvard*, 2023). Aussi, malgré la preuve d'inégalités persistantes, les politiques susceptibles de les corriger ont été souvent, et de plus en plus, mises à mal dans l'actualité¹.

1. La présentation des politiques d'*affirmative action* aux États-Unis et d'admission contextuelle au Royaume-Uni, ainsi que de leurs développements les plus récents dans le sillage de l'arrêt SFFA, est

En nous appuyant sur une enquête qualitative réalisée auprès de 49 étudiant-e-s inscrit-e-s dans des universités d'élite aux États-Unis et au Royaume-Uni (Bhopal et Myers, 2023), cet article propose d'interroger la manière dont les politiques de justice raciale à l'université ont été mises à mal sous les effets de la reproduction du racisme qui opère à l'extérieur aussi bien qu'à l'intérieur de l'espace académique, au moyen de ce que nous appelons le *capital blanc*, soit les différentes formes de capitaux (sociaux, économiques, culturels et symboliques) associés à la blanchité. Pour cela, nous nous appuyons sur la théorie critique du racisme (*critical race theory*, désormais CRT) et les concepts qu'elle formule de réalisme racial (Delgado et Stefancic, 2017), de blanchité et de « blanchité comme propriété » (*whiteness as property*) (Harris, 1993), ainsi que sur les analyses de Derrick Bell (1980) du dilemme de la convergence des intérêts. Selon celles-ci, les batailles judiciaires pour la déségrégation n'ont pu être remportées qu'à la condition de recouper les intérêts politiques dominants de l'élite blanche.

Avec ce cadre théorique, nous proposons d'interroger la manière dont le racisme en est venu à être considéré comme un aspect normal de la vie des campus de l'élite, ainsi que le rôle joué dans ce processus par les initiatives institutionnelles en faveur de l'égalité et la diversité (EDI). L'enquête attire l'attention en effet sur la manière dont ces initiatives, en particulier les mesures dites d'*affirmative action*, sont aisément cooptées par des pratiques et des discours racistes sur les campus. Alors que le message des politiques EDI est celui de la lutte contre les inégalités, les participant-e-s à notre enquête ont estimé qu'il est souvent, dans les faits, détourné pour suggérer qu'un traitement privilégié fut accordé aux étudiant-e-s de couleur. Pour clarifier ces processus, l'article propose d'explorer la manière dont la race et le racisme sont vécus par les étudiant-e-s avancé-e-s, inscrit-e-s en études de troisième cycle, au sein d'universités d'élite avec, en toile de fond, la prétention de ces dernières à incarner par excellence la norme méritocratique. La recherche a permis de faire émerger plusieurs thèmes forts, dont la question des inégalités de race et de classe, du pouvoir réputationnel et de l'image de marque des universités d'élite, ainsi que celle des relations étroites qui unissent écoles privées et universités d'élite au Royaume-Uni. Dans cet article, toutefois, nous nous attachons à l'analyse des données portant sur la compréhension du racisme, en contexte de discours estampillés EDI, d'une part, et sur l'adhésion à l'engagement institutionnel en faveur de la norme méritocratique, d'autre part.

Après avoir précisé notre cadre conceptuel, ainsi que notre démarche méthodologique, nous montrerons en particulier comment ces constructions et usages de la norme méritocratique sont mobilisés pour délégitimer les politiques de diversité, cependant qu'ils œuvrent à consolider le *capital de blanchité* et sa très forte rentabilité sur les campus de l'élite. Nous montrons que celui-ci se décline en deux modalités spécifiques, à savoir marque d'appartenance, d'une part, et label méritocratique, d'autre part : pour les étudiants les mieux pourvus sur le plan matériel, culturel et

au-delà des objectifs de cet article. La temporalité de notre enquête de terrain, en particulier, n'inclut pas les retombées consécutives à la décision de la Cour suprême américaine. Pour une discussion d'ensemble, voir l'introduction de ce dossier.

symbolique, les investissements du capital blanc en viennent à constituer un véritable avantage compétitif sur les campus de l'élite. Finalement, le travail accompli par le capital blanc dans ses différentes formes et modalités nous est apparu comme un mécanisme essentiel de reproduction et de légitimation du racisme dans les universités d'élite. À la suite de l'hypothèse fondatrice de Bell (1980), nous proposons d'analyser cette situation dans les termes d'une *divergence d'intérêts* entre minorités raciales et élites.

UNIVERSITÉS D'ÉLITE, BLANCHITÉ, CAPITAL BLANC : PRÉCISIONS CONCEPTUELLES ET ANALYTIQUES

La distinction entre universités « d'élite » et d'autres qui n'en seraient pas relève d'un domaine sémantique flou où il n'existe pas de règle à proprement parler (pour une discussion approfondie, voir Bhopal et Myers, 2023). Aussi, dans cet article, nous définissons les universités d'élite comme la poignée d'institutions globales, dont les noms de marque, immédiatement reconnaissables, occupent sans interruption les dix premières places des classements internationaux en matière de recherche et d'enseignement. Il s'agit généralement d'universités plutôt anciennes, situées aux États-Unis et au Royaume-Uni, que caractérise également un processus de sélection exclusif et individualiste (Bhopal et Myers, 2023). Surnommées la *Global Super-League* (The Economist, 2005), elles possèdent des ressources financières importantes, prenant souvent la forme de fondations, tandis que leurs anciens élèves dominent les sphères économiques, sociales et politiques. Ces universités relèvent souvent de nomenclatures collectives reconnues, telles que la « Ivy League » aux États-Unis ou « Oxbridge » au Royaume-Uni. Elles exercent une influence importante au sein de groupements professionnels comme le Russell Group au Royaume-Uni².

Blanchité et capital blanc

Les capitaux agissent comme des formes de pouvoir spécifiques dans leurs champs respectifs (Horvat, 2003 ; Bourdieu, 1986 ; 1998), les plus efficaces et légitimes étant ceux dont la logique s'ajuste le plus étroitement à la logique immanente du champ. Dans les universités d'élite, les étudiants racisés font l'expérience de pressions diverses au sein d'environnements majoritairement blancs, où le manque de capital culturel, en particulier de formes de capital culturel dont sont pourvus de manière disproportionnée les étudiants blancs, les désavantage significativement (Carter, 2005 ; Torres, 2009). Ces formes de capital — en matière par exemple de loisirs, goûts et styles de vie — sont davantage alignées avec les attentes des universités d'élite que ne le sont les capitaux

2. La Ivy League, aux États-Unis, est formée de huit universités, parmi les plus riches et prestigieuses. Oxbridge est le nom donné aux deux universités les plus anciennes et les plus riches du Royaume-Uni que sont Oxford et Cambridge. Le Russell Group regroupe 24 universités d'élite du Royaume-Uni connues pour leur excellence en matière de recherche et qui se placent régulièrement dans le haut des classements internationaux.

dont sont pourvus les étudiants de couleur, ne serait-ce que parce qu'elles reflètent les intérêts majoritaires des universitaires - blancs et de classe moyenne — ainsi que des étudiants et de leurs parents. L'importance de la blanchité en tant que catégorie et forme de pouvoir a été largement reconnue (Dyer, 1997; Frankenberg, 1993; Hurtado, 1996; hooks, 1997; Ignatiev, 1995; Kidder, 1997; McIntosh, 1992; Roedigger, 1991), y compris en matière d'éducation, aux États-Unis (Apple, 1998; Giroux, 1997; Kincheloe et Steinberg, 1998; Sleeter, 1996), comme au Royaume-Uni (Chakrabarty et al., 2015; Gillborn, 2005; Preston, 2007; Warmington, 2014). Une grande partie de cette littérature montre la manière dont l'ethnicité des Blancs fonctionne comme une forme de privilège ou de prérogative, ouvrant droit à des avantages spécifiques. Par l'analogie du « sac à dos invisible », Peggy McIntosh (1992) dévoile son contenu composé d'un ensemble d'attentes qui ne sont pas accessibles de la même manière aux personnes non-blanches, telles que le fait de passer rapidement les contrôles aux frontières ou de conduire une voiture de luxe sans être aussitôt contrôlées. Selon Zeus Leonardo (2009), de telles attentes et prérogatives ont des incidences significatives dans l'organisation sociale, de sorte que « le regard critique sur le privilège blanc ou l'analyse de la blanchité hégémonique sont à compléter par un examen tout aussi rigoureux du suprématisme blanc et de la domination raciale blanche » (Leonardo, 2009, p. 75). En ce sens, le privilège blanc, soit les avantages systémiques accordés aux Blancs, la suprématie blanche ou le cadre idéologique de la supériorité raciale, et la domination blanche, à savoir la preuve historique de la concentration des ressources et du pouvoir entre les mains des Blancs, constituent ensemble les processus par lesquels le racisme est légitimé et consolidé en tant que caractéristique normale de l'organisation sociale.

Ce qui caractérise les différents types de capitaux est que leur valeur peut être convertie entre différentes économies de valeurs et de capital : ils peuvent s'échanger contre d'autres types de capitaux ; ils peuvent être hérités ; ils peuvent servir d'atouts dans la compétition pour plus et mieux de capital ; leur valeur peut évoluer dans le temps. Sous la forme du privilège blanc, le capital blanc est particulièrement efficace en raison de son invisibilité. Les avantages qu'il procure semblent en effet anodins et, de ce fait, ne méritent pas de remise en question. En tant que forme et incarnation de la suprématie blanche, le capital blanc constitue en particulier un moyen efficace pour nier l'existence du racisme et son incidence sur la vie des personnes racisées (Bonilla-Silva, 2006; Omni et Winant, 1994). Les universités, de leur côté, ont été identifiées comme « à la fois un site de normalisation et de bouleversement de blanchité » (Cabrera, 2014, p. 31). Bien qu'elles forment un champ où le racisme, en particulier le racisme structurel, est de plus en plus identifié et contesté, les universités restent aussi des espaces d'(auto)ségrégation, où les étudiants peuvent adopter des comportements ouvertement racistes, dont par exemple la pratique du « blackface » lors de soirées déguisées, souvent excusée par leur jeunesse et/ou naïveté supposées³. Pour Nolan

3. Cette attitude n'est cependant pas sincère, étant donné le caractère offensant, établi de longue date, du « blackface » (par exemple, Douglass, 1848).

Cabrera (2014, p. 33), les campus sont ainsi des espaces dans lesquels « les manifestations du privilège blanc permettent aux participants de mettre en œuvre des stéréotypes racistes dans des environnements relativement sûrs, à l'écart de leurs pairs minoritaires ». Bien que certains étudiants blancs fassent preuve d'« envie culturelle » à l'égard de leurs pairs minoritaires (McKinney, 2004), ils considèrent généralement la blanchité et la suprématie blanche comme allant de soi et gardent leurs distances avec les étudiants de couleur. Kimberly Torres (2009) identifie ainsi un ensemble de comportements et de caractéristiques qui les différencient. En font partie les commentaires critiques que les étudiants blancs profèrent sur les corps noirs et la sexualité des Noirs, les codes vestimentaires, des goûts et des styles différents, une ségrégation sociale. Pour Torres (2009), il est à noter que ces comportements ont lieu dans un contexte où les étudiants noirs viennent de familles moins aisées : pour celles et ceux issus de quartiers majoritairement noirs ou mixtes, un « choc culturel » est décrit dans les espaces blancs de l'université.

Pour John Preston (2007), l'ethnicité blanche est « une catégorie politique, historiquement et socialement reproduite dans le temps ». Tout en soulignant les ambiguïtés inhérentes aux catégories « blanc », « Blancs » et « blanchité », il estime néanmoins qu'« il est inexact de décrire la blanchité comme un terme contesté — il s'agit plutôt d'un terme offensif par lequel s'exprime un certain nombre de débats sur la race en général » (Preston, 2007, p. 2). Les conceptions de la race sont également fluides et constituent des récits socialement construits, plutôt que des classifications systématiques et définitives (Gillborn, 2008). Par conséquent, dans le discours politique, bien que l'identification spécifique de qui est blanc évolue dans le temps, l'ascendant de la blanchité demeure. Comme le montre l'exemple des premiers migrants irlandais aux États-Unis, dont le statut fut à peu près identique à celui de la population noire, leur expérience n'a que récemment évolué pour devenir celle d'un groupe blanc (Ignatiev, 1995). L'expérience irlandaise fut socialement construite dans le cadre d'un modèle plus large de migration de ruraux européens vers des environnements américains urbains, où les immigrants étaient classés selon « une hiérarchie morale de différences nationales et culturelles dans laquelle les Européens de l'Ouest — à l'exception des Irlandais — se trouvent au sommet en tant que, pour la plupart, ouvriers qualifiés, assidus et travailleurs, tandis que Slaves, Bohémiens, Juifs et Européens du Sud sont tout en bas, taxés de saleté, dissimulation et paresse. » (Sennet et Cobb, 1972, p. 14)

Si ces exemples montrent comment la blanchité se reproduit dans de nouvelles configurations socioéconomiques, tout en conservant son importance sociale et politique, l'inverse peut également être vrai. Dans les banlieues auparavant respectables de la classe moyenne blanche, touchées désormais par une mobilité descendante, John Hartigan (1997) montre comment l'étiquette « *white trash* » (ordure blanche) est utilisée pour catégoriser certaines populations à qui on reproche de « perturber la compréhension implicite de qu'est-ce qu'être blanc ». *White trash* désigne ici la rupture avec les conventions qui perpétuent la blanchité en tant qu'« identité non marquée et normative » ; « plus qu'un échange vexatoire, il matérialise le contrôle complexe des

frontières incertaines qui délimitent les identités de classe et de race » (Hartigan, 1997, p. 47). Au Royaume-Uni, des distinctions similaires en termes de blanchité différencient les identités blanches respectables d'autres identités blanches qui sont, elles, racisées. En témoigne l'étiquette « chavs » accolée à certains Blancs, ou encore la diabolisation historique d'identités blanches altérisées, dont celles des Voyageurs et des Tsiganes.

White trash aussi bien que *chavs* montrent que les identités blanches ne sont ni homogènes ni fixes, sans pour autant impliquer que la blanchité elle-même s'en trouve dévalorisée. Au contraire, il s'agit d'une preuve supplémentaire de la blanchité en tant que régime de pouvoir où la race fonctionne « comme un système d'avantages différentiels qui bénéficie à tous les Blancs, quels que soient leur classe ou leur sexe » (Leonardo, 2009, p. 69). Selon David Gillborn (2008), si la blanchité comme moyen d'oppression et de marginalisation est structurellement reproduite, des groupes et personnes blanches sont individuellement complices du maintien d'un système qui avantage leurs propres positions. Dans le contexte des universités d'élite qui réunissent une population hétérogène en termes de race, de classe, de sexe et de statut académique, la blanchité est une caractéristique qui définit à la fois les individus et les structures institutionnelles.

Une participation élargie : la démocratisation de l'accès aux institutions d'élite

La preuve statistique de biais racistes est souvent difficile à produire, en partie parce qu'elle doit tenir compte d'indicateurs multiples et potentiellement concurrents (Maguire et Morris, 2018). Par exemple, ce n'est pas seulement le nombre de places offertes par les universités qui doit être considéré, mais aussi leur nature, leurs taux d'acceptation, le domaine et le type d'établissement, etc. Au Royaume-Uni, les politiques mises en place depuis la fin des années 1990 pour élargir l'accès à l'université furent généralement considérées comme un succès en raison de l'augmentation des effectifs étudiants aux profils « atypiques ». Si l'on examine de plus près ces données et les expériences étudiantes, cependant, il apparaît clairement que ces étudiants atypiques sont beaucoup plus susceptibles de fréquenter des universités moins prestigieuses, en faisant souvent l'hypothèse de « la parité relative entre différents établissements et la valeur de leurs diplômes » (Bhopal, Myers et Pitkin, 2020, p. 1333). Moins bien pourvus en capitaux, « les étudiants racisés entrent en général dans un jeu aux enjeux moins importants que les étudiants dotés d'un surplus de capitaux » (Bhopal, Myers et Pitkin, 2020, p. 1333). La situation est encore aggravée par les modalités financières, actuellement en place pour les étudiants britanniques, qui paient les mêmes droits d'inscription (souvent au moyen de prêts) quel que soit le type d'établissement. Les étudiants des universités d'élite les plus prestigieuses, population fortement dominée par la classe moyenne blanche, paient ainsi les mêmes droits que ceux et celles qui fréquentent des universités locales moins prestigieuses. Or, les diplômes délivrés par les universités d'élite confèrent une qualification plus forte que celle des universités moins prestigieuses — ils s'avèrent, par exemple, plus rentables

sur le marché du travail. Les étudiants d'universités moins prestigieuses sont tenus de faire en conséquence le même investissement économique pour des diplômes de valeur moindre. Dans ce système, « le transfert de capital économique reflète les transferts de savoirs et de capital culturel, ainsi que le développement de réseaux sociaux au bénéfice des étudiants déjà privilégiés. En clair, les étudiants issus de milieux défavorisés, ouvriers, racisés et minoritaires paient plus pour un moindre retour » (Bhopal, Myers et Pitkin, 2020, p. 1333).

Critical race theory

Malgré ce que son nom laisse entendre, plutôt qu'une position théorique unifiée, la CRT forme davantage un ensemble de concepts partagés pour rendre compte de la race et du racisme dans les sociétés contemporaines. Ses outils théoriques, dont les concepts d'intersectionnalité ou encore de « convergence des intérêts » (*interests convergence*), s'avèrent aussi utiles pour théoriser la race et le racisme dans le champ éducatif et à l'université (Ladson-Billings et Tate, 1995). Soulignant la centralité du racisme dans ce contexte, ainsi que l'impératif d'une approche multidisciplinaire, William Tate (1997) identifie trois thèmes forts de la CRT pour la recherche en éducation. Premièrement, les remèdes juridiques contre l'inégalité sont entravés dans l'effectivité de leur mise en œuvre. Cette situation est illustrée aux États-Unis par l'arrêt *Brown v. Board of Education* (1954) qui met fin à la ségrégation dans l'enseignement public (Bell, 1980). Malgré *Brown* et les politiques de déségrégation qui s'ensuivent, la ségrégation scolaire persiste dans le temps, s'appuyant désormais sur d'autres mécanismes, dont le zonage racial des quartiers (Rosiek, 2019; Trounstone, 2020). Au Royaume-Uni, David Gillborn (2008) met en évidence un phénomène comparable de repli du racisme au sein des politiques éducatives, cependant que celles-ci « principalement axées sur l'animosité raciste des Blancs, ont laissé intactes la plupart des inégalités » (Gillborn, 2008, p. 89). Deuxièmement, la CRT déconstruit « les revendications juridiques dominantes de neutralité, objectivité, indifférence à la couleur et méritocratie comme des manières de dissimuler les intérêts spécifiques d'entités puissantes de la société » (Tate, 1997, p. 235). Le récit dominant en matière éducative, qui suggère que la réussite scolaire est d'abord déterminée par des aptitudes individuelles plutôt que par le milieu social d'origine, décrit ainsi une vision manifestement fautive, comme l'attestent sans discontinuer les recherches en éducation (Bhopal, 2018; Reay, 2016). Le langage méritocratique qui mobilise invariablement une terminologie qui se veut inclusive plutôt qu'exclusive; équitable plutôt qu'inéquitable; continue à soutenir, nonobstant sa tonalité, la reproduction des inégalités. Troisièmement, enfin, Tate (1997) considère que la CRT permet de s'attaquer à l'an historicisme au cœur d'une bonne part des politiques éducatives, en reconnaissant et en valorisant les récits et les expériences des publics exclus du discours dominant.

ENQUÊTER SUR LE RACISME DANS LES UNIVERSITÉS D'ÉLITE : QUESTIONS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

Partant de ces hypothèses et cadre théorique, notre enquête a visé à questionner la manière dont les étudiants avancés (de niveau master et plus), appréhendent et vivent l'expérience d'intégrer une université d'élite. Nous avons sélectionné quatre universités : deux aux États-Unis (anonymisées comme US1 et US2) et deux au Royaume-Uni (respectivement, UK1 et UK2). L'une des universités américaines fait partie de l'Ivy League, tandis que l'autre est une université « land-grant »⁴ de recherche, privée. Bien que les deux universités soient privées, elles bénéficient d'un financement public important pour leurs programmes de premier et de deuxième cycle. Les universités britanniques bénéficient également d'un financement public considérable ; elles sont aussi des établissements indépendants. Les quatre universités sélectionnées ainsi figurent régulièrement dans le top 10 du classement mondial des universités QS (2019).

En tout, nous avons conduit 49 entretiens semi-directifs avec des étudiants de deuxième et troisième cycle. Les participants à l'enquête ont été recrutés par la méthode « boule de neige ». Après avoir choisi les universités pour leur qualité d'« élite », nous avons utilisé nos contacts personnels pour recruter les personnes interrogées. Dans les universités britanniques, aussi bien qu'étatsuniennes, l'un de nous fut invité à donner des interventions et des conférences, à l'occasion desquelles nous avons pris contact avec des étudiants pour les inviter à prendre part à l'étude. Ils et elles nous ont ensuite recommandé d'autres participants. Dans les universités étatsuniennes où nous n'avions pas de contacts préalables, nous avons utilisé nos réseaux personnels pour recruter les participants. En cas d'accord, la personne sollicitée nous envoyait son adresse électronique et le contact était de la sorte établi. L'échantillonnage en boule de neige peut comporter des inconvénients, donnant lieu à des biais de sélection en faveur d'un type particulier de répondants, puisque les participants ont tendance à s'adresser à des personnes qui leur ressemblent, faisant dépendre la sélection *in fine* des choix de ceux qui auront été contactés en amont (Van Meter, 1990). Cette manière de procéder peut également induire des biais dans la mesure où les personnes sont recrutées sur la base de leur appartenance à un réseau d'interconnaissance et que, de ce fait, les personnes qui n'en font pas partie seront exclues de l'enquête (Griffiths et al., 1983). Malgré ces limites, Atkinson et Flint (2001, p. 4) suggèrent que « la véritable promesse de l'échantillonnage en boule de neige réside dans sa capacité à dévoiler des aspects souvent cachés de l'expérience quotidienne, tant du point de vue du chercheur que de celui du profane ».

Les responsables de département et doyens de facultés de toutes les universités enquêtées ont été contactés au préalable pour recueillir leur assentiment. Nous avons

4. Créées à la fin du XIX^e siècle par une législation spécifique, les universités « land-grant » furent celles implantées sur des terres gracieusement données par l'État fédéral, souvent prises aux populations autochtones.

présenté la recherche, y compris les risques associés à sa réalisation (minimes), et leur avons remis le formulaire de consentement et la fiche d'information du participant. Ces documents ont été également remis à l'ensemble des participants avant qu'elles ou ils ne prennent part à l'enquête. Ce faisant, nous avons eu conscience du fait de devoir négocier notre entrée sur le terrain avec des «gatekeepers» et avons insisté sur l'importance de la recherche qui vise à fournir une analyse et une compréhension approfondies des expériences étudiantes en université d'élite, en particulier sur les enjeux d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Obligés de «gérer» notre relation avec les *gatekeepers*, nous fûmes conscients du rôle qu'ils jouaient en nous permettant d'accéder au terrain (Flick, 1998). Une fois cet accès obtenu, ils et elles ont toutefois continué à s'intéresser à la recherche, en nous laissant la liberté de la mener, sans chercher à en influencer le déroulement de quelque façon que ce soit. Nous avons ainsi pu nous positionner sur le terrain «de manière à garantir le temps, l'espace et les relations sociales nécessaires à la réalisation de la recherche» (Wolff, 2004, p. 195).

Trois questions de recherche principales nous ont guidés dans le processus :

1. Quel est l'effet des expériences éducatives antérieures, de l'identité personnelle et du milieu social d'origine des étudiant-e-s sur leurs trajectoires dans les universités d'élite (en termes, par exemple, de race, de milieu socioéconomique et de sexe) ?
2. Comment les étudiant-e-s vivent-ils et naviguent-ils et elles les espaces des universités d'élite, leur image de marque et réputation ?
3. Comment comprennent-ils et elles les manières dont leurs expériences antérieures contribuent à reproduire un système de privilèges ?

Les entretiens réalisés l'ont été en face-à-face avec 40 répondant-e-s, neuf entretiens ont été menés par Skype. Au total, 30 entretiens ont été enregistrés, pour les autres, des notes manuscrites ont été prises et reconstituées, les étudiants ayant demandé à ne pas être enregistrés. L'ensemble des entretiens ont été retranscrits et analysés. Le travail d'analyse s'est déroulé tout au long du projet, dans le but d'une élaboration réflexive des résultats et de leur théorisation. Nous avons été de la sorte en mesure de développer de nouveaux thèmes et d'affiner notre cadre d'analyse parallèlement au travail empirique. Le corpus d'entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique avec le logiciel NVivo et un codage réalisé à la main. Utilisé pour faciliter le tri et l'organisation des données, NVivo nous a permis en particulier d'approfondir et de complexifier notre analyse (King, 2004). Nous avons mobilisé l'analyse thématique en tant que «méthode permettant de repérer, d'analyser et de rendre compte des régularités dans les données» (Braun et Clarke, 2006, p. 76). À partir de ces régularités, nous nous sommes efforcés de leur donner un sens, en élaborant les thèmes d'analyse dans un processus constant de définition et de révision qui nous a permis, par des allers-retours successifs, de corroborer nos interprétations (Lorelli et al., 2017) et de rendre compte de manière aussi juste que possible des expériences et ressentis recueillis dans l'enquête. Afin d'accroître la cohérence et la précision de cette analyse, nous avons également procédé à une vérification croisée de l'ensemble des variables thématiques.

Les profils des participant-e-s à l'enquête

Les profils des personnes interrogées se caractérisent par une très grande diversité, toutes étant inscrites en études de deuxième et de troisième cycle, notamment en humanités, sciences physiques et sciences sociales. Au total, 45 personnes interrogées préparent un diplôme de recherche (MPhil/PhD) et 4 autres, un diplôme de master spécialisé (MA/MSc). Âgées de 22 à 34 ans, elles proviennent d'origines et de milieux socioéconomiques diversifiés (enregistrés sur la base de la profession des parents)⁵. 28 répondantes sont des femmes et 21 sont des hommes. La majorité a intégré des universités d'élite dès leurs études de premier cycle, cinq seulement venaient d'établissements n'étant pas considérés comme faisant partie de l'élite, ou moins bien placés dans les classements respectifs. Nous nous sommes tout particulièrement intéressés aux expériences des étudiants de deuxième et de troisième cycle en raison de leur statut spécifique de transition entre parcours de formation et insertion professionnelle, d'une part, de leur connaissance approfondie du monde universitaire, d'autre part, mais aussi en raison de la probabilité accrue pour ces personnes d'envisager à terme une carrière académique.

L'enquête a permis de faire émerger plusieurs thèmes forts, dont la question des inégalités de race et de classe, du pouvoir réputationnel et de l'image de marque des universités d'élite, ainsi que celle des réseaux et relations étroites entre universités d'élite et écoles privées. Dans cet article, nous nous attachons à l'analyse des résultats portant sur la compréhension du racisme, en contexte de discours estampillés EDI, d'une part, sur l'adhésion à l'engagement institutionnel en faveur de la norme méritocratique, d'autre part.

ÉLITISME ET CAPITAL BLANC : LES RUSES DE LA RAISON MÉRITOCRATIQUE

Le racisme fut souvent décrit par les personnes enquêtées comme une expérience banale et quotidienne, quelque chose qui « semble ordinaire et naturel à qui baigne dans le milieu » (Delgado et Stefancic, 2000, p. 12). Les témoignages recueillis suggèrent ainsi que l'une des conséquences de cette normalisation du racisme est la consolidation d'un récit à la faveur duquel les initiatives EDI sont à leur tour perçues et décrites comme discriminatoires à l'endroit des étudiantes et des étudiants blancs. Que ce soit dans le cadre des mesures d'*affirmative action* aux États-Unis ou des

5. Les participant-e-s ont fait état de diverses caractéristiques démographiques : 23 étudiant-e-s se sont identifié-e-s comme blanc-he-s, 7 comme métis-se-s, 5 comme noir-e-s, 4 comme asiatiques et 2 comme latino-a-s. D'autres ont indiqué leur appartenance ethnique sur la base d'autres catégories, par exemple, « musulman malaisien ». Principalement de nationalité étatsunienne et britannique, les participant-e-s se sont identifié-e-s comme originaires d'Afghanistan, de France, de l'Inde, de Malaisie, de Nouvelle-Zélande et d'Écosse (par opposition au Royaume-Uni ou à la Grande-Bretagne). 20 étaient des étudiantes et étudiants internationaux, dont 10 Britanniques étudiant aux États-Unis et 2 étudiants américains au Royaume-Uni. Interrogé-e-s sur la profession et le niveau d'instruction de leurs parents, ainsi que sur leurs expériences éducatives antérieures, leurs réponses ont révélé un éventail large de statuts socio-économiques que nous indiquons au fur et à mesure afin d'analyser au plus près leurs récits et expériences respectives.

admissions contextuelles au Royaume-Uni, les personnes racisées et défavorisées sont généralement considérées à l'université comme moins « méritantes » que leurs pairs blancs, aisés et éduqués dans le privé. Leur présence dans cet espace est de ce fait construite comme dérogatoire à la règle méritocratique : adossée à des raisons spécifiques qui ont trait à l'inclusion et à la diversité, elle est censée reposer sur un avantage illicite qui leur aura été conféré dans le processus de sélection. Bien que cette posture méconnaisse les preuves empiriques attestant que les étudiants et les étudiantes blanches et aisées ont une probabilité statistique supérieure d'être recrutées et diplômées avec succès par les universités d'élite (Karabel, 2005 ; Warikoo, 2022 ; Bhopal et Myers, 2023), celles et ceux de notre enquête se saisissent de cette situation en investissant leur blanchité de manière stratégique en tant que 1) marque d'appartenance et 2) label méritocratique venant sanctionner la qualité de leur travail et parcours académiques. Ces investissements du capital blanc sont ensuite transformés en un véritable avantage compétitif, manié de manière stratégique dans et en dehors du champ de la compétition scolaire des universités de l'élite.

La blanchité comme marque d'appartenance

Les étudiantes et étudiants racisés, issus de milieux moins favorisés, ont en effet été nombreux quant à eux à exprimer des doutes sur leur droit d'appartenir à ces espaces. Elles et ils doutent en particulier que leurs pairs de classe moyenne, ainsi que le corps enseignant, reconnaissent leur légitimité à être là et à intégrer une université d'élite. Ces doutes ressentis se sont traduits dans l'enquête par des récits personnels de gêne et de malaise, dont la récurrence ne peut que surprendre, compte tenu de la prétention de ces établissements à incarner l'excellence méritocratique. Avec leur statut d'étudiant-e-s avancé-e-s, il aurait été logique au contraire de donner à voir la confiance en soi et la fierté ressentie d'appartenir aux espaces de l'élite. Ce fut, toutefois, rarement le cas de celles et ceux que nous avons interrogés et qui ont eu tendance, au contraire, à exprimer des doutes sur leur intégration. Zena, dont la famille est originaire d'Afghanistan et vient d'un milieu modeste, se fait ainsi l'écho du sentiment que sa présence à US1 est constamment remise en question, au point de miner sa propre confiance dans le fait d'y mériter sa place :

On me fait comprendre que je n'ai pas ma place ici et, lorsque cela arrive, je commence à me poser la question moi-même. L'un de mes camarades de classe m'a même dit que si le département compte autant d'étudiants de couleur, c'est parce qu'ils doivent remplir leurs quotas et se conformer aux lois sur l'*affirmative action*, à défaut de quoi US1 aurait mauvaise presse.

Nema, étudiante noire, également de milieu populaire, décrit les plaisanteries de ses pairs sur le fait d'avoir supposément bénéficié de mesures d'*affirmative action* à US1. Plus tard dans l'entretien, elle explique comment cela engendre chez elle des doutes persistants quant au fait de mériter réellement une place à US1 :

Parfois, je me demande si je suis là pour remplir un quota. Si je suis arrivée ici grâce à une sorte de mesure d'*affirmative action* ou d'une autre mesure spéciale. Et j'ai l'impression que mes pairs, et parfois mes professeurs, ils me font parfois ressentir cela.

Nema poursuit en explicitant son ressenti face à une situation où son droit à intégrer une université d'élite n'est pas nécessairement frontalement remis en question, cependant que l'on sous-entend qu'elle n'aurait pas moins bénéficié, en raison de ses origines, d'un traitement spécifique. Bien que Nema ait complété ses études de premier cycle dans une autre université de la Ivy League, elle explique :

Il y a toujours ce sentiment de *comment êtes-vous arrivée là ?* Quand on me pose cette question, et même des enseignants me la posent : « Comment êtes-vous arrivée là ? » Ce n'est pas une question anodine, il s'agit toujours de savoir qui je suis et quelle est mon histoire. On me dit que des milliers d'étudiants candidaient ici et que seulement une poignée, seulement une petite poignée, sont admis. C'est que nous devons être là pour une autre raison.

Ria, qui a des origines mixtes (indiennes et britanniques) et est également issue d'un milieu social modeste, a pareillement décrit la manière dont la suspicion d'avoir été favorisée dans le processus d'admission en raison de son ethnicité produit un effet durable sur sa façon de vivre son intégration à RU1. Tout comme Zena et Nema, Ria indique que la perception des autres étudiants a fini par semer le doute, chez elle aussi, sur sa propre légitimité à faire partie de cette université :

UK1 est considérée comme l'une des deux meilleures universités au monde, alors quelqu'un comme moi se demande : « Qu'est-ce que je fais là ? » Je dois continuer à penser que je suis là parce que je suis brillante et que j'y suis arrivée grâce à mes résultats. Mais lorsque je parle à des étudiants qui ont fait une classe prépa ou une école privée, ils me posent des questions. Ils se demandent : « Qu'est-ce qu'elle fait là ? » Certains ont même le culot de me le demander ouvertement, d'autres le font de manière plus subtile. Lorsqu'on me demande : « À quelle école êtes-vous allée ? » et que je réponds : « Dans un lycée de quartier... », les gens vous regardent et concluent que vous êtes là parce que vous avez coché une case. Je m'interroge donc si l'université ne veut pas avoir quelqu'un de milieu ouvrier, un étudiant noir ou un étudiant issu des minorités, juste pour dire : « Regardez, nous sommes diversifiés. » Cela leur donne une bonne image, ils ont le sentiment de contribuer à rendre UK1 accessible à tous les étudiants, mais en réalité, ils ne font ça que pour eux-mêmes. Ils ne se soucient pas vraiment de nous parce que nous ne sommes pas comme eux.

Les étudiant-e-s interrogé-e-s ont aussi identifié des formes de capital culturel associées à la blanchité qui bénéficient aux étudiants et étudiantes blanches sur les campus (loisirs, activités sportives, goûts musicaux, linguistiques ou vestimentaires, voir *infra*). Or, ce capital blanc non seulement légitime les croyances des étudiant-e-s blanc-he-s que leur place dans une université d'élite est pleinement méritée. En même temps, il fragilise celles d'étudiants et étudiantes racisées en les amenant à douter de leurs propres légitimité et droit d'appartenance sur les campus. Les affirmations selon lesquelles les politiques d'*affirmative action* avantagent indûment les étudiant-e-s de couleur, bien qu'inexactes et sans preuve empirique, ne conservent pas moins une

crédibilité importante. À la faveur de ces croyances, les capitaux dont disposent les étudiant·e·s racisé·e·s sont dévalorisés, cependant que la valeur supérieure de ceux détenus par leurs pairs blancs est réaffirmée. L'empressement de ces derniers à embrasser ouvertement de telles positions, parfois sous forme de plaisanteries, témoigne de l'efficacité du capital blanc en tant que forme dominante de pouvoir au sein des campus de l'élite.

Le travail de distinction accompli par la blanchité nuit, cependant, au sentiment d'appartenance des étudiant·e·s minoritaires, dont il remet en question la légitimité des qualifications, en particulier sur le plan académique. Conscient·e·s de cette situation, les étudiant·e·s de couleur ne semblent pas moins l'accepter comme quelque chose d'ordinaire et de banal, contribuant de la sorte à normaliser encore davantage les doutes ressentis sur leur illégitimité à intégrer un établissement de l'élite. Dans son témoignage, Ria reconnaît le manque ressenti de légitimité du fait des croyances colportées par les étudiants blancs d'un processus d'admission biaisé ; simultanément, elle note comment l'université qui proclame activement son engagement en faveur de la diversité considère ces politiques comme emblématiques de son ethos égalitaire. Le récit de la diversité est ainsi, d'une part, utilisé pour dénier aux étudiant·e·s de couleur la capacité d'appartenir ; cependant que, d'autre part, l'université blanche renforce et valorise son image de marque sur la base de ces mêmes engagements.

Ces dynamiques sociales et institutionnelles contradictoires agissent en définitive pour saper la capacité des politiques EDI à produire un changement significatif sur les campus. Dans son analyse, Femi va plus loin que Ria. En suggérant que l'image d'inclusivité vis-à-vis du monde extérieur est la seule raison pour laquelle UK2 recrute des étudiant·e·s noir·e·s de milieu populaire, comme elle, elle explique :

Je dois continuer à me répéter que je suis là parce que je mérite d'être là, parce que j'ai de bons résultats, parce que j'ai réussi l'entretien, parce que je suis assez intelligente pour être là. Puis, je vois tous ces gens au pouvoir. Les président et vice-président de l'université expliquant qu'ils pensent qu'il est important d'avoir un corps étudiant diversifié, etc. Je ne peux m'empêcher de penser qu'ils ne font cela que pour faire bonne figure aux yeux du public. Ils veulent que le monde voie UK2 comme une université diversifiée et inclusive, mais en réalité, ils ne le font que pour eux-mêmes et non parce qu'ils veulent vraiment que des étudiants noirs qui ne sont pas spécialement huppés viennent dans leur université. Tout ce qu'ils veulent est que cela reste blanc et chic, le reste n'est qu'une façade.

Pour Femi, le fait d'être ainsi consciente et critique du racisme à l'université génère une double peine. D'une part, elle perçoit l'université comme une institution raciste où elle n'est pas la bienvenue. D'autre part, le manque de bienveillance à son égard, qu'enrobe le discours universitaire de lutte contre les inégalités, suggère que sa place fut obtenue non pas sur la base du seul « mérite », mais pour satisfaire au « politiquement correct » de l'institution. Bien qu'elle soit consciente de ses qualités et compétences, aussi bonnes que celles des étudiantes et étudiants blancs, Femi ne décrit pas moins un doute tenace qui la fait remettre sa valeur en question.

La blanchité comme label méritocratique

Les étudiant·e·s défavorisé·e·s ont été ainsi nombreux·ses à décrire les doutes engendrés par la croyance répandue que des concessions auraient été faites dans le processus d'admission sur la base de leur ethnicité. Ce ressenti ne fut toutefois pas partagé par les étudiant·e·s de couleur issu·e·s de familles aisées. Ils et elles ont, au contraire, souvent fait des déclarations similaires à celles de leurs pairs blancs et aisés quant à leur légitimité à intégrer une université de l'élite. Certain·e·s ont même affirmé se sentir plus proches, en termes de caractéristiques partagées, de leurs pairs blancs de la classe moyenne que des étudiant·e·s racisé·e·s et moins fortuné·e·s.

Lorna, étudiante coréenne d'origine modeste, décrit ainsi comment les étudiants de couleur aisés à US1 s'appuient sur leur richesse, goûts, styles linguistiques et vestimentaires pour « performer » la blanchité avec leurs pairs blancs :

Certains étudiants noirs veulent faire partie du même groupe que les étudiants blancs, ils veulent leur ressembler parce qu'ils ont accès à toutes sortes de privilèges. Parce qu'ils viennent du même milieu social, ils sont amis avec et vous pouvez voir à quel point ils se ressemblent. Ils pratiquent les mêmes sports, sortent ensemble, ont les mêmes goûts et s'habillent de la même façon. C'est une façon pour eux de se rassurer qu'ils ont leur place, qu'ils peuvent appartenir, parce qu'ils font partie de ce groupe.

Dans le récit de Lorna, la performance de la blanchité est directement associée à des caractéristiques physiques et matérielles. Loin d'être identifiée à la seule marque somatique qu'est la couleur de peau, la blanchité est associée à un ensemble de qualités incarnées et d'activités sociales partagées. C'est une manière d'être et d'appartenir autant qu'une marque biologique, liée à la couleur de peau. Les observations de Lorna font écho aux témoignages d'étudiant·e·s racisé·e·s plus aisé·e·s. Edward, étudiant à US2, déjà passé par une autre université de la Ivy League et dont les deux parents exercent une profession libérale, répond ainsi à la question qui lui est posée de son identification :

Bien sûr, je m'identifie à mes camarades afro-américains parce que nous sommes noirs, mais je me sens plus à l'aise avec mes camarades blancs avec qui je partage des expériences communes. Certains de mes amis qui étaient dans la même université que moi avant sont maintenant ici et ils sont blancs. Ils ont les mêmes expériences que moi, les mêmes centres d'intérêt et cela nous rapproche. Nous pratiquons les mêmes sports et faisons le même genre de choses. Je ne réfléchis pas au fait qu'ils sont blancs et moi noir, ce sont juste mes amis.

La position d'indifférence à la couleur qu'exprime Edward suggère que les caractéristiques partagées les plus pertinentes qui le lient au groupe de pairs sont celles qui découlent de connivences culturelles et de centres d'intérêt partagés (sports, musiques, loisirs). Ces caractéristiques et « goûts » partagés apparaissent définis à l'intérieur de formes de capital social lié à la blanchité, dont par exemple l'accès à l'aisance matérielle, et par opposition à ce qui seraient des formes de capital social lié à la noirité et associées avec la pauvreté. Les étudiants de couleur aisés eurent aussi tendance à se

faire l'écho de positions se voulant apolitiques ou « racialement neutres » au sujet de la race et du racisme, ainsi qu'à être moins engagés dans les mobilisations étudiantes. Tom, étudiant noir de US1, qui a décrit la situation de sa famille comme « confortable » et « aisée », ses deux parents étant des professionnels accomplis, a terminé ses études de premier cycle dans une autre université d'élite. Non engagé politiquement, il fait aussi un compte-rendu se voulant racialement neutre de ses choix et expériences en tant qu'étudiant avancé à US1 :

Je ne vois pas cela comme une question de race, je ne vois pas la race de cette manière. Mes amis sont mes amis pour ce qu'ils sont et parce qu'on s'entend bien. Nous avons en commun beaucoup de choses — des choses que nous partageons et que nous faisons ensemble — c'est ça qui compte, plutôt que le fait qu'ils sont blancs et je suis noir.

Tom décrit l'*affirmative action* comme un moyen approprié pour lutter contre les inégalités causées par la pauvreté et souvent associées à la race. Il souligne que US2 est une institution méritocratique et se doit en conséquence de combattre les inégalités scolaires, mais prend bien soin de préciser que de telles considérations n'ont pas affecté sa propre trajectoire universitaire :

Je connais la question des quotas et de l'*affirmative action*, mais ce n'est pas pour les gens comme moi, c'est pour ceux qui n'ont peut-être pas eu les mêmes opportunités. Des personnes qui peut-être n'ont pas eu les mêmes chances que moi. Elles peuvent être par exemple de milieux sociaux défavorisés avec des écoles médiocres et US2 compense ces personnes. Mais pour moi, tel ne fut pas le cas, car je ne viens pas de ce type d'environnement.

En différenciant ses résultats universitaires de ceux d'étudiants de couleur venant de milieux défavorisés, Tom réitère la revendication d'étudiantes et étudiants blancs aisés d'avoir gagné leur place dans une université d'élite sur la base uniquement de leur « mérite » et leurs résultats scolaires. Tom souligne explicitement que sa place à US2 n'est pas le fruit de considérations liées à sa race ou ethnicité et que ce fait est bien compris et acté par d'autres étudiant-e-s, ainsi que par le corps enseignant. Les parallèles qu'il fait avec d'autres étudiant-e-s mettent en évidence sa proximité ressentie avec les majoritaires. Tom semble séparer son identité ethnique et de classe, dans la mesure où il aligne ses centres d'intérêt plus étroitement avec ceux des Blancs de classe moyenne que des Noirs en général. Or, une affirmation commune dans les témoignages d'étudiants et étudiantes blanches aisées fut de rappeler que : malgré la conscience des privilèges hérités de leur milieu social d'origine, elles et ils n'imputent guère leur place au sein de l'université à une conséquence directe de ces privilèges. Au contraire, nous l'avons vu, elles et ils attribuent leur réussite universitaire d'abord et avant tout à leurs propres qualités et travail soutenu. En retraçant le parcours qui l'a mené à US2, Tom avance ainsi un argument similaire, reprenant dans son récit personnel les traits associés à la blancheur :

Ma présence ici a à voir avec mes résultats, elle fait partie de mon parcours et ce parcours est le même que celui de mes pairs blancs. Je suis dans la même catégorie, nous avons reçu

une éducation similaire et nous sommes donc sur la même trajectoire. Ce n'est pas une question d'origine raciale, c'est une question de qui peut réussir et arriver au top. Nous sommes dans la même position parce que nous avons eu les mêmes opportunités. Les étudiants qui sont ici en raison de quotas sont différents, ils n'ont pas eu les mêmes opportunités.

Tout en expliquant que les étudiants défavorisés sont aussi capables sur le plan académique, mais qu'ils ont été efficacement désavantagés par le système éducatif, Tom ne généralise pas cet argument pour conclure que son propre milieu social privilégié lui aura facilité l'accès à une université d'élite. Son récit légitime sa position en termes de réussite personnelle plutôt que de processus structurels. En cela, sa vision recoupe celle d'étudiants blancs aisés. Pour ceux comme Tom, l'importance accordée au fait de s'aligner sur les comportements, attitudes et visions du monde des Blancs montre à quel point la blanchité est confortée et privilégiée sur les campus de l'élite.

LA BLANCHITÉ COMME AVANTAGE COMPÉTITIF OU LE DILEMME DE LA DIVERGENCE DES INTÉRÊTS

Destinées en apparence à remédier aux effets structurels du racisme, les initiatives estampillées EDI nécessitent d'être reproblématisées, à la lumière de l'enquête, à l'intérieur d'une analyse renouvelée de la persistance du racisme au sein des universités d'élite. En reconnaissant publiquement faire face à un problème de race et de racisme, ces institutions sont perçues comme faisant des efforts pour y remédier. Elles engrangent ainsi, d'une part, les bénéfices liés aux effets d'annonce de leurs politiques EDI — en même temps qu'elles conjurent les échecs à venir — la déclaration valant ici preuve d'engagement; cependant, et d'autre part, ces prises de position publiques sont aisément traduites au sein des établissements en des discours qui épinglent la manière dont EDI nuit aux étudiants blancs. Beaucoup d'étudiant-e-s de couleur ont ainsi témoigné de leurs pairs blancs, évoquant ouvertement l'avantage supposé que leur ethnicité leur aura conféré par le biais de « quotas », « mesures spéciales » et « cases à cocher ». Ces croyances nous sont apparues dans l'enquête comme un moyen collectif de maintenir le récit méritocratique de l'institution, tout en sapant les fondements de l'estime de soi et les qualifications d'étudiants et étudiantes non pourvues en capitaux de blanchité. Ils et elles se voient ainsi exposés à une double peine. Beaucoup évoquent le sentiment qu'une place leur aura été « accordée » dans le seul but d'afficher une façade institutionnelle inclusive, plutôt qu'à la faveur d'un véritable engagement pour élargir la communauté éducative.

Un résultat important de la recherche fut ainsi de montrer l'échec relatif des politiques EDI dans les quatre universités enquêtées. D'un point de vue pratique, les engagements pris pour lutter contre le racisme structurel ou systémique n'ont pas abouti à des changements. Comme le montrent les témoignages recueillis, l'expérience du racisme est toujours considérée comme un événement banal et ordinaire dans la vie de l'université. Cet article a permis d'éclairer la manière dont sa persistance dans les espaces très compétitifs des universités d'élite a partie liée avec le travail accompli

par le *capital blanc*. Nous en avons analysé deux modalités spécifiques — marque d'appartenance et label méritocratique — qui en viennent à constituer un véritable avantage compétitif que les étudiants majoritaires manient de manière stratégique dans et au-delà des campus.

Aussi, si dans les termes de l'analyse fondatrice de Bell (1980), les politiques de l'intégration raciale aux États-Unis relèvent historiquement d'un phénomène de « convergence des intérêts » ; la situation actuelle qui s'avère marquée par le repli des intérêts blancs et la remise en cause des politiques EDI est à analyser, au contraire, comme relevant d'une logique de *divergence des intérêts* blancs. Dans son analyse, à la fois célèbre et controversée, de *Brown v. Board of Education*, Bell fait valoir, en effet, que les arguments juridiques en faveur de la déségrégation des écoles publiques se sont imposés dans la mesure où ils recourent aux intérêts blancs du moment. Il note en particulier que le tournant judiciaire dans la lutte contre la ségrégation scolaire coïncide avec les intérêts politiques de l'élite blanche, modelés par la crainte que la politique étrangère des États-Unis dans les pays du tiers-monde ne soit entravée par les manifestations internes de violence raciste ; le retour des soldats noirs de la Seconde Guerre mondiale, désabusés par la persistance du racisme et peu disposés à se battre à nouveau ; ou, encore, le maintien de la ségrégation comme obstacle à l'industrialisation dans les États du sud des États-Unis. Dans ce contexte, la déségrégation des écoles publiques fut plus bénéfique à l'élite blanche, tant sur le plan national que global, que ne l'était la captation de ressources au profit des seules écoles réservées aux Blancs. Si l'arrêt *Brown* fut unanimement salué comme un triomphe du libéralisme, le processus de déségrégation s'est avéré long et contesté, avec des développements subséquents qui indiquent le repli des intérêts blancs et l'émergence d'une re-ségrégation scolaire (Feagin et Barnett, 2004 ; Rosiek, 2019 ; Trounstein, 2020).

De manière parallèle, les témoignages recueillis dans l'enquête suggèrent que l'engouement apparent des universités d'élite pour la diversité sert d'abord et surtout les intérêts des étudiants blancs (voir aussi Warikoo, 2016 et ici). Que ce soit pour éviter le discrédit public ou ne pas subir des pertes liées aux financements de l'État, ces institutions ont en effet de nombreuses raisons de vouloir donner l'image qu'elles combattent le racisme. Notre étude met toutefois en évidence les difficultés auxquelles elles font face pour maintenir la crédibilité de leurs discours méritocratiques, alors même que les données attestent sans discontinuer la probabilité moindre des étudiants minoritaires et moins aisés d'y accéder, parce que précisément minoritaires et défavorisés (voir pour les données les plus récentes Chetty et al., 2023). Dans ce contexte, les efforts déployés pour améliorer le fonctionnement méritocratique, dont les politiques estampillées EDI, démasquent de manière attendue l'avantage que le capital blanc confère à celles et ceux qui en sont pourvus. De ce point de vue, la blanchité n'est pas seulement liée à une plus forte probabilité d'accéder à une institution d'élite, elle est aussi l'apanage des universités d'élite, elles-mêmes, qui sans cesse affinent leurs propres pratiques racistes, comme en matière de recrutement, à l'avantage des candidats blancs (Karabel, 2005).

Pour des institutions qui tirent leur légitimité de la prétention à incarner l'essence même de la norme méritocratique — considérant que la valeur de leurs diplômes traduit une mesure objective de la performance des tout meilleurs étudiants, encadrés par l'élite — cela finit par créer cependant un problème aigu. La promesse méritocratique s'affaiblit au fur et à mesure que les universités reconnaissent la nécessité de combattre le racisme, admettant implicitement ainsi qu'elles n'auraient pas recruté les tout meilleurs étudiants. Leur légitimité à exercer leur pouvoir dans les sphères sociales, économiques et politiques repose en grande partie sur l'exclusivité de leurs pratiques (Bhopal et Myers, 2023), c'est-à-dire un large consensus qui scelle le caractère unique de leur production de savoirs. Leur élitisme est en conséquence terni si elles ne sont pas en mesure de soutenir une prétention convaincante à ce caractère unique et exclusif de leur pratique.

Aussi, les manœuvres entamées depuis l'annonce d'un engagement en faveur de la diversité jusqu'à l'émergence d'un récit qui sape les bénéficiaires de ces politiques offrent un exemple frappant de capital blanc œuvrant à la protection de ses propres besoins. Dans les champs hautement compétitifs des universités d'élite, EDI dévalorise les capitaux des étudiants racisés, dont les aptitudes et qualifications se trouvent désormais évaluées à l'aune d'un impératif institutionnel qui préside à l'adoption de ces politiques. Dans le même temps, les capitaux des étudiants blancs en sont rehaussés dans la mesure où leurs aptitudes et qualifications sont reconnues comme les résultats légitimes d'un travail personnel appliqué. Il est ainsi instructif de noter que, si le récit institutionnel de la méritocratie est corrodé, cela nuit d'abord et avant tout aux étudiants de couleur.

Selon Pierre Bourdieu, un champ institutionnel, tel que les universités d'élite, est un espace dans lequel « un effet du champ s'exerce, de sorte que ce qui arrive à tout objet qui traverse cet espace ne peut s'expliquer uniquement par les propriétés intrinsèques de l'objet en question » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 100). Nos enquêtés ont clairement identifié la valeur ajoutée, et supposée allant de soi, attachée au capital blanc. Que ce soit l'ensemble des qualifications et « savoir-être » qui s'attachent au corps blanc ; la fréquentation préalable d'écoles privées de l'élite ou l'affichage de marqueurs sociaux tels que la tenue vestimentaire, les goûts musicaux, la participation à des activités sportives, qui forgent le sentiment d'appartenance et apposent la marque de l'élite, le capital blanc est omniprésent. Dans certains cas, la blanchité a une valeur plus absolue (p. ex. : couleur de peau, marque somatique) ; dans d'autres, il s'agit davantage d'attributs sociaux. Dans tous les cas, cependant, la matérialisation de la blanchité dans ce champ institutionnel s'est vu accorder une valeur supérieure à celle d'autres formes de capitaux et a donc, en ce sens, constitué une ressource plus efficace dans la compétition pour d'autres capitaux. C'est dans ce contexte que le langage qui entoure les politiques EDI s'est déplacé de la reconnaissance du racisme à la dénonciation d'un « racisme inversé » qui positionne les Blancs en victimes.

CONCLUSION

Nos conclusions (Bhopal et Myers, 2023) montrent ainsi que les étudiants qui détiennent les attributs de la blanchité détiennent une propriété, au double sens du terme, qui leur facilite l'accès aux universités d'élite, tout comme leur permet d'améliorer la qualité de leur expérience et résultats académiques. De même, les étudiantes et étudiants minoritaires les plus à l'aise et confiants dans leur position au sein de cet univers furent des personnes aisées, pourvues en conséquence de formes de capital blanc. Pour les étudiantes et étudiants de couleur moins fortunés, bien qu'ils et elles aient identifié les preuves factuelles de la dévalorisation de leurs propres expériences par le racisme, le doute s'est avéré tenace quant à leur légitimité et leur droit à occuper ces espaces. Malgré leurs déclarations publiques, les universités d'élite continuent à reproduire des formes de pouvoir et de capital blancs, en partie grâce à leur capacité à générer un discours qui affaiblit la portée de leurs propres agendas en matière de démocratisation et de diversité.

Si, dans ce processus, certaines différences nous sont apparues entre universités américaines et britanniques en termes par exemple de rapports entre identité de race et de classe — les deux ayant tendance à être davantage confondues dans le contexte américain, tandis que la classe à être considérée comme une caractéristique importante, dans le contexte britannique; en termes de nomenclature et de terminologie associées aux politiques de diversité; ou encore, en termes de formes et d'expériences vécues du racisme — une logique globale s'est également dégagée des deux côtés de l'Atlantique, selon laquelle dans le champ des universités de l'élite, le capital blanc demeure une forme dominante de pouvoir.

Son poids et sa capacité à réinventer le racisme dans des cadres sociaux en renouvellement nous sont clairement apparus dans l'enquête, à partir notamment des récits construits autour des politiques étiquetées EDI, dont les dispositifs d'*affirmative action* ou d'admission contextuelle au Royaume-Uni. En réinterprétant ces dispositifs en termes de barrières conçues pour les exclure, les étudiants et étudiantes blanches de classe moyenne se retranchent derrière une posture de supériorité méritocratique qui valorise et légitime leur engagement et aptitudes personnelles, cependant qu'elle fragilise ceux de leurs pairs racisés. L'idée qu'ils et elles puissent récolter les bénéfices de multiples privilèges accumulés se trouve, par là même, neutralisée. Aussi, la faculté de la blanchité à agir comme une forme presque invisible de capital ne saurait être sous-estimée. Elle démontre la manière dont le racisme demeure une caractéristique ordinaire, banale et routinière dans la vie des campus. La facilité avec laquelle les discours de la diversité glissent de la menace perçue à un discours favorable aux intérêts majoritaires suggère, en effet, la plasticité et la grande adaptabilité du capital blanc qui sans cesse coopte ou préempte les changements institutionnels de nature à bouleverser le statu quo et faire perdre aux Blancs les bénéfices de leur position dominante.

RÉSUMÉ

En prenant pour objet d'études les expériences vécues de racisme et les politiques conçues pour y remédier, cet article présente les résultats d'une recherche menée auprès d'étudiants de troisième cycle, inscrits dans une université d'élite au Royaume-Uni et aux États-Unis. Mobilisant les concepts de réalisme racial, convergence des intérêts, blanchité et «blanchité comme propriété», nous analysons la manière dont le racisme continue à être perçu comme un aspect «normal» de la vie des campus de l'élite. Alors que ces universités se présentent comme des institutions par essence méritocratiques, nous montrons en quoi cette vision repose sur la valorisation de formes de capital principalement détenu par les étudiants aisés et blancs. Les ruses de la raison méritocratique donnent ainsi à voir des incarnations privilégiées du *capital blanc*, dont nous analysons la reproduction comme un facteur essentiel de légitimation du racisme dans les universités de l'élite.

Mots clés : capital blanc, blanchité, *critical race theory* (CRT, théorie critique du racisme), universités d'élite, EDI (équité, diversité et inclusion).

ABSTRACT

White Capital and Diversity in Elite Universities: The Cunning of Meritocratic Reason

This paper reports research conducted with postgraduate students at elite universities and focuses on their experiences of racism and policies designed to redress racism. We draw upon concepts from Critical Race Theory including 'racial realism', 'interest convergence', Whiteness and 'Whiteness as property' to argue racism is framed as a normal aspect of elite university practice. The research identified that equality and diversity initiatives (EDI), were readily absorbed into existing racist practice and discourse. Whilst the message of EDI measures was one of addressing inequality, in practice participants in our research identified this message often translated into discourse suggesting students of color were privileged at the expense of White students. We argue that elite universities portray themselves as meritocratic institutions to legitimize their status; but that their discourse of meritocracy privileges forms of capital predominantly possessed by affluent, White groups. We argue that such discourse undermines EDI measures and is an example of White capital reproducing and legitimizing racism.

Keywords: White capital, whiteness, critical race theory (CRT), elite universities, EDI

RESUMEN

Capital blanco y diversidad en las universidades de élite: los artificios del razonamiento meritocrático

A partir del estudio de situaciones de racismo vividas y de las políticas diseñadas para abordarlas, el presente artículo presenta los resultados de una investigación realizada con estudiantes de posgrado inscritos en universidades de élite del Reino Unido y los EE. UU. Utilizamos los conceptos de realismo racial, convergencia de intereses, blancura y "blancura como propiedad" para analizar cómo el racismo aún se percibe como un aspecto "normal" de la vida universitaria de élite. Aunque estas universidades se presentan como instituciones meritocráticas por naturaleza, ilustramos cómo esta visión se basa en el aprovechamiento de formas de capital propias, en su mayoría, de los estudiantes blancos y ricos. Los artificios del razonamiento meritocrático revelan así encarnaciones privilegiadas del *capital blanco*, cuya reproducción analizamos como factor esencial de legitimación del racismo en las universidades de élite.

Palabras clave: capital blanco, blancura, *critical race theory* (CRT, teoría crítica de la raza), universidades de élite, EDI (equidad, diversidad e inclusión).

BIBLIOGRAPHIE

- Apple, M. (1998). Foreword. Dans J. Kincheloe, S. Steinberg, N. Rodriguez et R. Chennault (dir.), *White Reign*. St Martin's Griffin, p. ix-xiii.
- BBC News (2002, 30 septembre). Private schools claim university bias. *BBC News World Edition*. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2288265.stm
- Bell, D. A. (1980). *Brown v. Board of Education* and the Interest-Convergence Dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-533.
- Bhopal, K. (2018). *White Privilege: The Myth of a Post-Racial Society*. Policy Press.
- Bhopal, K. (2022). Academics of colour in elite universities in the UK and the USA: the 'unspoken system of exclusion'. *Studies in Higher Education*, 47(11), 2127-2137.
- Bhopal, K. et Myers, M. (2008). *Insiders, Outsiders and Others: Gypsies and Identity*. UHP.
- Bhopal, K. et Myers, M. (2023). *Elite Universities and the Making of Privilege: Exploring Race and Class in Global Educational Economies*. Taylor & Francis.
- Bhopal, K., Myers, M. et Pitkin, C. (2020). Routes through higher education: BME students and the development of a 'specialisation of consciousness'. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1321-1337.
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities?. *The British Journal of Sociology*, 64(2), 344-364.
- Bonilla Silva, E. (2006). *Racism Without Racists: Colour-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dans J. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1998). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cabrera, N. (2014). Exposing Whiteness in Higher Education: White Male College Students Minimising Racism, Claiming Victimization and Recreating White Supremacy. *Race Ethnicity and Education*, 17(1), 30-55.
- Carter, P. (2005). *Keepin' it Real: School Success Beyond Black and White*. Oxford University Press.
- Chakrabarty, N., Roberts, L. et Preston, J. (dir.) (2014). *Critical Race Theory in England*. Routledge.
- Chetty, R., Deming, D. J. et Friedman, J. N. (2023). *Diversifying Society's Leaders? The Causal Effects of Admission to Highly Selective Private Colleges* (n° 31492). National Bureau of Economic Research.
- Delgado, R. et Stefancic, J. (2017). *Critical Race Theory: An Introduction*. New York University Press.
- Douglass, F. (1848, 27 octobre). The Hutchinson Family. Hunkering. *The North Star*. <https://lccn.loc.gov/sn84026365>
- Dyer, R. (1997). *White*. Routledge.
- The Economist* (2005, 8 septembre). The Brains Business.
- Feagin, J. R. et Barnett, B. M. (2004). Success and Failure: How Systemic Racism Trumped the *Brown v. Board of Education* Decision. *University of Illinois Law Review*, (5), 1099-1130. <https://illinoislawreview.org/print/volume-2004-issue-5/success-and-failure-how-systemic-racism-trumped-the-brown-v-board-of-education-decision/>
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social Construction of Race*. University of Minnesota Press.
- Gillborn, D. (2005). Education as an Act of White Supremacy: Whiteness, Critical Race Theory and Education Reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Routledge.
- Giroux, H. (1997). Racial Politics and the Pedagogy of Whiteness. Dans M. Hill (dir.), *Whiteness: A Critical Reader* (p. 294-315). New York University Press.

- Hartigan Jr, J. (1997). Name Calling. Dans M. Wray et A. Newitz (dir.), *White Trash: Race and Class in American* (p. 41-56). Routledge.
- Hartocollis, A. (2020, 18 février). The Affirmative Action Battle at Harvard Is Not Over. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/02/18/us/affirmative-action-harvard.html>
- Hitchens, P. (2022, 5 novembre). The Oxbridge war on private schools doesn't help the poor it punishes families who put education before houses and holidays, writes PETER HITCHENS. *The Daily Mail*. <https://www.dailymail.co.uk/debate/article-11394109/The-Oxbridge-war-private-schools-doesnt-help-poor-writes-PETER-HITCHENS.html>
- Hooks, b. (1997). Representing Whiteness in the Black Imagination. Dans R. Frankenberg (dir.), *Displacing Whiteness* (p. 165-179). Duke University Press.
- Horvat, E. (2003). The Interactive Effects of Race and Class in Educational Research: Theoretical Insights from the work of Pierre Bourdieu. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 2, 1-25.
- Hurtado, A. (1996). *The Color of Privilege*. University of Michigan Press.
- Ignatiev, N. (1995). *How The Irish Became White*. Routledge.
- Karabel, J. (2005). *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Kidder, L. (1997). Colonial Remnants: Assumptions of Privilege. Dans M. Fine, L. Weis, L. Powell et L. Wong (dir.), *Off White*, (p. 158-166). Routledge.
- Kincheloe, J. et Steinberg, S. (dir.) (1998). Addressing the Crisis of Whiteness: Reconfiguring White Identity in a Pedagogy of Whiteness. Dans N. Rodriguez et R. Chennault (dir.), *White Reign* (p. 3-29). St Martin's Griffin.
- Ladson-Billings, G. et Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. Routledge.
- Maguire, D. et Morris, D. (2018). *Homeward Bound: Defining, understanding and aiding 'commuter students'*. Higher Education Policy Institute.
- McIntosh, P. (1992). White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies. Dans M. Andersen et P. Collins (dir.), *Race, Class and Gender: An Anthology* (p. 70-81). Wadsworth Publishing.
- McKinney, K. (2004). *Being White: Stories of Race and Racism*. Routledge.
- Myers, M. (2020). An Inheritance of Exclusion: Roma Education, Genetics and the Turn to Bio-social Solutions. *Research in Education*, 107(1), 55-71.
- Myers, M. (2022). Racism, Zero-Hours Contracts and Complicity in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(4), 584-602. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2042192>
- Omni, M. et Winant, H. (1994). *Racial Formation in the United States*. Routledge.
- Preston, J. (2007). *Whiteness and Class in Education*. Springer.
- Reay, D. (2018). *Miseducation*. Policy Press.
- Roediger, D. (1991). *The Wages of Whiteness*. Verso.
- Rosiek, J. (2019). School segregation: A realist's view. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 8-13.
- Sennett, R. et Cobb, J. (1972). *The Hidden Injuries of Class*. Cambridge University Press.
- Sleeter, C. (1996). White Silence, White Solidarity. Dans N. Ignatiev et J. Garvey (dir.), *Race Traitor*, (p. 257-265). Routledge.
- Students for Fair Admissions v. Harvard, 600 U.S. 181 (2023).
- Tate, W. F. (1997). Critical Race Theory and Education: History, Theory, and Implications. *Review of Research in Education*, 22, 195-247. <https://www.jstor.org/stable/1167376>
- Torres, K. (2009). Culture shock: Black students account for their distinctiveness at an elite college. *Ethnic and Racial Studies*, 32(5), 883-905.
- Trounstone, J. (2020). The geography of inequality: How land use regulation produces segregation. *American Political Science Review*, 114(2), 443-455.

- Van Meter, K. (1990). Methodological and Design Issues: Techniques for Assessing the Representatives of Snowball Samples. *NIDA Research Monograph*, 98, 31-43.
- Warikoo, N. (2016). *The Diversity Bargain: And Other Dilemmas of Race, Admissions, and Meritocracy at Elite Universities*. University of Chicago Press.
- Warmington, P. (2014). *Black British Intellectuals and Education: Multiculturalism's Hidden History*. Routledge.



Neutralité raciale et diversité : la fabrique des cadres raciaux au sein de deux universités d'élite étatsuniennes

NATASHA K. WARIKOO

Tufts University
natasha.warikoo@tufts.edu

JANINE DE NOVAIS

University of Delaware
jdenovais@gmail.com

INTRODUCTION

SI L'ABONDANTE LITTÉRATURE SUR LES ATTITUDES RACIALES dans la société étatsunienne contemporaine permet de mieux comprendre les positions individuelles en matière de politique sociale, ces travaux se sont moins intéressés aux manières de comprendre la race qui les ont façonnées. Dans cet article, nous développons la notion de cadres raciaux (*race frames*), à savoir les prismes à travers lesquels les individus interprètent le rôle de la race dans la société, et proposons d'identifier les cadres raciaux communs à la société étatsunienne actuelle. Nous explorons en particulier les cadres raciaux mobilisés par les étudiants des universités d'élite et la manière dont ils façonnent leurs expériences universitaires¹.

Les cadres culturels façonnent les interprétations individuelles du monde environnant ainsi que les comportements. Small, Harding et Lamont (2010, p. 14-15) définissent les cadres culturels comme des prismes « à travers lesquels nous observons

1. Cet article reprend en les actualisant des données initialement parues dans Warikoo, N.K. et De Novais, J., (2015). Colour-blindness and diversity: Race frames and their consequences for white undergraduates at elite US universities. *Ethnic and Racial Studies*, 38(6), 860-876.

et interprétons la vie... Un cadre structure la manière dont nous interprétons les événements et donc la manière dont nous y réagissons.» Les cadres affectent l'interprétation des phénomènes sociaux en mettant en exergue certains aspects et en occultant d'autres (Goffman, 1974). Par exemple, Small (2004) montre que différentes façons de concevoir son quartier peuvent entraîner différents niveaux de participation civique. En plaçant au premier plan les cadres raciaux, plutôt que les choix politiques qui les sous-tendent (Schuman, Steeh et Bobo, 1997; Sears et Henry, 2005), ou les idéologies raciales qu'ils promeuvent (Bonilla-Silva, 2003; Feagin, 2006), cet article propose d'apporter un éclairage de sociologie culturelle à l'étude du rôle de la race dans la société actuelle (Skrentny, 2008). Cela nous permet de démêler la complexité des cadres raciaux mobilisés par les individus. Nous montrons en particulier comment les cadres maniés par un même individu peuvent être associés à des choix politiques différents. Nous identifions enfin un mécanisme par lequel ces cadres se développent et évoluent, à savoir le rôle institutionnel de l'enseignement supérieur d'élite.

Dans l'ensemble, nous en savons peu sur les mécanismes d'évolution de notre compréhension de la race et des cadres raciaux (pour des exceptions importantes, voir Goldman, 2012; Hochschild, Weaver et Burch 2012; Omi et Winant, 1986; Roth, 2012). Dans cet article, en nous basant sur une enquête par entretien approfondi (N = 47), nous explorons les cadres raciaux mobilisés par les étudiants et étudiants blancs de premier cycle dans deux universités de la Ivy League. Mieux que les enquêtes quantitatives, les entretiens nous permettent d'appréhender la question des cadres raciaux, dans la mesure où ils donnent à voir comment les étudiants font sens d'idées complexes et parfois contradictoires de la race. Nous montrons en particulier que l'expérience d'une université d'élite coïncide avec un déplacement qui fait advenir au premier plan chez de nombreux étudiants un cadre de la diversité, englobant la diversité raciale, ainsi que la croyance que les membres de différents groupes ont des perspectives différentes sur le monde. Pour beaucoup d'étudiants, toutefois, ce cadre de la diversité se superpose à un cadre antérieur, de neutralité raciale, qu'ils ont acquis notamment durant leurs années de lycée. Nos analyses démontrent de la sorte que les individus peuvent manier plusieurs cadres raciaux simultanément, y compris lorsque ces derniers sont contradictoires. Bien que les deux cadres en question soient présents dans la culture américaine au sens large, nous faisons l'hypothèse que les expériences vécues de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que de la ségrégation résidentielle, ont tendance à amplifier le cadre de l'indifférence à la race ou de la neutralité raciale, tandis que les expériences vécues dans les universités d'élite amplifient, au contraire, celui de la diversité. Nous discutons en particulier les effets produits par ces cadres raciaux concurrents sur la manière dont les étudiants appréhendent les politiques d'*affirmative action*², d'une part, et les relations interraciales sur les campus, d'autre part.

2. Dans cet article, pour des raisons de précisions, nous faisons le choix de conserver le terme américain d'«*affirmative action*» au lieu de ces traductions françaises usuelles.

Plusieurs cadres raciaux coexistent en effet dans la société américaine actuelle. Les personnes qui adoptent un cadre d'indifférence à la couleur (*colorblind*) considèrent que la race a peu de signification sociale, citant souvent la législation sur les droits civiques, le déclin des attitudes ouvertement racistes et la prospérité croissante de nombreux Noirs américains en appui. De manière aspirationnelle, certains tenants du cadre de la neutralité raciale estiment que la race ne devrait pas compter et tentent d'ajuster leurs comportements en conséquence pour y parvenir. Certains travaux de recherche considèrent de manière positive le cadre de neutralité raciale (par exemple Sniderman et Carmines, 1997), tandis que d'autres affirment, au contraire, que celui-ci est le produit d'une transformation du racisme contemporain, allant d'une forme explicite et ouverte vers une forme plus implicite et subtile (par exemple Bonilla-Silva, 2003 ; Feagin, 2006)³. Le cadre du « libéralisme abstrait » et celui de la « minimisation du racisme » identifiés par Bonilla-Silva peuvent être considérés comme faisant partie du cadre de neutralité raciale, dans la mesure où ils admettent tous deux que la race a peu de signification sociale.

D'autres chercheurs ont noté que les opinions négatives sur les Noirs américains jouent souvent un rôle de médiation entre un cadre revendiqué de neutralité raciale et l'opposition aux politiques fondées sur des catégorisations raciales, telles que le *bussing* ou l'*affirmative action* (Sears et Henry, 2005 ; Schuman et al., 1997)⁴. L'une des conséquences normatives du cadre *colorblind* est le fait d'ignorer les identités et les différences raciales dans le but de soutenir des politiques sociales également aveugles à la couleur. Le cadre de la neutralité raciale est donc à l'origine d'une approche individualiste des relations sociales, défavorable aux approches collectives.

Le deuxième cadre — que nous appelons *le cadre de la diversité* — considère la race comme une identité culturelle positive. Le cadre de la diversité suppose que la race façonne la vision du monde et les pratiques culturelles des individus, et que l'interaction interraciale est importante et positive⁵. L'acceptation générale de la diversité ethnique et raciale et l'attention portée aux contributions positives des cultures non occidentales fut un des acquis majeurs du Mouvement des droits civiques aux États-

3. Selon Bonilla-Silva (2003), les cadres raciaux sont des « voies établies pour l'interprétation des informations », ou encore des stratégies sémantiques qui viennent en appui du racisme aveugle à la couleur (*colorblind racism*). Pour Bonilla-Silva, les cadres raciaux forment en d'autres termes une idéologie qui explique et justifie le statu quo racial du privilège blanc. Dans cet article, nous mettons de côté la question du rôle idéologique pour nous concentrer sur la construction pratique des cadres raciaux que les étudiants manient.

4. Bien que cet article porte davantage sur les cadres raciaux en tant que tels, plutôt que sur les orientations politiques qu'ils induisent, nous considérons que notre approche est cohérente avec cette littérature.

5. Un autre modèle de diversité est celui qui repose sur une relative séparation des groupes. Hartmann et Gerteis (2005) le qualifient de « pluralisme fragmenté », en l'opposant au « pluralisme interactif », dans lequel les différents groupes développent des « liens moraux substantiels » entre eux. Dans cet article, nous nous appuyons sur une perspective interactive du pluralisme, car c'est celle que nous avons observée sur le terrain, ainsi que celle qui est couramment mobilisée dans les débats sur la diversité et le multiculturalisme aux États-Unis.

Unis (Alba et Nee, 2003 ; Kasinitz et al., 2008). Ces transformations culturelles ont conduit à la célébration des différences entre groupes ethnoraciaux, qualifiée parfois de multiculturalisme. Le cadre de la diversité met ainsi l'accent sur les différences entre groupes en matière de pratiques culturelles, de perspectives existentielles et de « goûts », adoptant de la sorte une approche davantage centrée sur le groupe. Nous qualifions ce cadre en termes de diversité dans la mesure où il souligne l'existence d'une diversité de perspectives, pratiques, styles de vie et relations sociales qui découle de la pluralité ethnoraciale et dont il est admis que nous pouvons apprendre et nous instruire. L'une des conséquences normatives de ce cadre est que l'intégration sociale doit traverser les frontières raciales, afin d'enrichir la vie culturelle et la compréhension du monde de chacun. L'affirmative action qui s'appuie sur des catégorisations raciales est l'un des mécanismes par lesquels cette attente normative peut être réalisée.

Dans le même temps, un troisième cadre, le *cadre de la culture de la pauvreté*, suggère que les inégalités qui affectent les minorités découlent de caractéristiques culturelles telles que l'absence, par exemple, d'une éthique du travail ou, encore, le peu de respect pour le mariage. Ce cadre partage avec le cadre de la diversité une compréhension culturelle des groupes, mais en diverge par son évaluation négative des cultures minoritaires. Les travaux sur les attitudes interraciales montrent l'enracinement de cette perspective, tout en documentant la manière dont le cadre de la culture de la pauvreté va de pair avec une opposition aux politiques dont l'objectif est de réduire les inégalités raciales (Bobo et Charles, 2009 ; Schuman et al., 1997). Huntington (2004) mobilise ce cadre dans son étude critique des Latinos aux États-Unis, *Who are We?*, suggérant que la culture latino remet en question la culture américaine dominante ancrée dans l'éthique protestante du travail. L'une des conséquences normatives du cadre de la culture de la pauvreté est que les politiques d'affirmative action ne sauraient s'appliquer dans la mesure où elles récompensent les minorités pour leurs spécificités culturelles négatives⁶.

Enfin, ce que nous appelons le *cadre d'une analytique du pouvoir* met l'accent sur les rapports de pouvoir entre groupes sociaux racialisés, dans une approche davantage structurelle. La conséquence normative en est que les individus devraient activement résister aux idéologies et injustices raciales. Étant donné que ce cadre est adopté par une petite minorité de Blancs, les sondages et enquêtes quantitatives l'ont peu abordé. Pourtant, de nombreuses recherches en sciences sociales, ainsi que des travaux militants défendent cette perspective, parfois qualifiée en termes de « justice sociale » ou de « théorie critique de la race » (par exemple Bonilla-Silva, 2003 ; Feagin, 2006 ; Moore et Bell, 2011 ; Yosso et al., 2004). Bien que d'autres cadrages raciaux puissent être iden-

6. Des recherches récentes ont proposé des analyses plus sophistiquées sur les liens à concevoir entre culture et pauvreté (pour une revue voir Small et al., 2010). Cependant, la plupart des compréhensions ordinaires que nous avons rencontrées ne relèvent pas de cette perspective, mais plutôt d'explications relativement simples fondées sur les notions de valeurs et de priorités propres aux différents groupes.

tifiés dans la société étatsunienne contemporaine⁷, nous considérons que les quatre cadres construits ici en constituent les exemples principaux au sens où ils sont les plus largement répandus à l'heure actuelle.

CADRES RACIAUX, CHANGEMENT SOCIAL ET ÉDUCATION

Si les évolutions des définitions ordinaires de la race (Hochschild et al., 2012; Omi et Winant, 1986) ou les effets de cohorte et de génération sur les attitudes interraciales (Schuman et al., 1997) ont fait l'objet d'importantes discussions, moins a été dit sur la manière dont les cadres raciaux eux-mêmes sont construits et se transforment dans le temps (voir Sidanius et al., 2008). Dans la période récente, différents travaux ont pris pour objet les effets produits en ce sens par les liens transnationaux (Roth, 2012), l'enseignement à l'université (Morning, 2011), l'évitement de la problématique raciale dans l'enseignement secondaire (Pollock, 2004), ou encore la médiatisation de portraits valorisants de Noirs américains (Goldman, 2012). Des recherches ont analysé la manière dont les institutions telles que l'armée (Lawrence et Kane, 1995) ou l'école secondaire (Lewis, 2003) sont productrices de significations raciales partagées. Dans cet article, nous nous appuyons sur cette importante littérature pour éclairer le rôle joué dans la construction des cadres raciaux par les institutions d'enseignement supérieur. Nous nous focalisons en particulier sur les universités d'élite car, aux États-Unis, elles sont le lieu d'une importante infrastructure organisationnelle en matière de diversité. Nous aborderons ensuite la construction des cadres raciaux dans le contexte plus large de l'éducation.

Des études ethnographiques montrent que les écoles américaines sont souvent des lieux « muets », où les adultes évitent autant que possible de parler de race (Lewis, 2003; Pollock, 2004). Pour autant et malgré l'absence de discours explicite sur la race, les minorités ethniques y sont souvent peu valorisées (Lewis, 2003; Valenzuela, 1999). En intégrant une université d'élite, au contraire, les étudiants sont confrontés au cadre de la diversité où la race n'est plus mise en sourdine, mais portée en exergue. Ce cadre se voit par la suite renforcé par l'importante infrastructure institutionnelle dont la plupart des universités privées se sont dotées.

Pourquoi les universités d'élite aux États-Unis disposent-elles d'une infrastructure aussi importante en matière de diversité? À partir des années 1960, les mouvements étudiants, ainsi que le désir des administrateurs d'être perçus comme étant à l'avant-garde de la question raciale, ont conduit à la mise en place par les universités d'efforts significatifs, en particulier sur les campus d'élite. En font partie la création de départements d'études afro-américaines et d'études ethniques, les politiques d'affirmative action dans les procédures d'admission, des programmes et des centres d'études qui s'adressent spécifiquement aux étudiants issus des minorités ethniques (sur le développement historique de cette infrastructure, voir Berrey 2011; Chen 2000;

7. Ceux-ci incluent également une compréhension *biologique* de la race et un cadre *nationaliste culturaliste* qui résonne avec le modèle multiculturel du « pluralisme fragmenté », voir note 3 *supra*.

Rojas 2007 ; Stulberg et Chen 2014). Surtout, à la suite de la décision dans *Regents of University of California v. Bakke* (1978), la Cour suprême a soutenu le droit des universités à promouvoir la diversité dans la mesure où celle-ci est gage de qualité de l'enseignement dispensé grâce à un environnement d'apprentissage diversifié.

Dans ce contexte, les travaux de recherche montrent en effet que les échanges interraciaux sur les campus, la participation à des ateliers autour de la diversité, tout comme le contenu des cours dispensés, ont une influence positive sur les étudiants (Chang, Astin et Kim, 2004 ; Espenshade, Radford et Chung, 2009 ; Gurin et al., 2002 ; Sidanius et al., 2008). Les effets en sont catalysés par le fait que les études supérieures sont une période durant laquelle les jeunes sont portés à changer leur façon de penser sur une variété de sujets, sous l'influence de changements dans leurs routines quotidiennes et leurs réseaux sociaux, d'une abondance relative de temps libre (Munson, 2010), ainsi que de leur niveau de formation (Sidanius et al., 2008).

Le cadre de la diversité n'est toutefois pas le seul à être présent sur les campus. Ceux-ci ont été également le théâtre de ce qui fut qualifié de « guerres culturelles » (Arthur et Shapiro, 1995), incluant des débats soutenus sur les programmes scolaires (Bryson, 2005 ; Rojas, 2007 ; Small, 1999), les mesures d'affirmative action (Moore et Bell 2011 ; Thernstrom et Thernstrom, 1997), les conceptions du mérite (Warikoo, s.d.), etc. Aujourd'hui, aussi bien dans les établissements élitistes que moins élitistes, il existe un soutien considérable en faveur de l'idéologie conservatrice de la neutralité raciale, même si celle-ci n'est endossée que par une petite, mais bruyante, minorité étudiante (Binder et Wood, 2013).

LA FABRIQUE DE LA DIVERSITÉ ET DE LA NEUTRALITÉ RACIALE : LES CAS DE BROWN ET DE HARVARD

Nous nous basons ici sur l'analyse de 47 entretiens approfondis, conduits avec des étudiantes et étudiants blancs, nés aux États-Unis et inscrits au premier cycle, respectivement à l'Université de Harvard et à l'Université de Brown. Cette méthode a permis de pleinement recueillir et approfondir les points de vue exprimés sur les effets de la diversité dans la vie de campus, le rôle joué par l'université dans la compréhension de l'ethnicité et de la race, les inégalités et les discriminations raciales. Menés par un doctorant blanc, les entretiens ont duré en moyenne 120 minutes. L'ensemble des personnes interrogées étaient inscrites au moins en deuxième année afin de disposer d'une expérience significative. En amont des entretiens, elles ont également rempli un questionnaire en ligne collectant des informations sur leur milieu social d'origine, leurs identifications selon des lignes raciales, politiques et socioéconomiques, leurs opinions sur des sujets liés au multiculturalisme et à la diversité.

La collecte de ces données a notamment permis de montrer que si le pourcentage médian de Blancs dans les quartiers d'origine est d'environ 82 %, cette proportion n'est que de 40 et 45 %, respectivement sur les deux campus (Brown University Office of Institutional Research 2012 ; Harvard University Office of Institutional Research, 2009). De même, alors que le pourcentage médian de résidents noirs et latinos dans

les quartiers d'origine des étudiants était au total de 8 %, leur pourcentage sur les deux campus était plus proche de 15 %. Par conséquent, l'étudiant moyen qui passe du lycée à l'université s'installe dans un environnement comptant moitié moins de Blancs et deux fois plus de Noirs et de Latinos. Ces expériences qui reflètent des tendances nationales en matière de ségrégation scolaire (Orfield, Kucsera et Siegel-Hawley, 2012) s'avèrent particulièrement saillantes pour les étudiants qui poursuivent leurs études supérieures dans des universités d'élite (Espenshade et al., 2009).

À Harvard, les participants à l'enquête ont été recrutés à l'intérieur d'une même résidence universitaire (350-500 personnes) à laquelle ils sont aléatoirement affectés ; à Brown, ils ont été recrutés via des courriels adressés à différentes résidences universitaires non thématiques (environ 400 personnes). Tous les étudiants qui ont accepté de participer à l'enquête ont été inclus dans l'échantillon, un effort particulier a été fait pour les relancer à l'aide de courriels répétés. À la fin de l'entretien, les participants ont été invités à transmettre les coordonnées de l'enquêteur à l'une de leurs connaissances vivant dans la même résidence. Ce procédé n'est pas censé aboutir à un échantillonnage aléatoire ou stratifié. Il a néanmoins permis de capter un éventail diversifié de perspectives. Après avoir comparé les réponses à l'enquête préalable aux données disponibles sur les étudiants des deux universités (discipline principale, type d'école secondaire fréquentée, niveau d'éducation des parents), il est possible de confirmer l'absence de différence notable entre la population enquêtée et celles d'ensemble des deux universités.

L'ensemble des entretiens ont été intégralement retranscrits et codés dans ATLAS.ti. Après un premier codage des données, deux cadres raciaux, que nous qualifions respectivement de neutralité raciale et de diversité, ont émergé. Une analyse approfondie a fait apparaître les cadres de la culture de la pauvreté et de l'analytique du pouvoir. Alors que les débats sur la neutralité raciale et la diversité abondent dans la littérature scientifique, l'identification de ces différents cadres raciaux dans notre corpus a été d'abord et avant tout inductive : loin de les identifier a priori, c'est seulement dans un second temps que nous avons tissé des liens avec différents corpus académiques. À noter également que de nombreux étudiants et étudiantes font part de processus d'évolution dans leur manière de comprendre les expériences et observations racialisées, ce qui nous a amenées à approfondir les aspects liés à l'expérience universitaire dans l'analyse. Là aussi, nous n'avons pas cherché à démontrer l'existence de changements et la révision des cadres raciaux d'origine : ce sont plutôt les récits étudiants des effets de leur entrée à l'université sur la construction de ces cadres qui nous sont apparus de manière cohérente dans l'enquête. Si les regards rétrospectifs peuvent créer une impression de continuité ou attribuer une puissance causale surestimée aux événements passés, il nous semble néanmoins que la cohérence des récits étudiants sur la transformation de leurs perspectives en matière de diversité fut une découverte importante de cette enquête.

Le cadre de la neutralité raciale

Parmi les participantes et les participants à l'enquête, une majorité (24/47) a exprimé d'une manière ou d'une autre son adhésion au cadre de la neutralité raciale ou de l'aveuglement à la couleur. Par exemple, Lissa nous dit : « Personne ne vous regarde [et ne pense] : "Oh, c'est une personne blanche"... Ce n'est certainement pas la première chose que je vois. Et je ne pense pas que la majorité des gens ici la voient. » De même, Pat, interrogée sur la manière dont les événements survenus sur le campus ont façonné son point de vue sur la diversité, déclare :

Beaucoup d'étudiants ici sont plutôt indifférents à la race, au sens où j'assiste à beaucoup d'événements où il y a des gens de toutes les couleurs, de toutes les races... Et c'est à peine si je m'en aperçois, jusqu'à ce que j'essaie consciemment d'y penser. Et on ne me le fait pas remarquer non plus.

Pour Lissa et Pat, ne pas voir la race semble être la façon moralement supérieure de se comporter. Megan, à qui l'on demandait si l'inégalité raciale est un problème, répond : « Je ne pense pas qu'il y ait encore beaucoup de problèmes raciaux à notre époque. » Craig a exprimé un point de vue plus critique des programmes d'affirmative action parce que :

j'ai l'impression que les gens [ici] sont suffisamment privilégiés pour ne pas avoir besoin d'un quelconque avantage pour être admis quelque part, juste parce qu'ils appartiennent à une minorité. Cela me dérange, parce qu'ici, tout le monde est à peu près aussi compétent.

Craig a également partagé sa conviction que le recrutement ciblé de femmes et de minorités « crée un certain ressentiment, du moins en ce qui me concerne. » Parmi les personnes interrogées qui adoptent un cadre indifférent à la couleur, deux seulement ont reconnu que la discrimination raciale du passé continue à avoir des effets dans le présent. Hannah nous dit : « La façon dont je vois les choses, c'est que cette histoire de racisme absolument malsain a enfoncé les minorités dans des trappes de pauvreté. Pour moi, c'est historique. » Au prisme de l'indifférence à la couleur, l'inégalité raciale contemporaine est pour elle seulement fonction de l'inégalité de classe : « Ce qui maintient les minorités au plus bas aujourd'hui, ce n'est pas tant le racisme, c'est le fait qu'elles sont tout en bas de la hiérarchie socio-économique en raison de siècles de racisme. »

Le cadre de la diversité

La grande majorité des répondants (40/47) ont exprimé leur adhésion au cadre de la diversité. Pour beaucoup, l'université fut la première expérience d'un environnement racialement diversifié et le fait de l'intégrer semble avoir renforcé la pertinence de ce cadre de référence. James, qui a grandi dans une ville à près de 90 % blanche, explique cette transition également en termes de changement à l'égard de son père, qui est « très opposé à l'affirmative action » :

En venant ici, j'ai beaucoup plus de respect pour le multiculturalisme. Lorsque les gens disaient, « à Brown, il y a beaucoup de diversité », je ne m'arrêtais pas vraiment dessus. Je pensais qu'il s'agissait simplement d'une université, comme d'autres. Depuis que je suis ici, je pense que c'est vraiment important... Je pense que le fait d'être confronté à d'autres cultures, plutôt que d'être confronté à ce qui passe pour du multiculturalisme dans votre petite école maternelle entièrement blanche, a eu une influence sur moi.

De nombreux étudiants et étudiantes ont contrasté leur vision au temps du lycée avec celle acquise à l'université. Ils et elles ont également contrasté les quartiers ségrégués de leur enfance, où on leur a appris à ne pas parler de race, avec les campus racialement diversifiés. Pat, étudiante originaire d'une ville universitaire du Sud, nous décrit ce changement :

Cela m'a permis de réaliser qu'il y avait pour moi davantage d'enjeux personnels. C'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup plus que je ne l'avais imaginé lorsque je vivais dans le Sud et que je n'avais aucune interaction avec la notion de multiculturalisme.

Nous avons ensuite demandé à Pat comment son expérience à l'université avait modifié sa connaissance des minorités, si cela avait été le cas :

Je suis surprise de voir à quel point les minorités ethniques sont prêtes à discuter [de la race] et à en parler ouvertement. Le fait que ce ne soit pas tabou d'avoir une discussion du type « Qu'est-ce que ça fait d'être, vous savez, un universitaire latino de l'Ivy League ? » ... alors que si j'étais dans mon état d'esprit d'avant, j'aurais abordé l'interaction avec une personne d'identité ethnique X dans l'état d'esprit spécifique de faire en sorte qu'elle se sente le plus possible comme si elle n'avait pas cette identité.

Plus de 80 % des personnes enquêtées ont ainsi déclaré avoir assisté à un événement en rapport avec la diversité sur le campus. Elizabeth a parlé plus spécifiquement de la façon dont l'infrastructure du campus et la présence de pairs très divers ont façonné ses opinions. À la question « Comment les événements organisés à Harvard ont-ils influencé votre vision du multiculturalisme et de la diversité, si tel est le cas ? », elle a répondu :

Ils m'ont aidée à être plus ouverte. J'ai assisté à de nombreuses conférences et discussions... J'ai participé à l'une d'elles avec une personne immigrée de Cuba. L'un de mes camarades de résidence est cubain. C'était très intéressant. Je pense que cela m'a ouvert les yeux sur l'expérience de l'immigration.

Elizabeth a trouvé aussi que les événements sociaux étaient des occasions pour s'imprégner de la diversité :

Plus que les discussions, c'est avec le côté social et divertissant que j'accroche. Par exemple, j'assiste au spectacle de talents de l'Apollo Night, organisé par l'Association des étudiants noirs, ou ce week-end, j'ai prévu d'aller voir un groupe d'amis dans le cadre d'un spectacle de danseurs irlandais.

Comme l'illustrent ces extraits d'entretien, les récits étudiants montrent clairement qu'ils acquièrent le cadre de la diversité à la faveur de leur immersion dans les campus d'élite, tant en raison de la mixité qui caractérise la composition de ceux-ci que de la culture de la diversité qui y règne. Les propos recueillis montrent aussi que le cadre de

la diversité repose sur une conceptualisation culturaliste de la race. Il suppose que l'appartenance raciale signale une identité culturelle spécifique de sorte que le fait d'être Noir se traduit dans des pratiques culturelles, des connaissances, des rituels, des goûts, etc., précis. Cette manière de voir les choses contraste avec une définition de la race en tant que construction sociale — soit marqueur arbitraire qui doit être éliminé (cadre de la neutralité), soit source d'inégalité structurelle aux États-Unis (cadre de l'analytique du pouvoir). Dans les données collectées, certains étudiants blancs semblent puiser dans cette conception essentialiste des identités raciales pour juger de l'authenticité raciale de leurs camarades de couleur. Pour ces étudiantes et étudiants, une rencontre avec un camarade noir dont les expériences de vie ne correspondent pas à leurs attentes en termes de « noirité » donne lieu à des sentiments d'atteinte à la norme et, tout particulièrement, si ce camarade noir est perçu comme bénéficiaire de l'affirmative action. Par exemple, lorsqu'on lui demande si l'université devrait considérer la race ou l'ethnicité dans ses admissions, Karen, une athlète de la Nouvelle-Angleterre, affirme qu'un étudiant qui a une expérience « blanche » ne devrait pas pouvoir prétendre à une bourse pour étudiants Latinos :

Je pense que cela devrait être plus que juste cocher une case. Je connais des gens qui sont, par exemple, un quart Mexicains et qui ont obtenu la bourse pour étudiants Latinos, alors que toute leur expérience est une expérience de Blancs.

Karen relève l'importance d'avoir une expérience « latino » lorsqu'il s'agit de bénéficier de bourses qui ciblent les minorités racisées. Dans le même ordre d'idées, Jack, étudiant en sciences qui se définit comme conservateur, déclare que l'un de ses camarades noirs au lycée ne mérite pas de bénéficier de l'affirmative action :

Dans mon lycée, un jeune Noir a postulé à Harvard et j'aurais été contrarié s'il était admis, car c'était l'une des personnes les plus stupides que j'aie jamais rencontrée de ma vie. L'idée qu'il puisse être admis malgré ses notes médiocres, mais grâce au fait qu'il est Noir, me révolte. Je pense à lui en particulier lorsque je mets en garde contre le poids excessif donné à la race comme indicateur, car même s'il était noir, il était l'enfant le plus blanc que la plupart des gens aient pu rencontrer, au sens où il menait le style de vie cliché d'un gosse riche et blanc.

Ce qui semble inquiéter Jack — à la fois pendant le processus d'admission et rétrospectivement — c'est la possibilité qu'un étudiant noir qui ne correspond pas à l'identité culturelle associée à la noirité aujourd'hui aux États-Unis bénéficie néanmoins de l'affirmative action. L'ensemble des étudiants ci-dessus désapprouvent leurs pairs de couleur qui auraient bénéficié d'une affirmative action bien qu'ayant des expériences de « Blancs » dans leur enfance. Ils considèrent en effet que le fait que leurs collègues de couleur bénéficient de mesures d'affirmative action constitue une atteinte à la norme. Ce faisant, ils associent la blanchité au privilège socio-économique et réduisent la race à une identité culturelle ostensiblement affichée et performée que l'on peut incarner de manière authentique ou non. C'est sur la base de raisonnements de ce type que les étudiants blancs considèrent le fait, pour les étudiants minoritaires, de mériter ou non le bénéfice des mesures d'affirmative action.

Le cadre de la culture de la pauvreté

Si la grande majorité des étudiantes et étudiants ont évoqué le cadre de la diversité à un moment ou à un autre de l'entretien, cinq (5/49) ont également mentionné le cadre de la culture de la pauvreté, et parfois dans la même phrase. En fait, tous les étudiants, à l'exception d'un, s'exprimant sur la culture de la pauvreté, ont également souligné les effets positifs de la diversité dans la vie de campus. Par exemple, Orin nous a dit que l'université doit « absolument » tenir compte de la race et de l'ethnicité dans ses admissions, parce que cela « apporte autant à la classe qu'un pianiste de renommée mondiale ». Pourtant, lorsqu'on lui demande d'expliquer les inégalités raciales, elle cite « les origines culturelles » :

On apprend à faire ce que vos parents vous disent de faire, donc avec mes parents, c'était toujours : tu vas à l'école, tu fais tes devoirs, tu travailles dur... Mais si votre culture ne souligne pas autant l'importance des études ou quoi, vous êtes moins motivé pour aller à l'école.

Orin vient d'une ville de banlieue dont la population est à plus de 90 % blanche. Dans l'ensemble des entretiens, les étudiants qui évoquent la culture de la pauvreté viennent de villes dont la population noire est en moyenne de 5 %. Cela suggère que leurs arguments ne découlent probablement pas d'une connaissance directe et prolongée des Noirs américains.

LES CADRES RACIAUX AU TRAVAIL

Bien que le cadre de la neutralité raciale et celui de la diversité soient maniés en même temps par les étudiants, ils ne restent pas moins analytiquement contradictoires. Alors que le principe d'aveuglement à la couleur avec lequel les étudiants ont grandi atténue l'importance de la race, la diversité place celle-ci au contraire au centre des procédures et de la vie universitaire. L'indifférence a pour conséquence normative le fait d'ignorer la race, tandis que la conséquence normative de la diversité est celle de la mixité raciale qui permet de bénéficier d'une pluralité d'expériences et de perspectives. Or toutes les personnes interrogées qui ont mobilisé le cadre de la neutralité, à l'exception d'une, ont également mis en avant celui de la diversité. La réponse de Karen à la question de ce qu'il faudrait faire pour lutter contre les inégalités raciales illustre l'ambivalence qu'engendre l'adoption simultanée des deux cadres : « Que faut-il faire ? Je ne sais pas. Les gens devraient juste être plus conscients des différences et... en même temps, moins conscients. »

Pour autant et bien qu'elles soient analytiquement en contradiction, les deux approches convergent également : toutes deux minimisent la persistance de l'inégalité et des discriminations raciales⁸, ce qui ne manque pas de produire des effets sur les opinions étudiantes en matière d'affirmative action, ainsi que leur compréhension des

8. Alors même que des données solides attestent leur persistance aujourd'hui (pour une synthèse, voir Quillian, 2006).

interactions avec les étudiants racisés sur le campus — effets sur lesquels nous proposons de nous pencher à présent.

Les positions sur l'affirmative action

Manier ensemble les cadres de la diversité et de la neutralité raciale conduit certains étudiantes et étudiants à se montrer incertains à l'endroit de l'affirmative action. Plus de la moitié des personnes interrogées se sont ainsi montrées ambivalentes au sujet de ces politiques. D'un côté, elles ont soutenu l'idée, centrale au sein du cadre de la diversité, de son caractère bénéfique d'un point de vue éducatif. D'un autre côté, cependant, en s'identifiant au principe de l'aveuglement institutionnel à la race selon lequel celle-ci ne devrait pas être socialement significative, elles trouvent injuste de fonder des politiques remédiatrices sur des catégorisations raciales et, en particulier, lorsque ces politiques sont supposées leur nuire plus qu'elles ne les avantagent. À la question de savoir si Brown doit tenir compte de la race dans ses admissions, Meredith répond :

Oui, parce que sinon... nous ne bénéficierons pas des avantages de la diversité que nous avons aujourd'hui... Je veux dire que c'est difficile parce que... chez moi, par exemple, ... le fait d'admettre les étudiants dans le système public de l'Université de Californie sur la base de la race — beaucoup d'étudiants blancs ont eu l'impression qu'on allait leur refuser l'entrée alors qu'ils la méritaient.

De nombreuses personnes ont exprimé la même ambivalence que celle qui ressort de la réponse de Meredith, en affirmant à la fois un soutien général à la diversité raciale et en s'inquiétant des résultats d'une politique qui serait fondée « uniquement » sur la race et donc désavantageuse pour les Blancs. En d'autres termes, si l'affirmative action devait aller « trop loin », au point que le coût d'un refus d'entrée, de stage ou d'emploi l'emporte sur les avantages que procure un groupe diversifié de pairs, les étudiants blancs ne soutiendraient plus ces politiques, les considérant comme de la « discrimination à l'envers ».

L'enquête a permis d'observer que la crainte que le coût de l'affirmative action n'excède ses avantages supposés découle d'expériences imaginaires bien plus que réelles. Ci-dessous, Serena s'explique sur le sentiment d'être victime de discrimination raciale : « Si je n'avais pas été admise à Harvard, j'aurais eu le sentiment d'être victime de discrimination. Surtout, si quelqu'un que je connais, tout aussi qualifié que moi et appartenant à une minorité, avait été admis. » Pourtant, plus tôt dans l'entretien, lorsqu'on lui a demandé si l'université doit tenir compte de la race, Serena répond : « Je pense qu'elle devrait le faire parce que les différents points de vue que les étudiants d'origines différentes peuvent apporter sont très utiles à l'objectif plus large de l'éducation. » Bien que l'admission de Serena à Harvard lui convienne pour le moment, ses propos suggèrent qu'elle adhère au discours de la « discrimination à l'envers » et qu'elle pourrait donc facilement le déployer à une autre occasion, si le résultat de la compétition lui est moins favorable. Jack imagine également la possibilité d'une discrimination à l'envers dans son récit :

Si vous êtes un enfant blanc qui grandit dans une caravane, vous êtes aussi mal loti que l'enfant noir qui grandit à côté de vous, si ce n'est pire... Je pense que si l'on voit un Noir dans cette situation, on dirait : « Oh, c'est la société. Ils n'y peuvent rien ! » En revanche, si c'est une personne blanche, vous dites : « Elle a dû faire quelque chose de mal. » Il y a moins de compassion.

Le scénario imaginé par Jack est donc un scénario où, toutes choses égales par ailleurs, un regard injuste est porté sur les Blancs. En plus des préoccupations liées à l'affirmative action dans les admissions, les étudiants ont également exprimé un certain malaise à l'endroit des prix et récompenses, ou encore des efforts de recrutement racialement ciblés des employeurs. Thomas déclare :

J'ai eu beaucoup de mal à trouver [un stage], et mon colocataire, qui est noir, en a trouvé un de suite. Il a posé sa candidature [à un stage ciblant spécifiquement les minorités] et ce fut comme automatique... Je comprends que, là d'où il vient, avoir cette opportunité est juste incroyable et je suis donc content pour lui en ce sens. Mais en même temps... il est difficile d'accepter que des postes soient réservés pour certaines races en particulier.

Les relations interraciales sur le campus

La concomitance des cadres de la diversité et de la neutralité raciale produit également des effets sur la vision des étudiants blancs des relations interraciales sur le campus. De nombreux étudiantes et étudiants de notre échantillon nous ont ainsi partagé des expériences où ils se sont sentis exclus par leurs pairs de couleur, percevant cette situation comme une atteinte à la norme véhiculée par le cadre de la diversité. Ils et elles considèrent ainsi que la séparation et la non-mixité raciale ne sont pas conformes à l'objectif affiché de la diversité sur le campus, tel qu'ils l'entendent, à savoir celui d'enrichir leurs propres expériences éducatives grâce aux différences culturelles entre groupes. Aussi bien le cadre aveugle à la couleur que celui de la diversité ignorent, nous l'avons vu, les disparités de statut socioéconomique qui pourraient rendre pertinentes sur les campus les interactions avec des étudiants du même groupe. Ci-dessous, Anna explique comment l'objectif d'une vie intégrée sur le campus n'est pas atteint dans les interactions au jour le jour :

Oui, je pense que Harvard est un endroit assez diversifié. Mais je pense... que la diversité... se résume à un grand nombre de groupes différents... qui s'autosélectionnent et s'associent... à l'intérieur de leur culture particulière... Je ne sais pas s'il y a beaucoup d'interactions entre groupes.

Lorsqu'on lui demande ce qu'elle pense de cette « auto-sélection », Anna élabore :

Cela me gêne vraiment, parce que c'est très difficile de connaître les gens quand on ne fait partie d'aucun de ces groupes — par exemple, je ne vais pas adhérer à l'Association des étudiants noirs. Et la plupart des groupes auxquels j'appartiens ne sont pas [définis par la race] — parce que s'il y avait une association d'étudiants blancs, cela créerait probablement beaucoup d'ennuis... Je pense que c'est un peu triste... parce que l'interaction que j'ai eue avec des personnes d'origines différentes m'a beaucoup apporté, d'autant que je viens d'une école où il n'y avait pas grand-chose de ce genre.

Anna et beaucoup d'autres décrivent ces situations où les étudiants racisés s'associent de manière privilégiée entre eux comme étant en contradiction avec leurs attentes, liées en particulier au cadre de la diversité, selon lesquelles la qualité de leur éducation dépend de leur capacité à interagir avec des pairs minoritaires. Pour Anna, l'existence d'une association d'étudiants noirs, mais pas d'une association d'étudiants blancs, porte atteinte à la fois à la norme d'égalité de traitement que véhicule le cadre de la neutralité et à l'impératif de mixité que suppose le cadre de diversité. Bien que les données disponibles sur la composition démographique de nombreuses organisations étudiantes, dont les étudiants blancs sont membres, réfutent l'affirmation d'Anna (Sidanius et al., 2008), elle a le sentiment que les Blancs ne sont ni autorisés ni encouragés à s'associer sur les campus, alors que les étudiants minoritaires le sont fréquemment.

Natalie souligne le fait que les étudiants noirs semblent souvent attablés de manière séparée dans l'espace potentiellement intégrateur qu'est le réfectoire : « La table des jeunes Noirs dans le réfectoire... J'ai aussi une amie qui est noire et nous nous asseyons avec elle, [donc] ce n'est pas tout le temps. » Natalie ne mentionne pas la ségrégation des Blancs qui sont le groupe numériquement le plus important sur le campus. Elle utilise le « nous » vraisemblablement pour décrire ses camarades blancs. Ni le cadre de la neutralité ni celui de la diversité n'aident Natalie à comprendre que c'est en raison de leur nombre important que les étudiants blancs passent inaperçus quand ils s'assoient ensemble, tout comme les étudiants minoritaires, moins nombreux, sont remarqués quand ils font de même.

Quatre étudiants seulement (4/47) mobilisent le cadre de l'analytique du pouvoir pour rendre compte des inégalités raciales structurelles. Kyle répond ainsi aux critiques de l'affirmative action en évoquant son propre avantage racial :

On dit que [l'affirmative action] est un avantage injuste. Mais en fait, pendant les douze années qui ont précédé l'université, j'ai bénéficié d'un avantage injuste. Les Blancs ont bénéficié d'avantages injustes toute leur vie aux États-Unis. Donc... ce n'est même pas une égalisation.

Cette prise de conscience par Kyle du privilège blanc l'amène en conséquence à soutenir les politiques d'affirmative action.

En décrivant des situations où il a perçu du racisme à l'endroit de ses amis noirs, Jeremy ajoute : « Pour moi, le racisme est vraiment structurel. Le racisme qui compte, c'est le fait que toutes les écoles de [sa ville natale, une grande ville], où les enfants noirs vont, tombent en ruine. C'est un racisme qui a beaucoup plus d'importance que quelqu'un qui ne te tient pas la porte. »

Les perspectives mises en avant par ces étudiants suggèrent ainsi une remise en cause des discours dominants, tant sur le campus que dans la société en général. Bien que nous n'ayons pas ici la place nécessaire pour développer une analyse détaillée de leurs parcours, l'enquête suggère que leurs expériences universitaires jouent un rôle primordial dans l'élaboration de ce cadre racial.

CONCLUSION

Cette enquête a révélé le dynamisme des cadres raciaux. L'analyse montre en particulier que les étudiants blancs des universités d'élite sont fortement imprégnés par le cadre de l'indifférence aux origines qui a dominé leur vie avant d'accéder à l'université. Omniprésent dans la vie sociale, de manière générale, ce cadre semble également façonné par la ségrégation résidentielle et des expériences scolaires de bon nombre de nos répondants. Leur recrutement dans une université d'élite met en avant l'acquisition progressive du cadre de la diversité, marqué par une culturalisation des appartenances raciales, qui conduit les étudiants majoritaires à considérer l'interaction avec des pairs racisés comme partie intégrante d'une formation bien équilibrée. Si le cadre de la diversité est également caractéristique de la société américaine dans son ensemble (Alba et Nee, 2003), il semble trouver un écho particulier sur les campus de l'élite où l'enquête montre en effet l'incidence significative de l'expérience universitaire sur les cadres raciaux, ainsi que leur dynamisme et plasticité, sous l'influence de variables institutionnelles.

Mais les cadres raciaux de la neutralité et de la diversité semblent aussi coexister dans la vie étudiante d'une manière qui les rend ambivalents à l'endroit de politiques et d'expériences racialement marquées. Comme le montrent les résultats de l'enquête, ils peuvent être maniés simultanément par un même individu qui s'appuie tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre, à la manière des individus décrits par Swidler (1986) qui piochent dans différents segments de leurs « boîtes à outils » culturelles pour résoudre des problèmes spécifiques. L'enquête qualitative permet de saisir plus finement ces nuances que ne le font les moyens statistiques. Aussi, l'analyse des attitudes raciales par le prisme de la sociologie culturelle permet d'approfondir notre compréhension des conceptions contemporaines de la race, mettant en lumière la complexité des cadres raciaux, leur évolution dans le temps et leur influence en matière de choix politiques.

De manière importante, bien que les cadres de la neutralité raciale et de la diversité diffèrent, ils partagent un défaut commun d'attention à l'inégalité raciale, qui pourrait s'avérer une justification bien plus puissante des politiques en faveur de la justice raciale. Comme le relèvent Moore et Bell (2011, p. 600), « parce que la diversité offre un moyen de parler de la race sans parler d'inégalité, elle travaille à maintenir les frontières imposées autour des discours sur l'affirmative action » et à forclure les justifications qui s'enracinent dans l'inégalité et le racisme structurel. En effet, la dépendance institutionnelle à l'égard du cadre de la diversité pour justifier l'affirmative action aux États-Unis a sans doute précipité le démantèlement de cette politique. De la fin des années 1970 et jusqu'en 2023, les universités se sont appuyées sur les avantages que la diversité procure à l'ensemble des étudiants sur les campus pour légitimer la prise en compte des catégorisations raciales dans le processus d'admission — étant donné que l'éloge de la diversité fut la seule voie ouverte par la décision de la Cour suprême pour maintenir l'affirmative action en 1978. Bien que l'École de médecine de l'Université de Californie à Davis, dont les politiques étaient mises en cause

avait également fait valoir un cadre d'analyse appuyé sur les rapports de pouvoir, cette analyse fut explicitement rejetée par la Cour pour qui la diversité était la seule justification recevable en faveur de ces politiques. Le désaveu de ce raisonnement, relativement faible, était-il peut-être inévitable? Comme l'atteste la décision récente dans *Students for Fair Admissions v. Harvard* et *Students for Fair Admissions v. University of North Carolina, Chapel Hill* (2023), les militants anti-affirmative action ont fini par convaincre la Cour de s'en débarrasser, mettant ainsi un terme à ces politiques dans les universités américaines.

Par conséquent, le temps est peut-être venu pour les universités de réaffirmer et de mettre en avant le cadre de l'analytique du pouvoir pour rendre compte des effets persistants de la race à la fois sur les campus et dans la société en général. Les actions entreprises dans le sillage du mouvement Black Lives Matter, après le meurtre de George Floyd en 2020, suggèrent en effet une montée en puissance de cette analytique du pouvoir qui se manifeste, par exemple, dans les déclarations antiracistes portées par des universités ou leur définition en tant qu'institutions antiracistes. Lorsque promu par les institutions académiques, le cadre de l'analytique du pouvoir pourrait en effet permettre de cultiver une prise de conscience accrue parmi les étudiants de l'inégalité raciale aux États-Unis. Il pourrait permettre de favoriser une meilleure compréhension de ces enjeux dans un contexte où beaucoup d'étudiantes et d'étudiants se voient confrontés à l'environnement le plus diversifié sur le plan racial qu'elles et ils n'aient jamais expérimenté de leur vie.

RÉSUMÉ

Cet article propose d'analyser les cadres raciaux, ou les prismes par lesquels les individus interprètent le rôle de la race dans la société, mobilisés par les étudiantes et étudiants blancs de deux universités d'élite étatsuniennes. Pour la plupart d'entre eux, l'entrée dans une université d'élite coïncide avec le renforcement du *cadre de la diversité* qui met l'accent sur les retombées positives de la diversité culturelle. Beaucoup adoptent, cependant, un *cadre de neutralité raciale* (*colorblindness*) qui considère les groupes comme équivalents et les identités raciales comme non significatives. À partir d'une enquête par entretiens approfondis auprès de 47 étudiantes et étudiants blancs nés aux États-Unis et inscrits à Brown et à Harvard (N = 47), nous explorons les tensions et les ambivalences qui parcourent ces deux cadres raciaux, potentiellement divergents; la manière dont ils influent sur les perceptions étudiantes des politiques d'*affirmative action* et des relations interraciales sur les campus. Nous soulignons le dynamisme et la plasticité des cadres raciaux montrant les effets que les institutions peuvent avoir sur la construction des perspectives individuelles.

Mots clés : race, université, *affirmative action*, diversité, neutralité raciale, élites.

ABSTRACT

Colorblindness and Diversity: Race Frames and Their Consequences at Two Elite US Universities

This article examines race frames, the interpretive lenses through which individuals understand the role of race in society, as mobilized by white students at two elite U.S. universities. For most of them, entering an elite institution reinforces the *diversity frame*, which emphasizes

the benefits of cultural diversity. However, many also adopt a *colorblind frame*, which sees race groups as equivalent and racial identities as insignificant. Drawing on in-depth interviews with 47 white U.S.-born students enrolled at Brown and Harvard (N = 47), we explore the tensions and ambivalences that arise from these divergent frames and their influence on student perspectives on affirmative action and interracial relations on campus. Emphasizing the mutability of race frames, our findings also highlight the impact of institutional contexts on shaping individual perspectives.

Keywords: Race, higher education, affirmative action, diversity, color-blindness, elites.

RESUMEN

Neutralidad racial y diversidad. La formación de esquemas raciales en dos universidades estadounidenses de élite

El presente artículo analiza los esquemas raciales — o prismas a través de los cuales que los individuos interpretan el rol de la raza en la sociedad — adoptados por los estudiantes blancos de dos universidades estadounidenses de élite. Para la mayoría, el ingreso a una universidad de élite coincide con el fortalecimiento del esquema de diversidad que hace hincapié en el impacto positivo de la diversidad cultural. Sin embargo, muchos adoptan un esquema de neutralidad racial (daltonismo) que percibe a los grupos como equivalentes y a las identidades raciales como insignificantes. A partir de una encuesta con entrevistas detalladas a 47 estudiantes blancos nacidos en Estados Unidos e inscriptos en Brown y Harvard (N=47), exploramos las tensiones y ambivalencias que atraviesan estos dos esquemas raciales potencialmente divergentes y la forma en que las percepciones de los estudiantes inciden sobre las políticas de acción positiva y las relaciones raciales en el campus. Destacamos el dinamismo y la plasticidad de los esquemas raciales que ponen de manifiesto los efectos potenciales de las instituciones en la construcción de perspectivas individuales.

Palabras clave: Raza, universidad, acción positiva, diversidad, neutralidad racial, élites.

BIBLIOGRAPHIE

- Alba, R. et Nee, V. (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Harvard University Press.
- Arthur, J. et Shapiro, A. (1995). *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Difference*. Westview Press.
- Berrey, E. C. (2011). Why Diversity Became Orthodox in Higher Education, and How It Changed the Meaning of Race on Campus. *Critical Sociology*, 37(5), 573-596. <https://doi.org/10.1177/0896920510380069>
- Binder, A. et Wood, K. (2013). *Becoming Right: How Campuses Shape Young Conservatives*. Princeton University Press.
- Bobo, L. D. et Charles, C. Z. (2009). Race in the American Mind: From the Moynihan Report to the Obama Candidacy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 621(1), 243-259. <https://doi.org/10.1177/0002716208324759>
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Rowman & Littlefield.
- Brown University Office of Institutional Research. (2012). *Fall Census Enrollment*. Repéré le 20 juin 2013. <http://brown.edu/about/administration/institutional-research/sites/brown.edu.about.administration.institutional-research/files/uploads/Enrollment2012.pdf>

- Bryson, B. (2005). *Making Multiculturalism: Boundaries and Meaning in U.S. English Departments*. Stanford University Press.
- Chang, M. J., Astin, A. W. et Kim., D. (2004). Cross-Racial Interaction Among Undergraduates: Some Consequences, Causes, and Patterns. *Research in Higher Education*, 45(5), 529-553. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000032327.45961.33>
- Chen, S. (2000). *Debates Over Third World Centers at Princeton, Brown and Harvard: Minority Student Activism and Institutional Responses in the 1960s and 1970s*. Harvard University.
- Eliasoph, N. (1999). Everyday Racism in a Culture of Political Avoidance: Civil Society, Speech, and Taboo. *Social Problems*, 46(4), 479-502. <https://doi.org/10.2307/3097072>
- Espenshade, T., Radford, A. et Chung, C. (2009). *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*. Princeton University Press.
- Feagin, J. (2006). *Systemic Racism: A Theory of Oppression*. Routledge.
- Gallagher, C. (2003). White Reconstruction in the University. Dans M. Kimmel et A. Ferber (dir.), *Privilege: A Reader* (p. 299-318). Westview Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press.
- Goldman, S. K. (2012). Effects of the 2008 Obama Presidential Campaign on White Racial Prejudice. *Public Opinion Quarterly*, 76(4), 663-687. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs056>
- Gross, N. et Fosse, E. (2012). Why are Professors Liberal? *Theory and Society*, 41(2), 127-168. <https://doi.org/10.1007/s1186-012-9163-y>
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S. et Gurin, G. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330.
- Hartmann, D. et Gerteis, J. (2005). Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms. *Sociological Theory*, 23(2), 218-240. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00251.x>
- Harvard University Office of Institutional Research (2009). *Degree Student Enrollment*.
- Hochschild, J., Weaver, V. et Burch, T. (2012). *Creating a New Racial Order: How Immigration, Multiracialism, Genomics, and the Young Can Remake Race in America*. Princeton University Press.
- Huntington, S. (2004). *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. Simon & Schuster.
- Kalev, A., Dobbin, F. et Kelly, E. (2006). Best Practices or Best Guesses? Assessing the Efficacy of Corporate Affirmative Action and Diversity Policies. *American Sociological Review*, 71(4), 589-617. <https://doi.org/10.1177/000312240607100404>
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. et Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Harvard University Press.
- Lawrence, G. H. et Kane, T.D. (1995). Military Service and Racial Attitudes of White Veterans. *Armed Forces & Society*, 22(2), 235-255. <https://doi.org/10.1177/0095327X9502200205>
- Lewis, A. (2003). *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. Rutgers University Press.
- Moore, W. (2008). *Reproducing Racism: White Space, Elite Law Schools, and Racial Inequality*. Rowman and Littlefield.
- Moore, W. et Bell, J. (2011). Maneuvers of Whiteness: 'Diversity' as a Mechanism of Retrenchment in the Affirmative Action Discourse. *Critical Sociology*, 37(5), 597-613. <https://doi.org/10.1177/0896920510380066>
- Morning, A. (2011). *The Nature of Race: How Scientists Think and Teach About Human Difference*. University of California Press.
- Munson, Z. (2010). Mobilizing on Campus: Conservative Movements and Today's College Students. *Sociological Forum*, 25(4), 769-786. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2010.01211.x>
- Omi, M. et Winant, H. (1986). *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. Routledge.
- Orfield, G., Kucsera, J. et Siegel-Hawley, G. (2012). *E Pluribus...Separation: Deepening Double Segregation for More Students*. The Civil Rights Project. <https://scholarship.org/uc/item/8g58m2v9>

- Perry, P. (2002). *Shades of White: White Kids and Racial Identities in High School*. Duke University Press.
- Picca, L. et Feagin, J. (2007). *Two-faced Racism: Whites in the Backstage and Frontstage*. Routledge.
- Pollock, M. (2004). *Colormute: Race Talk Dilemmas in an American School*. Princeton University Press.
- Quillian, L. (2006). New Approaches to Understanding Racial Prejudice and Discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 299-328. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123132>
- Rojas, F. (2007). *From Black Power to Black Studies: How a Radical Social Movement Became an Academic Discipline*. Johns Hopkins University Press.
- Roth, W. (2012). *Race Migrations: Latinos and the Cultural Transformation of Race*. Stanford University Press.
- Schuman, H., Steeh, C. et Bobo, L. (1997). *Racial Attitudes in America: Trends and Interpretations*. Harvard University Press.
- Sears, D. O. et Henry, P. J. (2005). Over Thirty Years Later: A Contemporary Look at Symbolic Racism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 95-150. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37002-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37002-X)
- Sidanius, J., Levin, S., van Laar, C. et Sears, D. (2008). *The Diversity Challenge: Social Identity and Intergroup Relations on the College Campus*. Russell Sage Foundation.
- Skrentny, J. D. (2008). Culture and Race/Ethnicity: Bolder, Deeper, and Broader. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 619(1), 59-77. <https://doi.org/10.1177/0002716208319761>
- Small, M. L. (1999). Departmental Conditions and the Emergence of New Disciplines: Two Cases in the Legitimation of African-American Studies. *Theory and Society*, 28(5), 659-707. <https://doi.org/10.1023/A:1007034317576>
- Small, M. L. (2004). *Villa Victoria: The Transformation of Social Capital in a Boston Barrio*. University of Chicago Press.
- Small, M. L., Harding, D. J. et Lamont, M. (2010). Reconsidering Culture and Poverty. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 629(1), 6-27. <https://doi.org/10.1177/0002716210362077>
- Sniderman, P. et Carmines, E. (1997). *Reaching Beyond Race*. Harvard University Press.
- Stulberg, L. M. et Chen, A.S. (2014). The Origins of Race-Conscious Affirmative Action in Undergraduate Admissions: A Comparative Analysis of Institutional Change in Higher Education. *Sociology of Education*, 87(1), 36-52. <https://doi.org/10.1177/0038040713514063>
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286. <https://doi.org/10.2307/2095521>
- Thernstrom, S. et Thernstrom, A. (1997). *America in Black and White: One Nation, Indivisible*. Simon & Schuster.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: Issues of Caring in Education of U.S.-Mexican youth*. State University of New York Press.
- Voyer, A. (2011). Disciplined to Diversity: Learning the Language of Multiculturalism. *Ethnic & Racial Studies*, 34(11), 1874-1893. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.552620>
- Warikoo, N. (2016). *The diversity bargain: And other dilemmas of race, admissions, and meritocracy at elite universities*. University of Chicago press.
- Yosso, T. J., Parker, L., Solorzano, D. G. et Lynn, M. (2004). From Jim Crow to Affirmative Action and Back Again: A Critical Race Discussion of Racialized Rationales and Access to Higher Education. *Review of Research in Education*, 28(1), 1-25. <https://doi.org/10.3102/0091732X028001001>



De l'*affirmative action* à la diversité, puis à sa désinstitutionnalisation : cinquante ans de combats judiciaires au prisme européen

MILENA DOYTCHIEVA

Université Caen Normandie
Institut Convergences Migrations
doytcheva.milena@gmail.com

«TOUTE CHRONIQUE NÉCROLOGIQUE APPROPRIÉE de l'*affirmative action* (1961-2023) dans l'enseignement supérieur se devra de noter que celle-ci fut en déclin depuis des années avant de connaître sa fin définitive», écrit l'historien Jelani Cobb dans les colonnes du *New Yorker* le 29 juin 2023 (Cobb, 2023). Les politiques de l'*affirmative action*¹ ont en effet été la cible d'attaques judiciaires continues depuis les années 1970 avant que le jugement rendu ce même jour par la Cour suprême ne vienne mettre un terme à cette jurisprudence. Comme pour d'autres disparitions prématurées, l'ampleur de cette perte est difficile à évaluer dans l'immédiat, tout comme le sens des batailles judiciaires sur lesquelles cet article se propose de revenir : est-ce celui d'inspirer des approches plus justes et nuancées de l'égalité raciale ? Est-ce, au contraire, celui de mieux circonscrire et abattre une cible dans la durée, comme s'en félicitèrent les opposants de longue date de l'*affirmative action* ?

Rappelons, pour commencer, l'origine de ces politiques dans un décret signé par le président Kennedy en 1961 qui exige des entreprises contractant avec l'État fédéral

1. Dans cet article, nous faisons le choix de conserver le terme *affirmative action*, plutôt que ses traductions françaises, littérale « action positive » ou, plus usuelle, « discrimination positive », pour des raisons en partie justifiées ci-dessous.

de prendre des mesures concrètes — *take affirmative action* — pour garantir l'égalité des chances en l'emploi. Inventée par un avocat texan², l'expression apparaît à nouveau dans les décrets d'application du Civil Rights Act signés par le président Johnson en août 1964. D'après le discours prononcé par Johnson à Howard, une université noire historique, et généralement retenu comme le prélude au lancement officiel des politiques d'*affirmative action* :

On n'efface pas les cicatrices des siècles en disant : « Maintenant, vous êtes libres d'aller où vous voulez, de faire ce que vous voulez et de choisir vos dirigeants à votre guise. » On ne prend pas une personne qui, pendant des années, a été entravée par des chaînes, on ne la libère pas, on ne l'amène pas sur la ligne de départ d'une course en lui disant : « Tu es libre de concourir avec tous les autres », tout en continuant à croire que l'on a été juste [...].

Nous ne recherchons pas seulement la liberté, mais l'égalité des chances. Nous recherchons non seulement l'équité juridique, mais la capacité humaine, non seulement l'égalité en tant que droit et théorie, mais l'égalité en tant que fait et **l'égalité comme résultat**³. (Nous soulignons.)

Bien que l'*affirmative action* trouve ses origines dans le domaine de l'emploi (Lacorne, 2003 ; Skrentny, 1996 ; Anderson, 2005 ; Doytcheva, 2005), elle est rapidement devenue un mécanisme essentiel de correction des disparités raciales, ainsi que de celles qui touchent les femmes, dans une multiplicité d'arènes socioéconomiques, dont l'éducation, les marchés publics, les processus électoraux. Elle y désigne l'attention particulière portée à la représentation de groupes victimes de discrimination systémique, dont les modalités peuvent varier dans les faits. Allant de l'exigence de représentation-miroir et de « l'égalité comme résultat », y compris au moyen de quotas, à des mécanismes plus souples et davantage incitatifs (Doytcheva, 2007 ; Warikoo et Allen, 2019), la mise en œuvre de ces politiques forme un continuum normatif dont l'opérationnalisation repose, de surcroît, sur des critères non seulement raciaux, mais également de genre, de handicap et de territoire.

Improprement traduites en français par « discrimination positive » à la faveur d'un détour par l'espace britannique où l'expression est introduite par le rapport Plowden en 1967 (Edwards, 1986), ces politiques soulèvent des questions plus vastes, liées aux enjeux de solidarité et de justice sociale, aux politiques de l'État, ainsi qu'aux découpages cognitifs et administratifs — les processus de catégorisation — sur lesquels son interventionnisme pourrait légitimement reposer. Aussi, malgré l'ancrage étatsunien, où l'*affirmative action* est rapidement devenue la pierre angulaire et l'élément le plus politisé des luttes pour l'égalité raciale (Katznelson, 2005 ; Hirschman et

2. Hobart Taylor Jr, jeune avocat noir de Houston à qui Johnson demande de revoir le projet de décret présidentiel de 1961, ajoute alors : « c'est la politique des États-Unis d'encourager, par une *affirmative action*, l'élimination de la discrimination ». Les contractants fédéraux, écrit-il, sont tenus de s'engager dans une « *affirmative action* pour s'assurer que les candidats sont employés et que les employés sont traités sans égard à leur race, croyance, couleur ou origine nationale » (Katznelson, 2005, p. 98).

3. Nos traductions. Cf. www.presidency.ucsb.edu/documents/commencement-address-howard-university-fulfill-these-rights

al., 2016); les débats judiciaires et politiques qui marquent sa trajectoire institutionnelle ont des résonances fortes dans de multiples contextes nationaux, y compris français et européen.

Cet article propose de revenir sur cette trajectoire institutionnelle, historique et politique, unique de l'*affirmative action* afin d'éclairer d'abord la manière dont elle a conduit à l'invention de la *raison de la diversité* en tant que justification à la fois rhétorique et institutionnelle de l'égalité des chances en éducation et en emploi. Dans un deuxième temps, nous formulerons l'hypothèse selon laquelle, bien qu'ayant permis de maintenir des formes modestes d'action positive, la doctrine juridique de la diversité a *in fine* participé à affaiblir leurs fondements politiques par deux mécanismes essentiels : le refus de la logique réparatrice et d'une ambition de justice sociale, d'une part ; le dé-centrement de la dimension raciale, d'autre part, au profit d'un large spectre d'identités expressives et styles de vie, certaines dépourvus de fondement juridique et sans lien avec la question des inégalités. Dans le contexte de la retentissante affaire SFFA, nous allons nous baser sur une approche sociohistorique qui retrace et met en perspective cinq décennies de combats judiciaires ayant jalonné la (dés)institutionnalisation des politiques d'*affirmative action* à l'université (I). Prenant appui sur les travaux les plus récents, nous allons revisiter de manière critique les compromis idéologiques et pratiques que l'invention de la doctrine de la diversité a permis d'établir (II). À partir de données historiques inédites autour du fameux « Plan de Harvard » que nous confrontons à celles issues de nos propres enquêtes en matière d'action positive et de diversité dans les contextes européen et français, nous soulignons les effets croisés des logiques de *néolibéralisation* et de *blanchiment* de la diversité (III). Nous discutons pour conclure la manière dont ils convergent pour définir le caractère élitiste de ces politiques — adossées de manière privilégiée aux enjeux d'image et de réputation —, précipitant en définitive le mouvement de leur désinstitutionnalisation (IV).

CINQUANTE ANS DE COMBATS JUDICIAIRES

Le 29 juin 2023, à la majorité de six contre trois, les juges conservateurs de la Cour suprême, dont deux nommés par Donald Trump, mettaient fin à plus de 45 ans de jurisprudence, autorisant les universités américaines à tenir compte des caractéristiques ethnoraciales de leurs candidats. Dans deux affaires parallèles, opposant l'organisation *Students for Fair Admissions* (SFFA) à l'Université Harvard, d'une part, et à l'Université de Caroline du Nord, d'autre part, la Cour a déclaré leurs politiques d'admission respectives illégales au regard de la clause de protection égale du 14^e amendement (*Equal Protection Clause*), ainsi que du Titre VI du Civil Rights Act de 1964⁴. Ralliant les six juges conservateurs, la décision a fait valoir que les universités n'étaient pas en mesure de démontrer en quoi l'utilisation d'une catégorisation raciale

4. Le Titre VI établit en particulier l'interdiction de discriminer à raison de la race, de la couleur de peau ou de l'origine nationale dans tout programme ou activité recevant des subventions fédérales.

leur avait permis d'atteindre des objectifs éducatifs essentiels, dont ceux de « former des leaders diversifiés de demain » (SFFA, 2023, p. 6), et cela de manière suffisamment transparente et claire pour que ces actions puissent être soumises à un processus de contrôle juridictionnel. Après plusieurs tentatives infructueuses, dont les premières remontent au début des années 1970, la Cour a ainsi réussi à démanteler une jurisprudence clé de l'*affirmative action* et les politiques que celle-ci avait permis de faire exister, fût-ce sous la forme elliptique de promotion de la diversité.

Essor des politiques d'*affirmative action* à l'université

Au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, la population afro-américaine souffre d'une pauvreté accablante (Myrdal, 1944). Sa situation s'est significativement détériorée durant la dépression des années 1930, puis a été à nouveau aggravée par le transfert massif de ressources rendu possible par Jim Crow (Katznelson, 2005). Les programmes du New Deal dans les années 1930, la législation du travail naissante, la législation du GI Bill, connue pour avoir créé la classe moyenne américaine, ont tous exclu les Afro-Américains : non pas sur la base de critères raciaux explicites, mais en mettant de côté les secteurs où ils étaient concentrés — l'agriculture, le travail domestique, dans les États du Sud en particulier.

Mis en avant par le discours de Johnson à Howard, ce creusement des inégalités est la raison première de son ambition sociale et politique d'ensemble. Celle-ci va au-delà de la classe moyenne noire-américaine devant laquelle il s'exprime pour viser « les pauvres, les chômeurs, les déracinés, les exploités » (Katznelson, 2005, p. 98). Mais cette « marque révolutionnaire d'*affirmative action* » en réalité ne vit jamais le jour : dès le milieu des années 1960, la classe politique et l'opinion publique blanches, toutes deux bien représentées au Congrès, laissent clairement comprendre le refus de tolérer une attaque racialement ciblée et d'envergure de la pauvreté. Si la vision dépeinte par Johnson fut dans ce contexte enterrée — devenant le mirage d'un temps révolu qu'aucun mouvement social ne fut capable de ressusciter (Skrentny, 1996) —, un « cousin », en l'espèce d'une version plus limitée de l'*affirmative action*, s'est néanmoins développée. La *Equal Employment Opportunity Commission* (EEOC), instituée par le Civil Rights Act de 1964, en fut un des artisans principaux.

Selon un consensus académique établi (Skrentny, 1996 ; Anderneson, 2005 ; Lacorne, 2003 ; Doytcheva, 2005), mue par une logique administrative dont le but était de démontrer, chiffres à l'appui, la bonne application de la loi, la commission fut à l'origine du sens véritable de l'*affirmative action*. À savoir une politique qui favorise l'accès des femmes et des minorités à des positions valorisées — places à l'université, emplois qualifiés dans le secteur public comme privé — au moyen d'objectifs chiffrés de résultats⁵. Restées à l'écart des décisions du Congrès, mais aussi de l'opinion

5. Faute de moyens pour traiter les réclamations, EEOC s'éloigne rapidement de solutions « au cas par cas ». Dès mars 1966, l'agence envoie aux employeurs sous sa juridiction, c'est-à-dire bénéficiaires de contrats fédéraux, le formulaire EEO-1 qui leur demande de dresser le tableau exhaustif de leur personnel en fonction de la catégorie d'emploi occupée, la race et l'ethnicité, ainsi que le sexe. Ces données

publique, ces politiques furent consolidées par des administrations de bords politiques différents. Des actions comparables à l'université avaient, dans certains cas, précédé, mais se sont amplifiées à partir de la fin des années 1960 (Stulberg et Chen, 2014). Bien que l'affirmative action y relève d'initiatives privées, plutôt que de demandes de l'administration, ces dispositifs ont produit des résultats tangibles et servi de moteur aux processus d'intégration raciale dans les années 1960-1970. *A contrario*, leur remise en cause au début des années 1990, y compris en présence de politiques alternatives, s'est traduite par l'importante érosion des effectifs d'étudiants minoritaires, en particulier afro-américains⁶.

Mais la complexité de l'arithmétique raciale à l'université, institution méritocratique par excellence, ne manque pas de susciter des recours en justice. Arrivée à la Cour suprême en 1973, une première plainte est déclarée sans objet, le plaignant Marco DeFunis ayant été depuis admis à la faculté de droit de l'Université de Washington où il achève ses études. C'est donc avec *Regents of the University of California v. Bakke* que la constitutionnalité des programmes d'affirmative action à l'université sera pour la première fois testée⁷. Comme dans l'arrêt SFFA, c'est le 14^e amendement et le Titre VI de la loi de 1964 qui sont invoqués par le plaignant : Allan Bakke, ingénieur de 38 ans, vétéran de la guerre du Vietnam et rejeté à deux reprises par l'école de médecine de l'Université de Californie à Davis en raison, d'après lui, d'un programme d'admission qui réserve 16 des 100 places disponibles à des étudiants noirs ou issus de minorités.

Lorsque la Cour suprême entame ses auditions le 12 octobre 1977, la salle est pleine à craquer et la presse accueille d'ores et déjà *Bakke* comme l'affaire la plus importante en matière de droits civiques depuis *Brown v. Board of Education* (1954) et les arrêts de la déségrégation⁸. Six avis différents seront rendus par les juges dans cette affaire, ce qui constitue une autre première : d'une part, les quatre membres les plus conservateurs tombent d'accord avec le plaignant pour considérer que l'Université viole ses droits en plafonnant le nombre d'étudiants blancs admis ; d'autre part, les quatre membres libéraux estiment, au contraire, que cette manière de faire est constitutionnellement légitime. Parmi eux, Thurgood Marshall, premier juge noir à

permettent aux employeurs d'opérationnaliser leurs « goals, targets, and timetables », démontrant ainsi, chiffres à l'appui, l'équité de leurs pratiques de recrutement.

6. Bien qu'utile, la discussion des solutions alternatives à l'affirmative action est au-delà des objectifs de cet article. Schématiquement de deux sortes, celles-ci sont basées sur le territoire (utilisant ainsi la ségrégation résidentielle pour diversifier les promotions) ; sur le statut socio-économique des familles (les revenus) ; une combinaison des deux, complétée par des démarches telles que l'*outreach* et l'évaluation holistique. Témoignant devant la Cour en 2022, en soutien de Harvard, le président de l'Université de Californie a toutefois estimé qu'elles ne permettent pas d'« atteindre une diversité complète », en particulier sur les campus les plus sélectifs. https://senate.universityofcalifornia.edu/files/reports/HP_25MGYreBOARS_CR_rpt.pdf

7. *Regents of the University of California v. Bakke*, 438 U.S. 265 (1978).

8. Voir par exemple www.nytimes.com/1978/07/02/archives/bakke-may-change-a-lot-while-changing-no-law.html et www.washingtonpost.com/archive/politics/1978/06/29/the-bakke-case-decision/0d91e8db-a171-4748-a731-16a248a4ad12/

la Cour suprême, évoque avec émotion la situation de pauvreté et d'exclusion qui frappe la population afro-américaine. Il établit le parallèle entre les attaques judiciaires en cours contre l'*affirmative action* et les entraves qui ont émaillé l'adoption du 14^e amendement en 1868, dont le sens est à interpréter d'après lui au bénéfice d'une égalité réelle. Selon cette position, que rejoint le juge Blackmun, « pour aller au-delà du racisme, nous devons tenir compte de la race » (438 U.S. 265, 1978, p.407).

Mais l'opinion déterminante, dans ce contexte, celle du juge Powell, n'a rien à dire sur la race. C'est la notion de diversité en tant qu'intérêt national supérieur (*compelling State interest*) qu'elle met en avant. En creusant les procès-verbaux de l'affaire *DeFunis*, Powell met la main sur le mémoire d'Archibald Cox, revenant sur « le Plan de Harvard », considéré comme exemplaire de cette justification. Nous allons revenir sur l'analyse de la doctrine juridique de la diversité au point suivant, mais posons d'ores et déjà trois notions qui constituent le fil directeur de son raisonnement : 1) la discrimination systémique dont souffre un groupe particulier *n'est pas* une justification suffisante des programmes d'*affirmative action*, dont la portée remédialrice ne saurait reposer *que* sur l'identification d'une discrimination passée bien précise et non pas sur un raisonnement systémique ; 2) la formation d'une élite professionnelle issue des minorités qui viendrait ensuite leur apporter un service spécifique — argument mis en avant par l'université — est dénuée de preuves empiriques et ne peut donc non plus être admise en justification ; 3) seule la raison de la diversité, conçue à la fois comme liberté académique et intérêt national supérieur, permet de justifier ces politiques. Selon Powell : « L'avenir de la nation dépend de dirigeants formés par une large exposition aux idées et aux mœurs d'étudiants aussi divers que les peuples multiples dont ce pays est composé. » (438 U.S. 265, 1978, p. 312)

Communément considérée comme « pragmatique », interprétation sur laquelle nous allons revenir, l'opinion du juge Powell écarte l'utilisation de quotas raciaux et la réservation à l'avance d'un certain nombre de places au profit des minorités. Elle entérine cependant l'usage des catégorisations raciales dans les processus d'admission au nom de la *diversité*, argumentée comme une liberté académique fondamentale et, à ce titre, protégée par le 1^{er} amendement de la Constitution. Leur usage n'est pas moins assorti de conditions particulières. Celles-ci stipulent que la race ne doit pas être considérée de manière exclusive, mais comme un facteur parmi d'autres, dans le cadre d'une évaluation individuelle dite holistique ; qu'elle ne doit pas opérer en tant que stéréotype, mais seulement en tant que facteur positif (*plus factor*) ; que les programmes en question soient « étroitement adaptés » (*narrowly tailored*) aux objectifs poursuivis, c'est-à-dire mettant de côté toute logique réparatrice au bénéfice du seul intérêt supérieur d'un corps étudiant diversifié. Notons avec les spécialistes du sujet que si l'un des quatre juges opposés au maintien de l'*affirmative action* avait changé d'avis (comme l'a fait le juge Stevens par la suite), la constitutionnalité de l'*affirmative action* aurait été entérinée sans recours à la justification « spéciale » de la diversité (Lempert, 2023).

Une riche succession

Dans les années qui suivirent, les opposants à l'*affirmative action* introduisirent plusieurs tentatives pour obtenir le re-examen de *Bakke*. C'est en 1996, dans une décision relative au refus d'admission d'étudiants blancs par la faculté de droit de l'Université du Texas qu'ils se sont le plus rapprochés de leur but⁹. Encouragés par de nouvelles jurisprudences en matière notamment de marchés publics, les juges de la Cour d'appel du cinquième circuit ont refusé de suivre *Bakke*, déclarant l'affirmative action illégale dans les États du Texas, de la Louisiane et du Mississippi; alors même que la Cour suprême refuse d'examiner le cas. Cette décision pousse l'Université du Texas à adopter dans la foulée son « Top 10 % Plan » : pour enrayer l'érosion d'étudiants minoritaires, elle prévoit l'admission automatique des 10 % des élèves les mieux classés de chaque lycée public de l'État. En parallèle, la contestation prend également des voies référendaires, comme avec la Proposition 209, introduite en 1996 en Californie. Adoptée avec une marge confortable, l'initiative aboutit à l'interdiction systématique des programmes d'*affirmative action* dans cet État¹⁰, bientôt suivi d'autres, interdisant la considération du sexe, de la race ou de l'ethnicité dans l'ensemble des institutions publiques.

Dans ce climat politique défavorable, durablement teinté par les *Reaganomics* des années 1980 (Cokorinos, 2003 ; Moore, 2018), deux nouvelles actions en justice atteignent la Cour suprême, respectivement *Grutter v. Bollinger* et *Gratz v. Bollinger*¹¹. Les deux plaintes concernent l'Université du Michigan, son admission au premier cycle (*Gratz*), ainsi qu'à la faculté de droit (*Grutter*). Initiées dès 1997 par des étudiants blancs, ces actions reprochent à l'Université un processus standardisé d'admission qui accorde d'emblée 20 points aux étudiants issus de minorités défavorisées sur les 150 points requis pour l'admission. Si la Cour déclare les pratiques de l'Université du Michigan illégales dans *Gratz* en raison du caractère automatique du bonus accordé, elle les valide dans *Grutter*, au contraire, au nom de l'intérêt supérieur de la diversité. Ralliant l'opinion de cinq juges, *Grutter* confirme et transforme en jurisprudence l'arrêt *Bakke* qui n'avait exprimé jusque-là que l'opinion d'un seul homme. La décision est également marquée par les mémoires d'*amicus curiae* soumis par de grandes entreprises et de hauts gradés de l'armée américaine : l'intégration de personnes hautement qualifiées et racialement diversifiées y est revendiquée comme indispensable à la performance de leurs institutions¹².

9. *Hopwood v. Texas*, 78 F.3d 932 (5th Cir. 1996).

10. www.encyclopedia.com/social-sciences/applied-and-social-sciences-magazines/california-civil-rights-initiative

11. *Grutter v. Bollinger*, 539 U.S. 306 (2003); *Gratz v. Bollinger*, 539 U.S. 244 (2003).

12. D'après le mémoire militaire en particulier, « la réussite face aux défis de la diversité est essentielle pour la sécurité nationale » (p. 9). En 2015, dans *Ficher*, comme en 2023, dans SFFA, l'armée dépose à nouveau des mémoires : les académies militaires seront en fin de compte exclues de la décision SFFA. www.armfor.uscourts.gov/newcaaf/ConfHandout/2016ConfHandout/2016JPSchnapperCasterasGrutterVBollingerAmiciCuriaeBrief.pdf

Bien que *Grutter* relève d'une application assez littérale de l'opinion de Powell dans *Bakke* — par exemple la Cour réitère les notions d'évaluation globale (*holistic review*) et de « *plus factor* » —, la décision ouvre aussi des brèches de justification. Elle oblige les universités à montrer qu'elles ont épuisé les moyens racialement neutres pour parvenir aux buts désirés. Surtout, *Grutter* fixe sa propre date de péremption. Fortement influencée par les mémoires militaire et corporatif en faveur de la diversité, la juge Sandra O'Connor, dont le vote est décisif, émet néanmoins l'hypothèse d'une limite temporelle à échéance de 25 ans :

Cela fait 25 ans que le juge Powell a pour la première fois approuvé l'usage de la race pour promouvoir la diversité du corps étudiant [...]. Nous pensons que, dans 25 ans, ces préférences raciales ne seront plus nécessaires pour promouvoir l'intérêt aujourd'hui acté¹³.

La dernière ligne droite avant les arrêts SFFA inclut les décisions dans l'action intentée par Abigail Fisher contre l'Université du Texas à Austin. C'est aussi le procès qui signe la conversion de Edward Blum, militant politique et entrepreneur en justice anti-*affirmative action*, instigateur des procès SFFA, de la question du redécoupage des circonscriptions électorales, où il remporte de multiples victoires judiciaires dans les années 1990, à celle de la neutralité raciale dans les admissions à l'université (voir encadré 1). Renversant la décision antérieure de la Cour d'appel fédérale (cf. *supra*), *Grutter* a permis de réintroduire l'ethnicité et la race dans l'équation des admissions à l'université. Ce que l'Université du Texas fit aussitôt : ce fut pour Blum la « provocation » de trop qui le pousse à recruter la plaignante Abigail Fisher.

Encadré 1 : Edward Blum ou la carrière d'un entrepreneur anti-*affirmative action*

Ancien courtier en bourse, Blum se détourne de sa vocation initiale pour se lancer dans une croisade politique et morale contre l'*affirmative action*. À l'origine du démantèlement de dispositions clés de la Loi sur le droit de vote de 1965¹⁴, il est l'instigateur des procès *Fisher* et fondateur de SFFA. Tirant ses ressources d'importantes fondations conservatrices¹⁵, SFFA suit Harvard pour la première fois en 2014, avant que la Cour suprême n'accepte d'entendre le cas. Blum n'est pas juriste car, de l'avis de ses soutiens, « aucun juriste n'aurait accompli ce qu'il a été capable de faire »¹⁶. Dans ses propres mots :

13. 539 U.S. 306 (2003, p. 343). Interrogée sur la question en 2023, O'Connor exprime sa surprise : « Je suis surprise que cela ait pris autant de temps. En 2003, je pensais que les dossiers d'*affirmative action* étaient instables. L'*affirmative action* n'a jamais été populaire et elle met tout le monde mal à l'aise, y compris certains de ses bénéficiaires. Il doit y avoir une meilleure solution. » Cf. www.newyorker.com/news/our-columnists/what-justice-john-paul-stevens-papers-reveal-about-affirmative-action

14. *Shelby County v. Holder* (2013). La décision revient notamment sur des dispositions relatives au découpage des circonscriptions électorales qui, au sens de la loi de 1965, devait être validé par l'État fédéral afin de garantir un processus politique et de représentation équitable pour les minoritaires.

15. Dont les Heritage Foundation, DonorsTrust, Searle Freedom Trust, Sarah Scaife Foundation, 85 Fund, cf. www.thecrimson.com/article/2022/10/28/donors-sffa-conservative-trusts/

16. « Edward Blum Speaks about the Legal Battle against Harvard University », séminaire organisé par la Houston Chinese Alliance, 15/04/2015 <https://www.youtube.com/watch?v=VVVuhD0KelQ>

« Mon rôle est d'identifier un domaine juridique qui nécessite changement, d'identifier une politique qui doit être révisée, de recruter un plaignant pour le faire, de recruter une équipe juridique, de lever des fonds pour payer l'équipe juridique et, ensuite, de s'assurer que le train est sur les rails et à l'heure¹⁷. »

Lorsqu'il intente sa première action en justice contre l'État du Texas en 1993, Blum vient tout juste de perdre les élections au Congrès en tant que candidat républicain. Houstonien de longue date, il se dit interpellé par la « gestion raciale » de la ville et la manière dont le découpage des circonscriptions électorales est fait pour « séparer » les communautés. Une longue liste d'actions en justice s'ensuit, où les États qu'il attaque sont contraints de redessiner leurs circonscriptions électorales, pour certaines héritées du Voting Rights Act de 1965. Cela lui vaut une certaine notoriété et l'opportunité d'être contacté par d'autres pourfendeurs de l'héritage des droits civiques :

« En un sens, l'affaire *Bush v. Vera* et celles qui ont suivi ont fait de moi une personne de notoriété à contacter si vous pensez que votre race et votre ethnicité avaient été utilisées contre vous [...]. J'ai donc commencé à **élargir mon portefeuille de contentieux pour inclure d'autres domaines de politique publique** en plus du vote » (ibid., nous soulignons).

En 2003, à l'occasion de *Grutter*, Blum se sent à nouveau défié par la réintroduction dans la foulée par l'Université du Texas d'une politique d'*affirmative action*, en plus de son « Top 10 % Plan ». Parallèlement, ces ambitions grandissent et se déplacent de l'application de la loi vers « faire du grand droit » (*make big law*) :

« À partir de 2005, j'ai identifié quelques domaines privilégiés, le vote et l'éducation, en particulier, où mon objectif était à partir d'une action en justice, de restaurer la vision originelle du Mouvement pour les droits civiques, celle avec laquelle j'ai grandi, à savoir que la race et l'ethnicité ne devraient pas être des variables à utiliser ni pour aider ni pour nuire » (ibid., 34:00).

Restaurer la vision originelle du Mouvement pour les droits civiques le pousse à entreprendre en 2008 une nouvelle action, dont la plaignante est Abigail Fisher, étudiante blanche du 11^e percentile, recalée par l'Université du Texas. Dans ses propres termes, son objectif immédiat n'est pas encore de mettre fin, mais davantage d'élever la difficulté pour les universités à justifier leurs programmes d'*affirmative action*. C'est avec l'action intentée contre Harvard en 2014 que Blum se propose d'atteindre l'étape ultime. Pour cela, selon son témoignage devant

17. SCOTUSblog on camera : Edward Blum, 18/08/2014, 13 : 42.

l'Alliance chinoise de Houston en 2015: «J'avais besoin de plaignants, j'avais besoin de plaignants asiatiques¹⁸!»

Il lance alors un site web pour collecter des témoignages, appuyé par des relais politiques et une campagne nationale dont la «mauvaise presse» lui attire de l'intérêt. Des centaines de témoignages collectés d'étudiants déboutés par Harvard, une seule famille se dit prête à aller en justice: «Je suis aussitôt monté dans l'avion pour la Californie, j'ai rencontré la famille pour m'assurer qu'ils comprenaient les enjeux [...] et le 17 novembre 2014, nous avons déposé plainte contre Harvard.» Afin de préserver l'anonymat des plaignants, Blum fonde SFFA, une association à but non lucratif reconnue d'utilité publique. En 2015, SFFA compte plus de 300 membres, dont une douzaine environ acceptent de jouer un rôle actif dans l'action en justice.

Issu d'une famille juive libérale, «des démocrates à la Roosevelt-Truman», Blum est d'après lui-même «le premier républicain que sa mère a rencontré»¹⁹. Mais il se remémore aussi les humiliations subies par son père, commerçant ambulant que les hôtels à une époque rechignaient à accepter. De cette histoire familiale, il retient un but qui l'anime dans sa croisade politique, «un rêve», celui de restaurer «la vision originelle des droits civiques», celle pour laquelle ses parents se sont engagés dans les luttes de la déségrégation en faveur d'une politique universaliste et aveugle à la race que l'*affirmative action* aura trahie.

VERS UN DROIT À L'INÉGALITÉ?

C'est dans ce contexte que la Cour suprême, après quelques spéculations sur le fait de «choisir» ces affaires ou pas, décide d'entendre SFFA. La dynamique politique et partisane majeure dans laquelle la Cour est engagée un an après le renversement de *Roe v. Wade* (1973) laisse pourtant peu de place au doute sur ce qui s'annonce comme l'occasion longtemps attendue pour renverser définitivement la jurisprudence favorable à l'*affirmative action*. Les juges Thomas, Alito, Roberts ne cachent pas leur ambition de longue date que résume ainsi le juge Roberts: «Le meilleur moyen d'arrêter la discrimination raciale est d'arrêter de discriminer sur la race»²⁰; ou encore, «éliminer la discrimination raciale signifie l'éliminer complètement» (SFFA, 2023, p. 15).

Comme pour *Bakke* en 1978, l'affaire est portée devant la justice au nom du Titre VI et du 14^e amendement. Ironie de l'histoire, c'est précisément le «Plan de Harvard» qui permet en 1978 à Powell d'embrasser l'argument de la diversité qui se trouve désormais au banc des accusés. Ses procédures d'admission sont exemplaires de l'évaluation holistique préconisée par les juges qui permet de prendre en compte de manière

18. «Edward Blum Speaks about the Legal Battle against Harvard University», *op. cit.*

19. SCOTUSblog on Ccmra: Edward Blum, *op. cit.*, 14: 40.

20. *Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No. 1*, 551 U.S. 701 (2007).

«équilibrée» les différents et très nombreux atouts que les candidats à l'admission ont à proposer. Université d'élite à l'échelle globale, Harvard reçoit des dizaines de milliers de dossiers pour seulement 1 500 à 2 000 places pour les étudiants nationaux (voir encadré 2). Dans ces conditions, trier sur le volet les candidats sur la base des seuls résultats scolaires ne suffit pas — un ensemble plus vaste de qualités et de réalisations doit être mis sur la balance par les services d'admission²¹.

L'arithmétique de cet exercice qui se veut équilibré a cependant pour résultat de faire plafonner sensiblement la part des étudiants d'origine asiatique en dessous de 20 %, alors même que leur proportion en population générale a plus que doublé depuis les années 1980. Après le « quota juif » instauré en 1926 au nom de la « diversité régionale » (Oppenheimer, 2018), c'est une suspicion de « quota asiatique » qui pousse SFFA en justice. Des enquêtes internes à Harvard révèlent dès le début des années 2010 des stéréotypes et préjugés récurrents à l'endroit des étudiants asiatiques que corrobore également l'enquête ordonnée par les juges dans le cadre du procès SFFA : tenus à un standard plus élevé de réussite, ils sont invités à postuler à Harvard à partir d'un seuil plus haut de résultats (Arciadacano, 2017) et sensiblement dépréciés dans les « notes de personnalité » qui incluent des indicateurs tels que « la popularité » (*likability*), le courage, l'intégrité ou encore une « personnalité positive ». Comme l'écrit Jennifer Lee (2018), sociologue et spécialiste de la communauté asiatique, la vision biaisée d'étudiants d'origine asiatique « techniquement forts mais socialement faibles », « travailleurs et intelligents, mais non extraordinaires et indifférenciables », « unidimensionnels », « pas assez équilibrés », « manquant d'intérêts et de personnalité originale » a sonné juste pour un très grand nombre d'Asio-Américains qui connaissent bien ces préjugés pour les affronter au quotidien²².

Encadré 2 : Le Plan de Harvard

Une des universités les plus sélectives aux États-Unis, comme à l'échelle globale, Harvard a reçu en 2021 plus de 60 000 candidatures pour un nombre de places inférieur à 2 000. En 2023, le taux d'admission frôle les 3,5 % à des niveaux historiquement bas, en chute sous les 5 % depuis 2018²³. Parmi les candidatures reçues, un très grand nombre possède des résultats académiques exceptionnels : dans la cohorte de 2015 (analysée par les experts de la Cour), plus de 8 000 candidats étatsuniens ont des scores de GPA parfaits ; plus de 3 500 candidats ont des résultats parfaits en SAT-mathématiques ; les scores médians et moyens au SAT des admis sont respectivement de 2241 et 2270, c'est-à-dire à des niveaux astronomiques (Card, 2017, p. 16).

21. Sur ce point, voir notamment le rapport de l'expert nommé par Harvard qui relaye particulièrement bien cette rhétorique (Card, 2017).

22. Voir aussi www.nytimes.com/2018/07/29/us/harvard-admissions-asian-americans.html ou encore <https://www.insidehighered.com/admissions/article/2019/03/04/research-suggests-bias-against-asian-americans-after-they-earn-degrees>

23. www.thecrimson.com/article/2018/3/29/harvard-regular-admissions-2022/

En conséquence, même si Harvard souhaite ne recruter que des candidats aux «qualifications académiques impeccables», il lui faut encore en éliminer une bonne partie. C'est sur la base de ce constat que l'Université met en place un système d'évaluation holistique qui, en plus des résultats académiques, inclut d'autres indicateurs, dont les résultats extrascolaires, la «personnalité», les performances sportives, etc. Il s'agit là, dans les termes de l'institution, de la mesure d'une «excellence multidimensionnelle», seul gage d'admissibilité.

Concrètement, la mesure de cette multidimensionnalité repose sur six notes : 1) scolaire ; 2) extrascolaire ; 3) de performance sportive ; 4) de soutien pédagogique ; 5) personnelle ; et 6) globale ; chacune allant de 1 (remarquable) à 6 (passable). Obtenir la note de 1 dans l'ensemble de ces catégories confère ainsi plus de 90 % de chances d'être admis, cependant que n'avoir aucun rang 1 ou 2 réduit ces chances à 0,1 % ²⁴. Un «premier lecteur» attribue ces notes en fonction du dossier de candidature, processus dans lequel l'identité raciale est prise en considération. L'Université réunit ensuite 20 sous-commissions régionales. Chacune des sous-commissions travaille durant plusieurs jours pour évaluer les candidatures d'une aire spécifique. La commission d'admission, composée de 40 membres, se réunit en mars, durant deux à trois semaines. Son travail se centre sur la discussion des meilleurs dossiers issus des sous-commissions. En amont, la commission envisage la composition ethnoraciale de la sélection à venir : selon le directeur des admissions, l'objectif est de «s'assurer qu'il n'y a pas de chute importante dans les effectifs des minorités» par rapport à la promotion précédente (SFFA, 2023, p. 11). Chaque candidature est étudiée et votée individuellement : c'est seulement lorsqu'elle reçoit une majorité de votes qu'elle est considérée comme provisoirement acceptée. À la fin des délibérations, la composition raciale de la liste d'étudiants provisoirement admis est donnée à la commission. Cela conduit à la phase de sélection finale connue comme le «lop». Il s'agit ici de tailler (*lop*) dans la liste des provisoirement admis pour arriver à la liste finale. Pour cela, seuls quatre éléments sont portés à la connaissance de la commission : le statut de *legacy* (enfant d'ancien élève), celui d'athlète de haut niveau, l'éligibilité à une aide financière et les caractéristiques ethnoraciales. Considérée tout au long du processus de sélection, la race revêt également un rôle dans l'élaboration de la liste finale.

Harvard transmet couramment le profil sociodémographique de ces étudiants. En 2003, cependant, dans le sillage de *Grutter*, elle cesse de communiquer ces données sur le vivier de candidatures, suivie en cela par d'autres universités de la Ivy League. Ce que ces données, rendues disponibles dans le cadre du procès, révèlent est, d'après SFFA, la part prépondérante d'étudiants d'origine asia-

24. Le classement scolaire seul en rang 1 donne 68 % de chances d'être admis, mais le rating de personnalité seul en rang 1 en donne tout autant, à savoir 66 %. Le rating sportif seul en position 1, quant à lui, donne 88 % de chances d'être admis (Card, 2017, p. 30-31 ; Arcidiacano, 2017, p. 21).

tique qui en représentent plus de la moitié (par exemple 18 000 sur 35 000 en 2014). Corrélativement, leur proportion d'admission est bien plus faible que celle constatée pour d'autres minorités. D'autant que les étudiants d'origine asiatique sont fortement surreprésentés parmi les candidats aux résultats élevés. Dans les institutions sélectives qui ne font pas usage de catégorisation raciale — CalTech ou Berkley en Californie —, leur proportion atteint désormais plus de 40 % ; là où à Harvard elle plafonne à 22 % en moyenne entre 2010 et 2015, 19 % en 1992 (Arciadacano, 2017).

Selon SFFA, la stabilité de la part d'étudiants asiatiques, malgré leur croissance en population générale, ainsi que leur forte surperformance scolaire, sont la preuve d'un quota implicite appliqué par Harvard. C'est le «plafond de bambou» que dévoilent par ailleurs les résultats de la recherche, notamment en emploi (Chin, 2016 ; Tran et al., 2019). Si leur part au sein de la population d'admis s'est considérablement accrue, depuis la plainte déposée par SFFA en 2014, pour atteindre presque 30 % de la classe de 2023, la part des étudiants blancs reste prépondérante (moins de la moitié), cependant qu'elle n'est que de 22 % à Stanford et de 19 % à UC en Californie. D'après les expertises soumises à la Cour, la raison en est à rechercher dans le poids important qui continue à être accordé aux «préférences familiales» (*legacy admissions*), ainsi qu'aux performances sportives qui, toutes deux, demeurent les attributs privilégiés de la population majoritaire.

Avec une majorité substantielle, le 29 juin 2023, la Cour annule les jurisprudences *Bakke* et *Grutter*, au nom à la fois de la clause de protection égale du 14^e amendement et du Titre VI de la loi de 1964. Malgré le fait, peu noté, qu'elle ne s'attaque pas à la doctrine juridique de la diversité en tant qu'«intérêt national supérieur», la Cour considère que les procédures mises en place par Harvard et UCN ne satisfont pas au standard de l'examen approfondi (*strict scrutiny*) qui doit s'appliquer en matière de catégorisations raciales en vertu d'une jurisprudence dont les bases sont jetées dans les années 1940²⁵. Aussi bien à Harvard qu'à UCN, les procédures d'admission ne permettent pas un contrôle judiciaire (*judicial review*) des objectifs affichés — «former les leaders de demain, en promouvant des apprentissages fondés sur la diversité des perspectives et le dynamisme d'un *marketplace of ideas* pour des citoyens engagés et productifs» (SFFA, 2003, p. 5) — ni de l'adéquation des moyens mis en œuvre pour y parvenir. Pour la Cour, bien que ces objectifs soient légitimes et louables, ils ne sont

25. Dans *Korematsu v. United States*, 323 U.S. 214 (1944), statuant sur l'internement des Américains d'origine japonaise, la Cour énonce l'exigence de «most strict scrutiny», mais approuve la constitutionnalité de ces pratiques au nom de la «sécurité nationale». La liste de motifs dérogatoires retenus dans la procédure d'examen approfondi des catégorisations raciales voit s'ajouter progressivement la sûreté et l'intégrité physique (invoquées pour permettre l'organisation de quartiers ethnoraciaux dans les prisons), mais aussi la diversité en tant qu'«intérêt national supérieur».

pas articulés de manière suffisamment claire et cohérente pour en permettre la mesure, si toutefois une telle mesure pouvait exister. De plus, la Cour note que la race, qui devrait être uniquement considérée comme « plus factor », produit dans les procédures visées des stéréotypes et des préjugés défavorables aux candidats racialisés.

Profitant de leur percée, les juges s'attardent sur le caractère illégitime des catégorisations raciales, quel que soit leur but, nuire ou remédier. Selon le *chief-justice* Roberts :

Le principe même de la clause de protection égale est que traiter quelqu'un différemment en raison de la couleur de sa peau n'est pas la même chose que de le traiter différemment parce qu'il vient d'une ville ou d'une banlieue, ou parce qu'il joue du violon bien ou mal. (SFFA, 2023, p. 29)

La décision s'appuie ainsi sur la présomption du caractère « racialement neutre » de la clause d'égalité de protection du 14^e amendement introduit en 1868²⁶. Loin d'emporter l'adhésion, ce dernier point focalise le débat juridique de fond sur la constitutionnalité de l'*affirmative action* : si la discrimination à raison de la race est prohibée, les catégorisations raciales demeurent-elles légitimes pour améliorer la situation de minorités opprimées et avancer la cause de la justice sociale ? Le débat qui engage le sens même du 14^e amendement fut escamoté dans *Bakke* grâce au contournement qu'a alors permis la raison de la diversité. Mais, selon le juriste Lempert (2023), en 1978, il était peut-être déjà un peu tard pour s'interroger sur le sens profond du 14^e amendement. L'interprétation d'une protection égale qui n'écarter pas la conscience raciale fut bel et bien introduite en 1978. Soutenue par les quatre juges démocrates, elle fut néanmoins balayée par Powell, pour qui la logique remédiatrice ou la justice sociale n'offrent pas, nous l'avons vu, une présomption de constitutionnalité suffisante. Ou, en tout cas, moindre que celle que les principes de liberté fondamentale et d'intérêt supérieur de la nation peuvent offrir.

À la faveur de l'originalisme — doctrine qui prétend élucider les intentions authentiques des premiers législateurs — ainsi que de la montée en puissance d'une idéologie post-raciale et d'un racisme « racialement neutre » ou « sans racistes » (*color-blind racism*) (Bonilla-Silva, 2003), le sens profond et la portée de la clause de protection égale seront en 2023 au centre des débats. Dans le texte de l'opinion majoritaire, la jurisprudence du 14^e amendement remplit des pages entières, de la Guerre civile à la doctrine de « separate but equal » durant Jim Crow et à la déségrégation. Cette généalogie linéaire impeccable de la neutralité raciale sur un siècle et demi est cependant contredite à la fois par les travaux de la recherche (Schnapper, 1985) et par les juges d'inclination démocrate. Au temps de la Reconstruction, comme dans les décisions majeures de la déségrégation, juges et législateurs n'étaient point guidés par la

26. Selon la section 1 : « No State shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any State deprive any person of life, liberty or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws. »

vellité d'imposer «une conception formaliste de la neutralité». Leur objectif était celui de remplir les promesses de l'égalité, y compris par des mesures fondées sur la race²⁷.

De plus, dans les arguments oraux, les juges libérales Kagan et Sotomayor ont toutes deux suggéré que la distinction entre les politiques d'*affirmative action* et leur alternatives dites «racialement neutres», notamment fondées sur le territoire, n'est pas si évidente dans les faits. Elle pourrait même s'apparenter à un «subterfuge», dans les termes de Sotomayor, à partir du moment où les deux visent l'égalité raciale²⁸. La question sous-jacente, mais qui pourrait devenir centrale dans la période post-SFFA, serait ainsi : étant donné la neutralité acquise des moyens, cette exigence de neutralité devrait-elle aussi s'étendre aux fins poursuivies par l'action publique ? (Starr, 2024).

Neutralité des moyens ou neutralité des fins

Cette question, qui peut paraître à première vue comme relevant de la casuistique juridique, ne prend pas moins tout son sens si nous comparons la situation américaine à celle, par exemple, de la France. L'égalité raciale ou l'avancement de telle ou telle minorité discriminée n'y constituent un objectif, ni même tacite, aux yeux des autorités. Comme nous l'avons montré au sujet de l'action positive territoriale, l'exigence de neutralité s'étend, au contraire, y compris aux objectifs implicites de l'action publique incarnés par une approche hétéronome de l'ethnicité, sans cesse retraduite et subordonnée aux idéaux davantage légitimes de l'intégration et du lien social (Doytcheva, 2007). Y compris en matière de «diversité», des justifications rhétoriques et pratiques sont de mise pour universaliser la portée de cette catégorie en la rendant «générique» (Doytcheva, 2009).

Bien que la finalité de l'égalité raciale soit davantage ancrée et prégnante aux États-Unis, de telles questions y résonnent aussi. D'autant que circule déjà dans les juridictions inférieures, avec l'intention explicite d'attirer l'attention des sages, le procès contre Thomas Jefferson, célèbre *magnet school* du comté de Fairfax en Virginie qui, dans le but affiché de l'inclusion et de l'équité, a récemment revu ces procédures d'admission, introduisant des dispositifs «racialement neutres», fondés sur le territoire. Leur conséquence, en partie préméditée, fut d'augmenter la part d'élèves issus des minorités noires et hispaniques, tout en réduisant celle d'élèves d'origine asiatique, dont les effectifs ont chuté de 73 % à 54 % environ (Gersen, 2023 ; Kahlenberg, 2023). De plus, une juridiction locale a, dans un premier temps, donné raison à *Coalition for TJ* — l'association de familles d'origine asiatique qui s'est constituée partie civile dans le procès — avant que

27. 600 U.S. (2023), Sotomayor dissenting, p. 151. Un des exemples les plus discutés, y compris dans les avis de la Cour, est celui du *Freedmen's Bureau*, créé en 1865. Pour le juge Thomas, la terminologie de *Freedmen*, plutôt que celle de Noirs, indique la volonté du législateur de s'en tenir à la logique de la neutralité raciale. Pourtant, les mesures furent nombreuses, en parallèle du 14^e amendement, de politiques sociales volontaristes, visant à améliorer le sort de la population noire par des actions qui la ciblent. Plus révélatrice encore est la résistance que ces mesures ont suscitée au Congrès, dès 1865, avec une rhétorique opposée à la «législation de classe» qui n'est pas sans rappeler les arguments des partisans actuels de la neutralité (voir en particulier Schnapper, 1985).

28. Transcription de l'argumentation orale, *Harvard*, p. 37.

la Cour d'appel ne renverse la décision. Pour autant, les familles asio-américaines qui reçoivent le soutien de la Pacific Legal Foundation sont loin de désarmer : « Nous irons à la Cour suprême, nous gagnerons ! » — en sont-elles persuadées²⁹.

Pour d'autres observateurs, toutefois, la vision se précise désormais d'étudiants blancs sous-représentés, voyant leur statut majoritaire s'estomper, de sorte que l'alignement actuel entre conservateurs blancs et Américains d'origine asiatique ne saurait durer. Une véritable doctrine juridique du « droit à l'inégalité » semble ainsi s'esquisser (Feingold, 2024), où l'impératif de neutralité, étendu aux finalités mêmes de l'action publique, aura forclos la légitimité d'attendus tels que la justice raciale ou l'équité.

AUX ORIGINES DE LA RAISON DE LA DIVERSITÉ : LE PLAN DE HARVARD

Bien que la doctrine juridique de la diversité comme justification constitutionnelle de l'affirmative action ait été largement étudiée depuis l'opinion devenue célèbre de Powell dans *Bakke*, ce n'est que récemment que la lumière a été faite sur l'origine de son raisonnement (Oppenheimer, 2018) qui se trouve être un copier-coller du brief rédigé quelques années plus tôt par Archibald Cox dans *DeFunis*. Professeur renommé de droit à Harvard et avocat de UC Davis dans *Bakke*, Cox est également l'interlocuteur de circonstance de trois universitaires sud-africains qui, engagés contre la politique de l'apartheid, voyagent dans les années 1950 aux États-Unis³⁰. À suivre Oppenheimer (2022), les prémisses de la diversité en tant que liberté académique auraient ainsi pénétré la doctrine juridique américaine plus de vingt ans avant *Bakke*.

Un « travail de détective » (Lemann, 2021) lui permet en effet de retracer une double filiation de cette doctrine dans la philosophie de J. S. Mill et les réformes de l'université humboldtienne au 19^e siècle en Allemagne, d'une part ; un mouvement académique d'opposition à l'apartheid en Afrique du Sud dans les années 1950, d'autre part. C'est notamment la connexion sud-africaine, faisant de la diversité « une liberté académique », qui influence la doctrine de la Cour suprême étatsunienne à la fin des années 1950, résonnant avec les arrêts historiques de la déségrégation : selon T. B. Davie, président de l'Université de Cape Town, les libertés académiques essentielles sont au nombre de quatre — qui devrait enseigner, qu'est-ce qui devrait être enseigné, comment l'enseigner et à qui³¹. Facilitée par la Carnegie Corporation qui cible à l'époque les enjeux de la justice raciale en éducation, cette trajectoire politique surprenante certainement relégitime la raison de la diversité au service d'un projet politique

29. À noter, toutefois, que le 20 février 2024, la Cour suprême a refusé d'entendre le cas, signalant ainsi la volonté de faire une pause, au moins temporaire, dans sa lutte contre la justice raciale. Voir Alito et Thomas en désaccord, www.supremecourt.gov/opinions/23pdf/23-170_7l48.pdf

30. Il s'agit de T. B. Davie, président de l'Université de Cape Town (UCT) entre 1948-1955 ; Albert van der Sandt Centlivres, juge suprême d'Afrique du Sud et chancelier de l'UTC ; Richard Feetham, président de Witwatersrand qui est, à cette époque avec UCT, l'autre université « ouverte ». En 1953, peu avant sa mort, Davie visite les États-Unis avec une bourse de la Carnegie Corporation. Durant son séjour, il visite Harvard et échange avec son président, tout comme l'avait fait plus tôt van der Sandt Centlivres, avec le soutien également de la Carnegie.

31. T. B. Davie, Address to new students at the University of Cape Town, 28 février 1953.

d'égalité et d'émancipation. Cependant, la réception étatsunienne de ces enjeux deux décennies plus tard obéit également à d'autres agendas, comme nous allons le voir à présent, dont celui de la « déradicalisation » des campus américains ; en proie à une contestation sociale et politique que Powell semble par-dessus tout abhorrer.

La diversité pour déradicaliser ?

Comme le montre Asad Rahim (2019) dans son brillant essai, partenaire de longue date de la lutte *contre* la déségrégation, Powell n'a rien d'un militant des droits civiques. Au contraire, il a derrière lui une longue carrière professionnelle d'entrave délibérée à ces politiques. En soulignant les « bénéfices » d'un pluralisme éducatif (*bénéficial educational pluralism*) — idée à laquelle aucun autre juge à l'époque ne souscrit — son opinion connote une notion de diversité intellectuelle et idéologique, de perspectives, expériences, points de vue. Les avantages de cette diversité expérientielle et idéologique seraient de nature à infléchir la « radicalisation » en cours des campus américains : dans le contexte de contestations intenses de la guerre du Vietnam aussi bien que de Jim Crow, Powell se montre en effet préoccupé que la « démocratie américaine n'en vienne à être remplacée par la tyrannie d'un Castro ou d'un Mao Tsé-toung » (Powell, 1967, cité dans Rahim, 2019, p. 4).

Selon Powell (1970, p. 6), les radicaux qui remportent les batailles idéologiques et les cœurs de l'Amérique de demain ont fait de l'université la « base de leur révolution » : perturber, « corrompre les jeunes de nos meilleures maisons » est leur objectif premier. Aussi, habillée dans la rhétorique de l'éducation et de l'intérêt national, la diversité intellectuelle qu'il appelle de ses vœux est également un stratagème visant à neutraliser cette radicalité « anti-américaine » qui menace les plus brillants campus de la nation. Dans la suite de décisions que nous avons analysées, cette vision n'a pas perduré. Elle s'est au contraire transformée pour connoter la plus-value, la performance, l'intérêt que la présence de corps racisés peut apporter à l'institution (Edelman et al., 2001). L'entreprise a sans doute joué un rôle majeur dans cette transformation. Confortant la vision productive et le souci de profitabilité, elle a fait du *business case* en faveur de la diversité son argument majeur. Nous avons proposé d'appeler *néolibéralisation* cette tendance à considérer la diversité à l'aune de sa capacité à s'apprécier et à répondre d'abord à des impératifs de marché (Doytcheva, 2020).

Objectif *sui generis* — non moins subordonné aux logiques hétéronomes de la performance et de l'efficacité —, la notion de diversité promue dans *Bakke* a forcé de fait un ensemble d'autres justifications susceptibles de légitimer le maintien de ces politiques : l'effacement de l'héritage esclavagiste, le combat contre la persistance des discriminations, la correction des biais introduits par les tests standardisés, ou encore la formation de professionnels issus des groupes minorisés. Congédiant l'ensemble de ces raisons comme des garanties constitutionnelles insuffisantes ou en tout cas moindres que celles de la diversité, *Bakke* répudie durablement toute logique de justice corrective, à savoir un ensemble de mécanismes visant à compenser des dispositions antérieures injustes dont les résultats perdurent, voire s'amplifient, dans les systèmes

actuels d'allocation des ressources. Seule la raison de la diversité du corps étudiant (*a broadly diverse student body*) fut élevée au rang d'intérêt national majeur, confirmé par la jurisprudence et que la retentissante affaire SFFA n'a d'ailleurs pas abrogé³². À suivre leurs observateurs les plus scrupuleux, les politiques de l'*affirmative action* ont décidément eu des avocats pour le moins ambivalents (Katznelson, 2005; Feingold, 2024).

À l'université, les travaux de Natasha Warikoo (2016, voir aussi Warikoo et de Novais, dans ce numéro) montrent ainsi de manière indiscutable le coût de ce « marché de la diversité » (*diversity bargain*) pour les étudiants minoritaires, dont la présence se trouve niée, car subordonnée à des logiques hétéronomes qui la transforment en faire-valoir de l'éducation des classes moyennes et supérieures blanches. Dans le monde du travail, en ville, Ellen Berrey (Berrey, 2015; Berrey et al., 2017) interroge aussi la manière dont les politiques de diversité, à force d'instrumentalisations, sont devenues un moyen de réinscrire le racisme et les hiérarchies raciales en organisations, en lieu et place de les combattre. Ces développements furent encore plus rapides et marqués dans le contexte français et européen (Doytcheva, 2015). Les assises du droit antidiscriminatoire et d'une possible *affirmative action* y étant incertaines, voire inexistantes, les effets délétères de la transformation néolibérale furent à la fois plus rapides et amplifiés. Comme le suggère Sigal Alon, auteure d'une étude comparée de ces politiques en Israël et aux États-Unis, la diversité, n'a-t-elle pas détruit les politiques de l'*affirmative action*? (Alon, 2015, 2016).

Participe clairement de cet affaiblissement l'engouement, relevé par Rahim (2019), pour une diversité éthérée, celle du marché des idées (*the marketplace of ideas*), une diversité expérientielle, de point de vue et de pensée, composée de myriades d'identités expressives et styles de vie —comme nous allons le voir à présent.

Une « diversité catho » à la Harvard

Dans les termes de Cox en 1974, repris in extenso par Powell, dès les années 1950, Harvard expérimente dans ses recrutements un souci de diversité, comprise d'abord comme diversité géographique et régionale. C'est le fameux « Plan de Harvard » :

La conviction que la diversité ajoute un ingrédient essentiel au processus éducatif est depuis longtemps un principe des admissions à Harvard. Il y a quinze ou vingt ans, la diversité signifiait des étudiants de Californie, de New York et du Massachusetts, des citadins et des fermiers, des jeunes de la ville et des jeunes de la campagne. En conséquence, très peu de minorités ethniques ou raciales furent admises à l'université. Ces dernières années, le Harvard College a élargi le concept de diversité pour y inclure des étudiants issus de groupes économiques, raciaux et ethniques défavorisés.

32. Selon le communiqué que la présidence de Harvard s'est empressée de donner à la communauté éducative, citant le juge Roberts : « Rien dans cette décision ne doit être interprété comme interdisant aux universités de considérer la manière dont la race et le racisme ont affecté la vie de leurs candidats. » La Cour n'a pas formellement rejeté la doctrine de la diversité ni n'empêche les universités à proclamer leurs engagements en la matière et collecter les données relatives à ces questions. Cf. www.newamerica.org/education-policy/edcentral/the-next-fight-for-racial-justice-starts-now/

Aujourd'hui, le Harvard College accueille non seulement des Californiens ou des Louisianais, mais aussi des Noirs, des Chicanos et d'autres étudiants appartenant à des minorités. Les conditions contemporaines aux États-Unis signifient que, si le Harvard College veut continuer à offrir une éducation de premier plan à ses étudiants, la représentation des minorités dans le corps étudiant ne peut être ignorée [...].

Un fermier de l'Idaho peut apporter à Harvard quelque chose qu'un Bostonien ne peut offrir. De même, un étudiant noir peut apporter quelque chose qu'un Blanc ne peut offrir. La qualité de l'expérience éducative de tous les étudiants de Harvard dépend en partie de ces différences de contexte et de perspectives que les étudiants apportent avec eux (nous soulignons) (438 U.S. 265, 1978, p. 316-318).

Comme le montre l'enquête sur ce point exemplaire de Oppenheimer (2018), la conception de la diversité dans les politiques d'admission à Harvard fut dès l'origine une conception « très large ». Pour certains de ses contempteurs — que Oppenheimer ne rejoint pas —, elle s'enracine dans le souci de faire barrage aux étudiants juifs dans les années 1920-1930, en invoquant la « diversité géographique » et régionale. En explorant les archives de trois présidents emblématiques de l'Université entre 1947 et 1967 (W. Bender, F. Glimp et J. Monro), Oppenheimer montre comment leur conception, loin d'être focalisée sur la race, embrasse une liste longue de considérations où se côtoient, pêle-mêle, l'origine géographique, la classe sociale, mais aussi les hobbies et les talents artistiques, les performances sportives, l'héritage familial, les identités expressives et styles de vie.

Doyen de Harvard College et des admissions, Bender est particulièrement attaché à la « diversité régionale, expérientielle et de classe » (Oppenheimer, 2018, p. 174) ; à une université qui fait montre

d'une gamme, mélange et diversité dans son corps étudiant, avec quelques snobs et fermiers scandinaves qui font du beau patinage, quelques étudiants brillants du Bronx, quelques étudiants qui se soucient passionnément mais imprudemment [...] qui n'ont pas tous considéré le lycée comme une simple préparation à l'université, l'université comme une préparation [...] à ce qu'ils ne savent pas. (Bender, 1961, cité dans Oppenheimer, 2018, p. 179)

Glimp, qui s'avère être le fameux « fermier de l'Idaho » rural, ayant une existence réelle et non seulement métaphorique, est lui aussi attaché à une diversité « au sens le plus large du terme » (*in its broadest sens*). Bien qu'il inclue la diversité raciale dans la liste, il a à cœur d'insister sur la manière dont « l'efficacité de l'expérience éducative de nos étudiants a été affectée par une grande variété d'intérêts, de talents, d'antécédents et d'objectifs de carrière » (Glimp, 1968, cité dans Oppenheimer, 2018, p. 181). Monro est enfin le plus préoccupé par le sort des minorités raciales : dès 1948, il est à l'origine de l'organisation d'expéditions de recrutement, d'abord à Chicago, puis dans le sud des États-Unis, à la recherche de candidats noirs : de 1948 à 1960, ils furent 94 à entrer à Harvard, puis 42 pour la seule année 1965.

Or, il se trouve que cette conception très large de la diversité — dite aussi inclusive ou générique dans les contextes européen et français — est précisément à l'origine de

la sémantisation multiple, voire contradictoire de ces politiques (Auboussier et al., 2023). Bien que ces enjeux aient d'abord été énoncés à l'université, leur réception dans l'entreprise en a clairement amplifié la portée, menant à ce que nous avons qualifié de diversité normalisée : son articulation a peu à voir avec l'antiracisme, ses contours épousent, chaque fois avec plus de précision, ceux de la blanchité. Dans son essai, Rahim qualifie cette vision de « diversité catholique », sans toutefois davantage la préciser. Dans nos enquêtes, pourtant éloignées dans l'espace et le temps, nous avons été aussi confrontée à une vision qui se définit comme « catho-bobo » de la diversité. Faisant explicitement référence à certaines « valeurs chrétiennes et humaines » fortes, à l'origine des engagements, elle valorise la diversité comme « le reflet de l'humanité » : « C'est la justice chrétienne, l'humanisme ! Le métissage positif, procréatif. » Dans le contexte français, en particulier, il fut instructif de noter comment cette vision d'une diversité sublimée et « sans race » en est venue à supplanter, en l'espace de seulement quelques années, les objectifs affichés de lutte contre le racisme et les discriminations raciales. Inversement, dans le contexte étatsunien, bien que l'implicite ethnoracial demeure davantage prégnant, il est significatif, à partir de l'expériences de Harvard, que la sémantisation de la diversité ait été progressivement enrichie pour inclure les appartenances raciales, alors même qu'elle fut au départ une diversité de classe ou régionale. Dans les deux cas, cependant, la diversité se trouve être subrepticement arrimée à la blanchité : par l'effacement de la race, d'une part (surtout dans le contexte européen), et la réinscription, d'autre part, d'une normativité blanche. « Les universités tiennent compte de la géographie, des capacités sportives, de l'expérience professionnelle pour promouvoir la diversité de l'enseignement [...] pourquoi pas de la race ? » — s'ingénie en 1977 Powell dans une note à son secrétaire (Bazon, 2023). En 2022, pour les représentants de Harvard, « la race compte dans les processus d'admission *au même titre* qu'être un bon joueur de hautbois³³ » — un relativisme moral et social qui irrémédiablement creuse la légitimité des politiques de justice raciale.

DISCUSSION : LA DIVERSITÉ COMME QUALITÉ ESTHÉTIQUE, UNE LOGIQUE ÉLITO-CENTRÉE

Dans la vision de Powell, la justification de l'*affirmative action* fondée sur « les bénéfices de la diversité pour tous » (*the benefits of diversity for all*) devait rester confinée au monde universitaire. Car c'est dans ce contexte seulement qu'une « atmosphère propice à la spéculation, l'expérimentation et la création » trouvait sa légitimité institutionnelle — dans un nouvel arrêt de la Cour, en 1986, il refusa d'en élargir l'argument à la diversité du corps enseignant. Pour autant, la postérité de la jurisprudence *Bakke* et le succès global de la raison de la diversité, devenue nouveau mantra du monde corporatif, désavouèrent très largement ses projections. En 2003, nous l'avons vu, ce furent les témoignages militaires et d'entreprises, dont Texaco et Coca-Cola, qui

33. Transcription de l'argumentation orale, *Harvard*, *op. cit.*

firent pencher la balance en faveur de la jurisprudence *Bakke* en ralliant le vote de la juge O'Connor.

Aussi, bien qu'ils relèvent de régimes juridiques distincts, séparer les usages éducatifs de la diversité de ceux ayant prévalu dans le monde *corporate* ou le champ politique ne semble pas justifié d'un point de vue sociologique. Au contraire, ensemble, ils éclairent les trajectoires de ces politiques, prises dans un dilemme entre justice et libertés. Un temps célébrée comme compromis astucieux qui a permis de « dépasser » ces contradictions — « ni quotas ni indifférence » —, la raison de la diversité fut confrontée à la résurgence brutale de ces tensions ; à la faveur d'un contexte global marqué par la montée des conservatismes et du suprématisme blanc et un mouvement de réaction contre le nouvel alignement antiraciste que le meurtre de George Floyd en 2020 a provoqué. De ce point de vue, si elle s'est longtemps donnée à voir comme un récit magistral, la diversité apparaît, au contraire, avec le recul, comme une raison affaiblissante, contribuant *in fine* à amoindrir la légitimité et à forclure la possibilité des politiques de justice raciale.

Depuis *Bakke*, les partisans de l'*affirmative action* ont dû se battre pour préserver ces politiques « avec une main attachée dans le dos » (Bazelon, 2023). Selon le président de l'Université du Michigan, à l'issue des arrêts de 2003, si la doctrine de la diversité a permis à l'*affirmative action* de perdurer, elle l'a aussi rendue vulnérable : « Mon sentiment est que nous avons perdu ce que *Brown* a inspiré parce que nous avons cessé d'adéquatement transmettre ses enseignements » — à savoir les fondements historiques et politiques de l'antiracisme (Bazelon, 2023). Par une mise en perspective sociohistorique de cinq décennies de combats judiciaires, cet article a permis de montrer en quoi les politiques de justice raciale ont trouvé en l'espèce de la diversité une défense pour le moins ambivalente (Feingold, 2024).

En confrontant les acquis de la littérature avec des sources nouvelles, ainsi que des données issues de nos propres enquêtes dans les contextes européen et français, nous sommes revenue à nouveaux frais sur deux mécanismes essentiels derrière le processus de forclusion politique et institutionnelle : le prisme néolibéral, d'abord, qui construit ces enjeux de manière privilégiée en termes de « bénéfices » à retirer, de capacité à « s'apprécier » et à produire un surplus de valeur (Feher, 2007) ; le décentrement, ensuite, qu'opère cette vision productive et adjacente à la blanchité — du groupe minorisé, victime de discrimination à l'institution et à la collectivité tout entière. Selon cette perspective, la gouvernementalité néolibérale est à comprendre en termes de processus, plutôt que d'un état achevé (Peck et Tickell, 2002). Aussi, ses logiques infusent bien au-delà du monde économique et du marché : leur incidence dans les institutions sacralisées de l'hyper-élite est abondamment documentée (Bhopal et Myers, 2023). Si, sous la pression d'une détermination à éradiquer l'*affirmative action* au temps du Reaganomics (Cokorinos, 2003), les acteurs économiques inventent le *business case*, cet élan est loin de laisser indemne l'université. Selon le témoignage exaspéré d'une étudiante racisée en université d'élite : « Ce dont il devrait être question, c'est de justice, non pas de diversité [...]. En lieu et place de se recentrer sur la

blanchité, tout en exigeant, une fois de plus, un travail (intellectuel) gratuit de la part des personnes marginalisées, l'*affirmative action* devrait porter sur la question des réparations et de l'égalisation des conditions qui ont été durant des siècles légalement déséquilibrées. » (Reyes, 2018)

L'enquête historique a également permis de documenter le rôle antinomique des notions de diversité idéologique, diversité de pensée (*diversity of thought*) et de points de vue (*viewpoint diversity*) aux politiques de justice raciale à l'université. Tout comme dans les années 1970, elles ont été utilisées pour subvertir les efforts d'égalité (Darchinian et Doytcheva dans ce numéro) : assimilés à une révolution gauchiste, anti-américaine et « réminiscente de la révolution culturelle de Mao Zedong », les départements DEI sont accusés de colporter un « manque cruel de diversité intellectuelle, idéologique et politique dans les institutions »³⁴. Parmi les lois anti-diversité adoptées par une bonne douzaine d'États depuis 2020 (Doytcheva, 2022), certaines, comme la législation passée par le Tennessee, prévoient explicitement la publication d'enquêtes sur « la diversité de pensée » et le confort à s'exprimer librement sur le campus. Pour les parties prenantes, « la focalisation excessive sur la diversité, l'équité et l'inclusion est en train d'efficacement réduire la diversité de points de vue sur les campus du Tennessee » (Doytcheva, 2022).

Revenons, pour conclure, sur la manière dont ces deux mécanismes ont convergé dans le contexte de l'université pour asseoir le caractère élitiste de ces politiques, adossées de manière privilégiée aux enjeux d'image et de réputation. C'est ce que Enzo Rossi et Olufemi Táíwò (2020) appellent la diversité comme qualité esthétique. Pour l'illustrer, ils puisent une anecdote dans la primaire démocrate de 2016, lorsque Hillary Clinton interpelle Bernie Sanders ainsi : « Si on casse les banques demain... est-ce que cela mettra fin au racisme ? » Ce *non sequitur* montre, d'après les auteurs, à quel point le souci de diversification est aujourd'hui porté par l'élite : c'est l'esthétique de la salle du conseil d'administration, des campus globaux. Pour l'écrivain afro-américain Bertrand Cooper (2023) qui prend position : « Pour les Noirs pauvres, un monde sans *affirmative action*, c'est juste le monde tel qu'il est, en rien différent d'avant. » Selon ses calculs, parmi les 15 % d'étudiants noirs admis en 2020 à Harvard, soit plus que leur part respective dans la population, seulement 5 % viennent de familles défavorisées — l'écrasante majorité ayant visiblement « grandi et reçu une éducation à l'écart de la pauvreté ». Selon Robert Kahlenberg (2018, p. 21), expert à la cour, Harvard recrute autant d'étudiants dans le top 1 % de la population que dans les 60 % inférieurs. Pour Massey et collègues (2007), 40 % des étudiants noirs dans les universités de la Ivy League sont immigrés de la première ou de la deuxième génération, c'est-à-dire le sous-groupe le plus fortuné et instruit de la population noire étatsunienne. Selon le témoignage rapporté d'une ancienne diplômée de Harvard, les étudiants noirs dont les grands-parents sont nés aux États-Unis y seraient si peu nombreux qu'ils se sont surnommés « les descendants » (Cooper, 2023). En parallèle, des travaux récents

34. <https://velocityconvergence.com/about/>

(Chetty et al., 2023) ont dévoilé le rôle prépondérant des universités d'élite dans ce qui est non plus la reproduction, mais l'amplification des inégalités générationnelles.

Les données statistiques révèlent également une tendance à la désinstitutionnalisation avancée de ces politiques. Parallèle à des observations similaires en emploi (Kelly et Dobbin, 1998, p. 981), un début d'infléchissement s'observe dès la fin des années 1990, conduisant à leur « désinstitutionnalisation stratifiée » (Hirschman et Berrey, 2017) : celle-ci épouse, d'une part, la logique de procès ciblant les institutions les plus visibles ; elle se coule, d'autre part, dans des évolutions démographiques où les universités moins prestigieuses n'ont plus besoin d'accomplir des efforts particuliers pour réaliser la diversité. En 2021, une nouvelle enquête longitudinale étend ces résultats (Kehal et al., 2021). Confirmant le recul global des engagements dans les universités sélectives, elle met en exergue leur corrélation inversement proportionnelle au recrutement d'étudiants minoritaires. Ce n'est que dans les universités les plus élitistes que les engagements publics en faveur de la diversité sont corrélés à une augmentation des effectifs minoritaires. Dans les établissements sélectifs, mais non élitistes, ils s'accompagnent d'une tendance notoire à la *baisse* dans le recrutement d'étudiants afro-américains, au profit d'un élargissement international.

En affinité avec les logiques de blanchiment de la diversité que nous avons analysées dans le contexte français (voir aussi Bilge, 2015), cette tendance à l'internationalisation trouve des équivalences dans les institutions françaises de l'élite, comme par exemple à Sciences Po (Van Zanten, 2023). Elle attire l'attention sur la manière dont ces politiques peuvent être utilisées pour légitimer et réinscrire les exclusions (Ahmed, 2012 ; Bhopal, 2018 ; Bilge, 2020 et dans ce numéro), voire *légaliser les discriminations* au lieu de les combattre. Dans les segments de l'éducation supérieure à statut élevé, elles protègent de la critique les organisations les plus élitistes, tout en permettant à celles au statut moyen de signaler leur « vertu », sans nécessairement et pour autant lui donner un contenu réaliste.

Les politiques d'*affirmative action* occupent, nous l'avons vu, un espace analytique et politique large, polarisé par le croisement de deux dimensions : la nature des catégorisations, d'une part, en tension entre réalisation (*achievement*) et assignation (*ascription*) ; les mécanismes correctifs, d'autre part, que structure également un continuum normatif allant de l'égalité ou l'égalité des chances à l'équité, ou encore, dans les termes de Nancy Fraser, de la redistribution à la reconnaissance. Les politiques de la diversité sont ainsi elles-mêmes en tension entre deux pôles normatifs que l'on peut identifier de manière idéal-typique en termes respectivement d'égalité et de représentation. Bien que la représentation soit indispensable à la norme démocratique, peut-elle néanmoins être un véhicule suffisant de changement social ? Lorsqu'à tel point porté par l'élite, il n'est pas évident que le souci de diversification puisse aboutir à des changements autres que cosmétiques. De ce point de vue, il constitue une réponse faible aux conditions historiques des Noirs américains.

Pour autant, considérer ces débats comme la préoccupation d'une minorité serait négliger leur importance en tant que mécanisme correctif structurel dans le contexte

étatsunien ; le rôle d'entraînement du judiciaire et des vedettes de la Ivy League dont les procès prennent la forme de référendums (Feingold, 2023 ; Sabbagh, 2003). En soutenant le développement d'une classe moyenne plus que jamais connectée aux institutions centrales de la société étatsunienne, l'*affirmative action* a fait plus pour l'équité raciale que toute autre politique de l'État. De plus, les remèdes correctifs d'une représentation plus juste peuvent servir à terme l'ambition de politiques transformatrices (Fraser, 2005). De ce point de vue, le diagnostic posé par Randall Kennedy (1986, p. 1327) demeure d'actualité : « La controverse sur l'*affirmative action* constitue le front de bataille le plus aigu dans les luttes contemporaines sur le statut des Noirs dans la société américaine. » L'incapacité de ses partisans à consolider leurs assises et à défendre une justice corrective n'en est que davantage significative.

RÉSUMÉ

À partir d'une étude sociohistorique de la trajectoire judiciaire de l'*affirmative action*, cet article propose de revenir à nouveaux frais sur la genèse et le rôle joué par la doctrine de la diversité dans le processus de (dés)institutionnalisation de ces politiques à l'université. Dans le sillage de la décision rendue par la Cour suprême en 2023, il développe une analyse critique des principaux compromis idéologiques et pratiques que la raison de la diversité a permis d'établir. Nous avançons notamment l'idée selon laquelle, en lieu et place d'un récit magistral, celle-ci se donne à voir *a posteriori* et avec le recul comme une raison affaiblissante des efforts de justice raciale. Retraçant la genèse du « Plan de Harvard » à partir de sources nouvelles, l'article met en relief trois limites que le développement historique de ces politiques permet d'éclairer, à savoir la forclusion de la logique corrective, la normalisation de la blancheur, une dynamique centrée sur l'élite.

Mots clés : *affirmative action*, diversité, Harvard, États-Unis.

ABSTRACT

From Affirmative Action to Diversity, and Its Deinstitutionalization : Fifty Years of Legal Struggles Through a European Lens

Drawing on a sociohistorical analysis of the judicial trajectory of affirmative action, this article revisits the origins and function of the diversity legal doctrine in the (de)institutionalization of race-conscious policies in higher education. In the wake of the 2023 Supreme Court decision, it offers a critical examination of the ideological and practical trade-offs that the rationale of diversity has been pivotal in advancing. The argument advanced here is that, far from constituting a master narrative, it retrospectively emerges as a weakening force in the pursuit of racial justice. By retracing the development of the "Harvard Plan" through new sources, the article identifies three structural limitations revealed by the historical trajectory of these policies: the foreclosure of corrective justice, the normalization of whiteness, and a dynamic largely centered on elite institutions.

Keywords : Affirmative action, diversity, Harvard, United States

RESUMEN

De la affirmative action a la diversidad, y a su desinstitutionalización. Cincuenta años de batallas legales desde una perspectiva europea

A partir de un estudio sociohistórico de la trayectoria judicial de la affirmative action (acción positiva), el presente artículo propone repasar desde una óptica renovada la génesis y el papel de la doctrina de la diversidad en el proceso de (des)institutionalización de estas políticas en las universidades. A partir de un fallo dictado en 2023 por la Corte Suprema, el artículo realiza un análisis crítico de los principales compromisos ideológicos y prácticos que la lógica de la diversidad ha hecho posibles. En particular, planteamos la idea de que, más que como una narrativa magistral, esta se aprecia a posteriori y en retrospectiva como una razón que socava los esfuerzos de lucha por la justicia racial. El artículo revisita la génesis del “Plan de Harvard” a partir de nuevas fuentes y pone de relieve tres limitaciones que el desarrollo histórico de estas políticas permite esclarecer, a saber, la exclusión de la lógica correctiva, la universalización de la blancura y una dinámica centrada en la élite.

Palabras clave: *affirmative action*, diversidad, Harvard, Estados Unidos

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Alon, S. (2015, 16 décembre). How Diversity Destroyed Affirmative Action. *The Nation*. <https://www.thenation.com/article/archive/how-diversity-destroyed-affirmative-action/>
- Alon, S. (2016). *Race, Class, and Affirmative Action*. Russell Sage Foundation.
- Anderson, T. (2004). *The Pursuit of Fairness: A History of Affirmative Action*. Oxford University Press.
- Arcidiacono, P. (2017). *Expert Report of Peter S. Arcidiacono: Submitted for Students for Fair Admissions v. Harvard* (14-cv-14176-ADB). US District Court for the District of Massachusetts. [https://www.brown.edu/Departments/Economics/Faculty/Glenn_Loury/louryhomepage/teaching/Affirmative_Action/Meeting_V/supporting_documents/Doc%20415-8%20-%20\(Arcidiacono%20Expert%20Report\).pdf](https://www.brown.edu/Departments/Economics/Faculty/Glenn_Loury/louryhomepage/teaching/Affirmative_Action/Meeting_V/supporting_documents/Doc%20415-8%20-%20(Arcidiacono%20Expert%20Report).pdf)
- Auboussier, J., Doytcheva, M., Seurrat, A. et Tatchim, N. (2023). La diversité en discours: contextes, formes et dispositifs. *Mots. Les langages du politique*, (131), 9-26. <https://doi.org/10.4000/mots.30824>
- Bazon, E. (2023). Why is affirmative action in peril? One man's decision. *New York Times Magazine*. <https://www.nytimes.com/2023/02/15/magazine/affirmative-action-supreme-court.html>
- Berrey, E. (2015). *The Enigma of Diversity: The Language of Race and the Limits of Racial Justice*. University of Chicago Press.
- Berrey, E., Nelson, R. L. et Nielsen, L. B. (2017). *Rights on Trial: How Workplace Discrimination Law Perpetuates Inequality*. University of Chicago Press.
- Bhopal, K. (2018). *White privilege: The myth of a post-racial society*. Policy Press.
- Bhopal, K. et Myers, M. (2023). *Elite universities and the making of privilege: Exploring race and class in global educational economies*. Routledge.
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32. <https://doi.org/10.7202/1034173ar>
- Bilge, S. (2020). We've joined the table but we're still on the menu. Dans J. Solomos (dir.), *Routledge International Handbook of Contemporary Racism*. Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield.
- Card, D. (2017). Report of David Card, Ph.D. Expert report submitted for *Students for Fair Admissions v. President and Fellows of Harvard College*, US District Court for the District of Massachusetts.

- Chetty, R., Deming, D. et Friedman, J. (2023). Diversifying Society's Leaders? The Causal Effects of Admission to Highly Selective Private Colleges. *National Bureau of Economic Research*, (31492). <http://www.nber.org/papers/w31492>
- Chin, M. (2016). Asian Americans, bamboo ceilings, and affirmative action. *Contexts*, 15(1), 70-73.
- Cobb, J. (2023, 29 juin). The End of Affirmative Action, *The New Yorker*.
- Cokorinos, L. (2003). *The Assault on Diversity: An Organized Challenge to Racial and Gender Justice*. Rowman & Littlefield.
- Cooper, B. (2023, 19 juin). The Failure of Affirmative Action, *The Atlantic*.
- Doytcheva, M. (2005). *Le Multiculturalisme*. La Découverte.
- Doytcheva, M. (2007). *Une discrimination positive à la française? Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*. La Découverte.
- Doytcheva, M. (2009). Réinterprétations et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises. *Raisons politiques*, (35), 107-123.
- Doytcheva, M. (2015). *Politiques de la diversité. Sociologie des discriminations et des politiques antidiscriminatoires au travail*. Peter Lang.
- Doytcheva, M. (2020). White Diversity: Paradoxes of Deracializing Antidiscrimination. *Social Sciences*, 9(4), 50.
- Doytcheva, M. (2022). Approches critiques du racisme, perspectives franco-américaines. *Revue du MAUSS*, (60), 205222.
- Edwards, J. (1986). *Positive Discrimination, Social Justice and Social Policy*. Tavistock.
- Feher, M. (2007). S'apprécier, ou les aspirations du capital humain. *Raisons politiques*, (28), 11-31.
- Feingold, J. (2023). Ambivalent advocates: Why elite universities compromised the case for affirmative action. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, 58(1), 143-202. https://scholarship.law.bu.edu/faculty_scholarship/1834
- Feingold, J. (2024). The Right to Inequality: Conservative Politics and Precedent Collide. *Connecticut Law Review*, 57(1). 57-128. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4721816>
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.
- Gersen, G. S. (2023, 26 juin). After affirmative action ends. *The New Yorker*.
- Hirschman, D., Berrey, E. et Rose-Greenland, F. (2016). Dequantifying diversity: Affirmative action and admissions at the University of Michigan. *Theory and Society*, 45(3), 265-301.
- Kahlenberg, R. (2018). Expert report of Richard C. Kahlenberg submitted for *Students for Fair Admissions v. Harvard*, US District Court for the District of Massachusetts.
- Kahlenberg, R. (2023). A Middle Ground on Race and College. *National Affairs*. <https://nationalaffairs.com/publications/detail/a-middle-ground-on-race-and-college>
- Katznelson, I. (2005). *When Affirmative Action was White: An Untold History of Racial Inequality in Twentieth-Century America*. Liveright.
- Kahal, P., Hirschman, D. et Berrey, E. (2021). When affirmative action disappears: Unexpected patterns in student enrollments at selective US institutions, 1990-2016. *Sociology of Race and Ethnicity*, 7(4), 543-560.
- Kelly, E. et Dobbin, F. (1998). How affirmative action became diversity management: Employer response to antidiscrimination law, 1961 to 1996. *American Behavioral Scientist*, 41(7), 960-984.
- Kennedy, R. (1985). Persuasion and distrust: A comment on the affirmative action debate. *Harvard Law Review* 99, 1327-1346.
- Lacorne, D. (2003). *La crise de l'identité américaine: du melting-pot au multiculturalisme*. Gallimard.
- Lee, J. (2018, 22 juin). Harvard may discriminate against Asian Americans, but its preference for legacy students is the bigger problem. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/opinion/op-ed/la-oe-lee-harvard-legacy-student-advantage-20180622-story.html>
- Lemann, N. (2021, 26 juillet). Can affirmative action survive? *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2021/08/02/can-affirmative-action-survive#:~:text=The%20long%2Drunning%20battles%20over,that%20sometimes%20seem%20at%20odds.>

- Lempert, R. (2023, 5 juin). The Supreme Court is poised to reverse affirmative action. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/articles/the-supreme-court-is-poised-to-reverse-affirmative-action-heres-what-you-need-to-know/>
- Moore, W. (2018). Maintaining supremacy by blocking affirmative action. *Contexts*, 17(1), 54-59. <https://doi.org/10.1177/1536504218766552>
- Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma: the Negro Problem and Modern Democracy*. Harper & Brothers.
- Oppenheimer, D. (2018). Archibald Cox and the Diversity Justification for Affirmative Action. *Virginia Journal Of Social Policy and the Law*, 25(2), 158-203. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2913310>
- Oppenheimer, D. (2022). The South African Sources of the Diversity Justification for US Affirmative Action. *California Law Review*, 13, 32-57. <https://www.californialawreview.org/online/the-south-african-sources-of-the-diversity-justification-for-us-affirmative-action#part-ii-t-b-davie-and-the-anti-apartheid-movement-in-south-africa>
- Peck, J. et Tickell, A. (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34(3), 380-404.
- Powel, L. (1970, 15 juillet). *The Attack on American Institutions* [communication orale]. Southern Industrial Relations Conference, Blue Mountain Caroline du Nord, États-Unis.
- Rahim, A. (2019). Diversity to Deradicalize. *California Law Review*, 108(5), 1423-1486. <https://www.californialawreview.org/print/diversity-to-deradicalize>
- Reyes, K. (2018, 27 décembre). Affirmative Action Shouldn't Be About Diversity. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2018/12/affirmative-action-about-reparations-not-diversity/578005/>
- Rossi, E. et Táíwò, O. (2020, 18 décembre). What's New About Woke Racial Capitalism (and What Isn't): *Wokewashing* and the Limits of Representation. *Spectre*. <https://spectrejournal.com/whats-new-about-woke-racial-capitalism-and-what-isnt/>
- Sabbagh, D. (2003). *L'Égalité par le droit: les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*. Économica.
- Schnapper, E. (1985). Affirmative action and the legislative history of the Fourteenth Amendment. *Virginia Law Review*, 71, 753-798. <https://digitalcommons.law.uw.edu/faculty-articles/304>
- Skrentny, J. (1996). *The Ironies of Affirmative Action*. University of Chicago Press.
- Starr, S. (2024). The Magnet School Wars and the Future of Colorblindness. *Stanford Law Review*, 76, 161-268.
- Students for Fair Admissions v. Harvard*, 600 U.S. 181 (2023). https://www.supremecourt.gov/opinions/22pdf/20-1199_hgdj.pdf
- Stulberg, L. et Chen, A. (2014). The origins of race-conscious affirmative action in undergraduate admissions: A comparative analysis of institutional change in higher education. *Sociology of Education*, 87(1), 36-52. <https://doi.org/10.1177/0038040713514063>
- Tran, V., Lee, J. et Huang, T. (2019). Revisiting the Asian second-generation advantage. *Ethnic and Racial Studies*, 42(13), 2248-2269. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1579920>
- Van Zanten, A. (2023). Is 'diversity' a liability or an asset in elite labour markets? The case of graduates who have benefited from a French positive discrimination scheme. *Journal of Education and Work*, 36(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2162016>
- Warikoo, N. K. (2016). *The Diversity Bargain: And Other Dilemmas of Race, Admissions, and Meritocracy at Elite Universities*. University of Chicago Press.
- Warikoo, N. et Allen, U. (2019). A solution to multiple problems: the origins of affirmative action in higher education around the world. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2398-2412. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612352>



Politiques mémorielles et récits d'effacement : contester l'héritage colonial en Suisse

SAAZ TAHER

Université du Québec à Montréal

taher.saaaz@uqam.ca

INTRODUCTION

DANS L'ÉLAN DU MOUVEMENT DE PROTESTATION ANTIRACISTE incarné par Black Lives Matter, et faisant suite au meurtre de George Floyd aux États-Unis en 2020, plusieurs sociétés occidentales sont le théâtre de contestations visant la présence, en leur sol, de statues de personnalités historiques impliquées dans l'entreprise esclavagiste, colonialiste et raciste¹. En Suisse, ces débats ont pris une ampleur particulière avec la statue de bronze de David de Pury, érigée sur la place éponyme au cœur de la ville de Neuchâtel. En juin 2020, une pétition lancée par le Collectif pour la mémoire (2020) et adressée aux autorités fédérales suisses, ainsi qu'aux autorités cantonales et municipales de Neuchâtel recueille plus de 2500 signatures. La pétition réclame le retrait du buste de cette figure locale, rappelant que les richesses léguées par De Pury, marchand neuchâtelois, provenaient du commerce esclavagiste du XVIII^e siècle, et estimant qu'il était impératif de contester cet héritage marqué par la souffrance des communautés Noires réduites en esclavage. Parallèlement, la même année à Genève,

1. Je tiens à remercier les évaluateur·rice·s anonymes pour leurs lectures attentives et leurs commentaires pertinents, qui ont enrichi la qualité de cet article.

le Collectif pour une réflexion décoloniale déposait une pétition auprès du rectorat de l'Université de Genève, recueillant près de 1000 signatures. Cette pétition appelait à retirer la statue de Carl Vogt, naturaliste et médecin suisse du XIX^e siècle, accusé de sexisme et de racisme scientifique, ainsi qu'à renommer un bâtiment de l'Université de Genève portant son nom.

Ces différentes prises de position, comme celles du Collectif pour la mémoire à Neuchâtel et du Collectif pour une réflexion décoloniale à Genève, ont non seulement relancé le débat sur le rapport à l'héritage colonial en Suisse, mais elles ont également ouvert la voie à une confrontation plus large entre des visions opposées de cette histoire coloniale et de sa représentation dans l'espace public. D'un côté, certains groupes militent pour le retrait des statues en soulignant l'importance de reconnaître le racisme et les violences historiques liées à l'esclavage et au colonialisme en Suisse, en affirmant que la présence de ces statues dans l'espace public perpétue une glorification implicite des figures historiques responsables de ces injustices et invisibilise les souffrances des personnes historiquement opprimées. D'un autre côté, des groupes — dont un grand nombre d'élue·s politiques suisses — s'opposent au déboulonnement de ces statues en dénonçant ce qu'ils et elles considèrent dans cette initiative comme un risque d'effacement et de réécriture de l'histoire, en raison — pour certain·e·s — d'une imposition idéologique jugée « woke » et inspirée des théories féministes intersectionnelles, critiques de la race et décoloniales. Enfin, dans une autre perspective encore, d'autres groupes proposent une position médiane visant non pas le retrait, mais le maintien des statues et des monuments controversés, en y accompagnant des plaques explicatives et une recontextualisation historique. Si cette polarisation du débat public met en lumière des divergences politiques, notamment concernant les contours de la mémoire publique et de l'histoire coloniale, les débats autour du déboulonnement des statues de figures historiques révèlent également des tensions sur la gestion de l'héritage colonial, le rôle de l'espace public dans sa reproduction, ainsi que la reconnaissance politique du racisme systémique en Suisse.

Les questions centrales que je soulève sont donc les suivantes : quelle idéologie dominante façonne les débats publics sur la mémoire et l'héritage colonial en Suisse ? Qui détient l'autorité pour contester ou valider cet héritage et sous quelles conditions ? Quelles voix sont écoutées ou marginalisées dans ce processus ? En mobilisant les épistémologies critiques de la race — notamment les concepts d'ignorance et de résistance épistémiques blanches (Mills, 1997 ; Medina, 2013) —, cette analyse propose d'examiner les discours publics produits entre 2020 et 2022 dans deux cantons suisses romands sur le déboulonnement de statues de figures controversées, afin de décrypter la production discursive des discours post-raciaux en Suisse. Il s'agit d'examiner comment ces discours contribuent à une forme de violence épistémique, à travers l'invisibilisation des voix politiques des communautés Noires et la marginalisation des perspectives antiracistes sur la mémoire coloniale.

MÉMOIRE, HÉRITAGE NATIONAL ET COLONIALITÉ

La mémoire et l'identité sont intrinsèquement liées, dans la mesure où l'identité d'un groupe social, comme une communauté nationale, repose sur une mémoire collective partagée par ses membres; et en retour, cette mémoire est façonnée par ces mêmes individus (Hirsch, 1995; Misztal, 2003). La mémoire n'est ainsi pas une entité en soi, mais plutôt un processus dynamique façonné par les individus et les groupes qui la construisent et la reproduisent (Halbwachs, 1992). La mémoire collective permet à un groupe de se représenter son héritage passé et de définir ses aspirations futures en se rassemblant autour d'expériences, de récits et de figures communes. Ainsi, les récits nationaux sont façonnés par la mémoire collective d'une société afin de mettre de l'avant une identité nationale (Brewer, 2006). Ces récits sont incarnés et renforcés par des lieux de mémoire, dispositifs matériels et artefacts chargés de symboles et de significations, tels que des monuments, des musées, des statues ou des sites historiques. Ainsi, les politiques publiques mémorielles — en tant qu'actions gouvernementales visant à influencer la « mémoire publique officielle » (Michel, 2011)² — peuvent prendre la forme de lois entourant la préservation de la mémoire et de l'héritage historiques, de programmes éducatifs, ou encore de débats publics sur la mémoire collective et les événements ou monuments historiques controversés.

Construits par l'interprétation sélective de l'histoire qu'en font les groupes dominants, les récits nationaux participent à la mise en lumière de certains événements, figures historiques, moments politiques, tout en en omettant d'autres (Dickerman, 2018). Ainsi, les lieux de mémoire publics — et notamment les monuments — jouent un rôle crucial dans la délimitation et la transmission d'une mémoire publique dite officielle, constituant des représentations matérielles de ces récits nationaux. Les lieux de mémoire publics, en sélectionnant les figures et événements commémorés, reflètent souvent les perspectives et valeurs des groupes dominants, qui sont historiquement associés à des hiérarchies notamment coloniales et raciales. Ces monuments, en occultant ou en reléguant au second plan les contributions des groupes racisés, participent à la perpétuation de l'idéologie raciale dominante qui privilégie certains récits historiques et certaines voix politiques au détriment d'autres (Nelson, 2017; Demetriou et Wingo, 2018). Cette idéologie, comme le définit Stuart Hall, correspond à « des cadres de pensée et de calcul sur le monde — les “idées” que les gens utilisent pour comprendre comment fonctionne le monde social, quelle est leur place en son sein et ce qu'ils *devraient* faire » (Hall, 1985, p. 99)³. L'idéologie consiste ainsi en un « travail à fixer le sens en établissant, par sélection et combinaison, une chaîne d'équivalences » (Hall, 1985, p. 93). Les monuments mémoriels, telles les statues, participent à la reproduction et au renforcement de ces idéologies nationales, mais ils peuvent également

2. Voir Michel (2011) et Hourcade (2015) sur l'utilisation de la mémoire comme une catégorie d'action publique permettant la production d'une mémoire publique officielle et des régimes mémoriels.

3. Toutes les traductions de l'anglais vers le français sont le fruit de ma traduction libre.

être contestés par des groupes et des mouvements sociaux visant à déconstruire les récits nationaux dominants et mettre en lumière les voix, les expériences et les contributions des groupes mis historiquement à la marge de ces récits. Les débats entourant la présence de monuments mémoriels controversés sont révélateurs de luttes politiques et épistémiques pour contester et repenser le contenu et les contours de la mémoire publique collective. À partir de 2020, dans le cadre des protestations antiracistes menées par le mouvement transnational Black Lives Matter, de nombreux collectifs et mouvements contestataires à travers le monde ont dénoncé l'installation de certains monuments publics, notamment en procédant au déboulonnement de statues représentant des figures historiques associées au colonialisme, à l'esclavagisme et au racisme systémique (MacDonald, 2020 ; Abraham, 2021 ; Gensburger et Wüstenberg, 2023).

Si la mémoire publique officielle d'une nation met de l'avant des événements, des récits et des figures glorifiant et célébrant souvent les membres des groupes dominants — en particulier ceux et celles ayant renforcé les rapports de pouvoir raciaux et coloniaux —, elle participe également à la mise sous silence des voix et des récits des groupes marginalisés. Ces effacements historiques sont ainsi la cause et le produit de nombreux épistémicides (Grosfoguel, 2013). Dans son ouvrage *Silencing the Past: Power and the Production of History* (2015), l'anthropologue haïtien Michel-Rolph Trouillot décrypte les processus par lesquels les structures de pouvoir et l'idéologie dominante participent à la production de l'histoire et des récits nationaux. Il rappelle ainsi que ces récits sont le produit à la fois d'une histoire sélective des groupes dominants et de nombreux silences et d'effacement des groupes marginalisés : « Les faits ne sont pas créés de manière égale : la production de traces implique toujours aussi la création de silence » (Trouillot, 1995, p. 21).

Dans de nombreux cas, l'effacement des voix et des expériences des groupes marginalisés — notamment des peuples Autochtones, ainsi que des communautés Noires et racisées — perpétue la colonialité du pouvoir. Cette colonialité englobe les structures de pouvoir héritées du colonialisme et de l'esclavagisme qui persistent sur les plans économiques, politiques, juridiques, culturels, ainsi qu'épistémiques (Mignolo, 2001 ; Lugones, 2007 ; Quijano, 2007). La colonialité du pouvoir participe à la subordination et à l'effacement des populations dominées (Maldonado-Torres, 2007), renforçant les hiérarchies et les violences coloniales et raciales (Grosfoguel, 2006 ; Lugones, 2007). De ce fait, les monuments et lieux mémoriels, en tant que dispositifs matériels, participent à la reconduction de cette colonialité du pouvoir en relayant des figures historiques et des événements ayant contribué aux structures de pouvoir coloniales et raciales, tout en passant sous silence les récits des groupes dominés, ainsi que la contribution des acteur·rice·s commémoré·e·s à ces structures de pouvoir⁴.

4. Il existe de nombreux exemples de pratiques et de représentations visuelles et textuelles genrées et raciales reproduisant cette colonialité du pouvoir dans l'espace public de différentes sociétés (voir Bancel et al., 2018).

COLONIALITÉ ET POST-RACIALISME EN SUISSE : QUELQUES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

En renforçant la colonialité du pouvoir, les politiques mémorielles contribuent à la perpétuation de récits et de pratiques s'appuyant sur le post-racialisme comme idéologie soutenant l'idée que les sociétés libérales contemporaines auraient dépassé les dynamiques de hiérarchies raciales. Dans cette perspective, le racisme serait alors résiduel et lié à des actions individuelles et non des processus systémiques, permettant ainsi l'invisibilisation du racisme et la reproduction de privilèges blancs (Goldberg, 2015; Sundstrom, 2018). Au cours des deux dernières décennies, différents moments politiques ont mis en lumière en Suisse — ainsi que dans d'autres sociétés libérales occidentales — la « discutabilité » du racisme (Lentin, 2018). En effet, des débats ont lieu dans la sphère publique sur la (non-)reconnaissance du racisme systémique et ses matérialisations, déclenchant des interventions publiques d'élue·s politiques, d'intellectuel·le-s, de journalistes, de militant·e-s et de membres de la société civile et d'organismes publics. Au-delà de l'affrontement des positions sur l'existence du racisme systémique, ces débats publics mettent en lumière la prédominance de l'idéologie post-raciale postulant que le racisme est un phénomène temporellement passé et géographiquement externe à ces sociétés contemporaines (Gines, 2014; Lentin, 2016). Que ce soit en parlant d'un racisme post-racial — ou d'un « racisme sans race » (*raceless racism*) qui reproduit les hiérarchies et les oppressions raciales sans nommer explicitement les catégories raciales (Goldberg, 2009; El-Tayeb, 2011) —, plusieurs théoriciens et théoriciennes critiques de la race soulignent le fait que le processus de racialisation n'a pas besoin de nommer la « race »⁵ ni de faire référence aux catégories raciales de façon explicite pour reproduire le racisme (Goldberg, 2009; El-Tayeb, 2011).

La prédominance de l'idéologie post-raciale maintient ainsi les voix et les corps racisés en marge des espaces publics dominants, les contraignant dans leur capacité à produire des savoirs audibles reconnus par les groupes dominants et nécessaires pour déconstruire le racisme, permettant ainsi à la blanchité de se reproduire (Mills, 1997; Alcoff, 2015). Que ce soit lors des débats publics portant sur les politiques d'immigration et d'asile, les politiques sur la laïcité et les droits des minorités, différents groupes se sont mobilisés en marge des espaces publics et institutionnels, non seulement pour contester le caractère discriminant et racialisant de ces lois, mais également pour révéler l'exclusion de leurs voix au sein de ces espaces du débat public dit démocratique.

En Suisse, les manifestations de l'idéologie post-raciale sont enracinées dans des récits nationaux particuliers. Un récit national dominant se structure autour de l'idée que la Suisse ne peut se considérer comme reproductrice du racisme et des catégories raciales, au motif qu'elle estime ne pas avoir de passé colonial propre (Michel, 2015; Boulila, 2018). Pourtant, plusieurs études ont mis en lumière l'implication de la Suisse

5. Comme le définit Stuart Hall (1991), la race constitue une catégorie d'analyse permettant de saisir les processus par lesquels les individus et les groupes sont catégorisés dans leur différence raciale et la façon dont ces catégorisations engendrent des processus de déshumanisation et de hiérarchisation.

dans l'entreprise esclavagiste ainsi que son « passé colonial sans colonies » (David, Etemad et Schaufelbuehl, 2005; Fässler, 2007). Dès la fin du XIX^e siècle, le marché suisse s'est approvisionné en marchandises provenant des empires coloniaux (Michel, 2015) et des acteur-ric-e-s suisses ont été impliqué-e-s dans le commerce transatlantique des personnes réduites en esclavage (David, Etemad et Schaufelbuehl 2005; Fässler 2005; Stettler, Haenger, and Labhardt 2004; Zangger 2011; Dejung 2013). Le concept de « colonialisme sans colonies » décrit ainsi la façon dont la Suisse a été impliquée dans l'entreprise coloniale tout en refusant de reconnaître et de conceptualiser officiellement ses relations avec le colonialisme (Putschert, Falk et Lüthi, 2016, p. 288). Ce concept décrit, en ce sens, « la présence et la persistance des structures coloniales et des relations de pouvoir dans des pays qui, selon la perception dominante (ou auto-perception), n'ont été ni une puissance coloniale ni une colonie » (Putschert, Falk et Lüthi, 2016, p. 291)⁶. Plusieurs travaux relatent les traces de ce colonialisme dans les politiques restrictives et les formes contemporaines du racisme en Suisse (Minder, 2011; Lavanchy 2014; Purtschert et Fischer-Tiné, 2015; Purtschert, Falk et Lüthi, 2015; Eskandari et Banfi, 2017; Michel, 2019; dos Santos Pinto et al., 2022). Par ailleurs, plusieurs rapports analysent les matérialisations actuelles du racisme systémique et du racisme anti-Noir-e-s en Suisse (Pétrémont et Michel, 2017; CRAN, 2021).

C'est donc à la lumière de ces récits nationaux d'un racisme post-racial/sans race et d'un passé colonial sans colonies qu'il faut analyser les débats publics suisses sur la contestation des monuments et des lieux de mémoire. Par ailleurs, afin de mieux appréhender les conflits politiques et épistémiques liés au déboulonnement des statues de figures historiques controversées dans l'espace public suisse, ainsi que les dynamiques qui déterminent qui est légitimé à remettre en question la mémoire publique officielle et l'héritage colonial, et sous quelles conditions, je propose d'articuler les études critiques sur la mémoire avec les concepts d'ignorance et de résistances épistémiques.

HÉRITAGE CONTESTÉ, IGNORANCE ET RÉSISTANCE ÉPISTÉMIQUES

Le concept d'épistémologie de l'ignorance, avancé par le théoricien critique de la race Charles W. Mills en 1997, met en lumière le caractère actif de l'ignorance blanche. Cette ignorance alimente un cycle de production et de maintien d'injustices, résultant des dysfonctions épistémiques qui lui sont inhérentes (*cognitive dysfunctions* — Mills, 1997, p. 95; *epistemic dysfunctions* — Medina, 2018, p. 249)⁷. Ces dysfonctions contribuent à invisibiliser et à rendre inaudibles les expériences et les contributions des groupes marginalisés (Medina, 2018, p. 249). L'ignorance blanche n'est ainsi pas accidentelle et ne correspond pas à une simple absence de connaissances, mais elle constitue une production active (Frye, 1983; Mills, 1997; Sullivan et Tuana, 2007a; Code,

6. Pour un portrait de la littérature sur les interrelations historiques complexes et les héritages coloniaux de la Suisse depuis le XIX^e siècle, voir Purtschert, Falk et Lüthi (2016, p. 290-293).

7. Les rapports de pouvoir dans la construction et la légitimation des connaissances se traduisent par des inégalités marquées dans la manière dont les injustices épistémiques impactent différents groupes sociaux (Medina, 2013; Alcoff, 2015; Tuana, 2017).

2014). Ainsi, dans le cas de l'oppression raciale, « un manque de connaissance ou le désapprentissage de quelque chose précédemment connu est souvent activement produit dans un but de domination et d'exploitation » (Sullivan et Tuana, 2007b, p. 1).

Selon le philosophe José Medina, l'ignorance blanche active se caractérise par différentes formes de résistances épistémiques, de la part des groupes dominants, que ce soit sur le plan cognitif, affectif ou corporel (2018, p. 250). Ainsi, l'ignorance blanche active correspond au fait d'être inattentif aux expériences d'oppression raciale des groupes marginalisés, « de ne pas se sentir lié à eux, et [d'apparaître] incapable de comprendre leurs discours et leurs actes » (Medina, 2018, p. 250). Pour Medina, si la résistance épistémique se conçoit comme « l'utilisation [par les groupes marginalisés de] ressources et capacités épistémiques pour saper et transformer les structures normatives oppressives ainsi que le fonctionnement cognitivo-affectif complaisant qui soutient ces structures » (2013, p. 3), cette résistance peut — à l'inverse — se retrouver du côté des groupes dominants blancs.

Dans le cas des politiques mémorielles, les résistances épistémiques blanches sont révélatrices des stratégies mises en place par les groupes dominants afin de ne pas déconstruire les rapports de pouvoir qui façonnent la mémoire publique officielle, ainsi que de maintenir l'ignorance blanche au sujet de l'ancrage colonial et racial de cette mémoire. Ces résistances épistémiques rappellent dès lors qui est autorisé ou pas à contester cette mémoire et cet héritage national et sous quelles conditions ces pratiques contestataires peuvent se mener.

Je propose une analyse critique des discours publics produits entre 2020 et 2022 autour du déboulonnement des statues en Suisse. Basé sur une approche qualitative, cet article se concentre sur l'analyse critique de discours (Fairclough, 1995) des interventions médiatiques de différent-e-s acteur-ric-e-s issu-e-s des milieux universitaires, politiques et militants, des rapports de recherche, des pétitions et des communiqués de presse. En m'appuyant sur l'analyse d'un corpus de contributions publiques produites par une variété d'acteurs et d'actrices entre 2020 et 2022⁸, je démontre comment ces interventions avancent différentes approches au sujet des possibilités de contester l'héritage colonial représenté dans l'espace public suisse et par le biais de quelles pratiques cette contestation pouvait prendre forme. D'un côté, les discours des associations et militant-e-s et des chercheur-se-s Noir-e-s adoptant une perspective antiraciste et décoloniale appellent à contester les récits mémoriels officiels, à décoloniser l'espace public ainsi que la production des savoirs universitaires et, de ce fait, à déboulonner les statues controversées. D'un autre, des élu-e-s politiques et des collectifs majoritairement blancs s'opposent au déboulonnement de ces statues, qu'ils considèrent comme

8. Cette sélection du corpus rassemble des contributions provenant d'une diversité de sources médiatiques, allant de 7 quotidiens de presse francophone, d'un article de revue en ligne de la Commission fédérale contre le racisme, d'une émission d'une chaîne télévisée suisse romande, d'une plateforme de pétition en ligne, des pages institutionnelles des municipalités de Neuchâtel et de Genève, ainsi que des pages institutionnelles de l'Université de Genève et de l'Institut de hautes études internationales et du développement.

une atteinte à l'héritage national et à la mémoire officielle. Parallèlement, ils dénoncent ce qu'ils perçoivent comme une tentative d'imposition d'idéologies critiques antiracistes et décoloniales par les mouvements sociaux appelant à leur retrait. D'autres encore proposent une position médiane visant à une recontextualisation historique critique des statues controversées, sans transformer de façon substantielle l'espace public.

CONTESTATION DE L'HÉRITAGE COLONIAL ET APPELS À LA DÉCOLONISATION

Responsabilité de contester l'héritage colonial

Dans le cas des statues de figures historiques ayant joué un rôle dans l'entreprise esclavagiste, colonialiste et raciste, plusieurs protagonistes du débat défendant une position antiraciste et décoloniale soutiennent qu'il y a une responsabilité individuelle et collective à contester l'héritage colonial. En juin 2020, le Collectif neuchâtelois pour la mémoire lance une pétition pour réclamer le déboulonnement de la statue de David de Pury, pétition adressée à l'État et à la Commune de Neuchâtel, ainsi qu'à la Confédération suisse. La pétition soutient que

L'argent hérité par David de Pury, dit "le Bienfaiteur", à sa mort en 1786, utilisé pour réaliser un grand nombre de travaux en ville de Neuchâtel a été gagné par le sang des personnes noires d'Afrique forcées à l'esclavage au 18^e siècle [sic]. Il est de notre responsabilité de contester cet héritage et de refuser qu'une personne qui a contribué à la souffrance plus de 55000 esclaves soit perçue comme un bienfaiteur. [...] Il est aujourd'hui, en 2020, de notre devoir de faire lumière [sic] sur les événements du passé, nous ne pouvons rester dans le silence, ce serait comme assassiner ces personnes une seconde fois. À défaut de pouvoir leur rendre justice, rendons leur hommage en refusant de consacrer la mémoire des responsables de leur sort. (Collectif pour la mémoire, 2020)

Pour les signataires de la pétition, cette contestation doit se traduire par

un remplacement de sa statue de bronze, dominant l'espace urbain de la ville, sur la Place Pury, portant déjà son nom, par une plaque commémorative en hommage à toutes les personnes ayant subi et subissant encore aujourd'hui le racisme, et la suprématie blanche (Collectif pour la mémoire, 2020).

À Genève, le Collectif pour une réflexion décoloniale et l'association Kam'Af, association universitaire pour la promotion des cultures africaines au sein de l'Université de Genève, ont lancé une pétition — dont plus d'une vingtaine d'associations sont signataires — adressée au rectorat de l'Université de Genève. Réclamant le retrait du buste de Carl Vogt — « l'un des représentants du racisme "scientifique" » (Collectif pour une réflexion décoloniale, 2020) — ainsi que le changement de nom d'un bâtiment universitaire qui lui est dédié, la pétition déplore le manque de responsabilisation de l'institution universitaire dans l'engagement contestataire à l'égard de l'héritage colonial de la Suisse. Plus encore, les pétitionnaires soulignent que cette absence de pratiques responsables reproduit la mise sous silence des communautés Noires et les violences politiques et épistémiques à leurs égards :

Le fait que les institutions dotées du pouvoir public de produire les savoirs, telles que l'UniGe, ne se responsabilisent pas par rapport au passé colonial-racial a pour effet de minimiser, si ce n'est d'invisibiliser, les inégalités raciales dans le présent. En glorifiant les figures d'un passé raciste, l'UniGe envoie le signal que le traitement équitable de certain-e-s membres de la communauté académique, affecté-e-s par le racisme, n'est pas important. En participant à l'amnésie coloniale, l'établissement silencie l'expérience humaine des personnes afro-descendantes, que celles-ci soient inscrites dans le cadre de l'UniGe, ou alors externe [sic] à l'établissement. (Collectif pour une réflexion décoloniale, 2020)

Aux sujets des violences politiques et épistémiques, Getou Christianne Musangu, militante afroféministe antiraciste et membre du Collectif Afro-Swiss, estime que « glorifier des criminels, c'est les absoudre de leurs crimes. [...] Quand les noms des rues portent les noms de criminels, on ne se sent pas en sécurité dans l'espace public comme personne [sic] afro-descendantes et ça, c'est une violence » (RTS, 2020).

Pour le Collectif pour une réflexion décoloniale, maintenir la statue de Carl Vogt et lui attribuer le nom d'un bâtiment représente un obstacle à la responsabilisation, à la reconnaissance et aux possibles réparations politiques et épistémiques découlant de l'histoire coloniale. Ainsi, pour le Collectif :

Rendre hommage à un personnage en dépit de sa contribution raciste et sexiste, c'est falsifier le récit au sujet de ce que nous héritons collectivement, c'est nous empêcher, en tant que collectivité du pouvoir de nous responsabiliser face à ce passé, c'est entraver les réflexions et le chemin vers les réparations de ce passé. (2020)

Pour une décolonisation de l'espace public

Pour de nombreux collectifs antiracistes, une fois la prise de conscience du rôle et de la responsabilité de tous et toutes dans la contestation de la mémoire publique acquise, celle-ci devrait amener à revendiquer une décolonisation de l'espace public et des savoirs institutionnels. Pour plusieurs de ces collectifs, la décolonisation de l'espace public passe notamment par le déboulonnement des statues controversées.

Cependant, contrairement au point de vue de ces organisations et, ainsi, sans retirer la statue et dans une volonté de parvenir à un compromis entre les parties, les autorités de la Ville de Neuchâtel suggèrent plutôt une approche alternative en lançant un appel à projets artistiques autour du monument. L'une des œuvres sélectionnées, *Great in the Concrete*, réalisée par l'artiste genevois Mathias Pfund, propose une statue miniature de De Pury la tête à l'envers dans le sol, accompagnée d'une plaque explicative. Cette initiative, lancée en octobre 2022, est complétée par une exposition permanente nommée « Mouvements », consacrée au passé colonial de la ville au sein d'une section spéciale du Musée d'art et d'histoire de Neuchâtel. De plus, un parcours multimédia interactif intitulé « Neuchâtel, empreintes coloniales » a été tracé dans la ville, accompagné d'une page dédiée sur le site officiel de la municipalité, et qui

emmène le public à travers des lieux emblématiques de la ville en lien avec l'histoire de l'esclavage et de la colonisation. Ce parcours, destiné à toute personne intéressée, s'inscrit

dans le prolongement des actions entreprises par la Ville pour mieux faire connaître cette histoire et favoriser une plus grande inclusion de toutes et tous dans l'espace public (Ville de Neuchâtel, s.d., para. 4)⁹.

À la suite de l'inauguration de la contre-œuvre, sa réception suscite différentes réactions au sein des collectifs combattant le racisme anti-Noir-e-s. D'un côté, pour le Collectif pour la mémoire « ces mesures ne sont pas suffisantes ni satisfaisantes mais guident sur la voie à emprunter » (Jeannet, 2022). D'un autre, plusieurs voix s'élèvent pour dénoncer « une "imposture" et pointent du doigt un hommage aux victimes de l'esclavage "au rabais" » (Jeannet, 2022). Pour Kanyana Mutombo, secrétaire général du Carrefour de réflexion et d'action contre le racisme anti-Noir (CRAN), « le résultat de ce processus est tout simplement une imposture » (Jeannet, 2022). Bien que le secrétaire général ne soit pas en faveur du déboulonnement, mais plutôt pour « la création d'un monument bis qui établisse un dialogue entre le monument et les descendants des victimes de l'esclavage » (Jeannet, 2022), il explique que « le résultat est au final une discussion entre de Pury et de Pury. Les voix des victimes et de leurs descendant-e-s n'y sont pas intégrées » (Jeannet, 2022). Il estime, enfin, que plusieurs organismes et associations Noir-e-s, dont le CRAN,

av[ai]ent souligné l'importance de la proportionnalité entre la statue originale et la nouvelle dans le cadre d'un devoir de mémoire. On rend hommage aux descendant-es aujourd'hui, comme on récompensait les esclaves avec une miche de pain! [...] Il faut avoir étudié l'histoire pour comprendre les termes de commerce triangulaire et colonisation. Ne pas nommer les victimes est l'une des stratégies du racisme anti-Noir-es. (Jeannet, 2022)

Pour les communautés Noires et les groupes antiracistes, leurs voix restent marginalisées, car la présence d'une contre-œuvre, bien qu'elle conteste l'œuvre originale, n'initie pas et ne propose pas un travail substantiel de décolonisation de l'espace public, tant que l'œuvre contestée demeure en place. Plusieurs perspectives antiracistes mettent ainsi en lumière comment la décolonisation de l'espace public devrait se traduire dans la pratique, en plaçant les voix marginalisées au cœur du processus, plutôt qu'en perpétuant la domination des voix hégémoniques. S'appuyant sur le concept d'« antiracisme non performatif » de Sara Ahmed (2006), Jovita dos Santos Pinto estime que ce genre de processus — à l'instar de la contre-œuvre proposée par la Ville de Neuchâtel — constitue ce qu'elle qualifie d'« inclusion non performative », au sens d'un processus participant à l'inclusion des personnes racisées sans contribuer

9. Cette controverse s'inscrit dans un contexte plus large de réexamen des symboles historiques à Neuchâtel, comme en témoigne le changement de nom de l'Espace Louis-Agassiz en 2019: « En 2019, [la Ville de Neuchâtel] a débaptisé l'Espace Louis-Agassiz, qui se situe à la Faculté des lettres de l'Université, pour le nommer Tilo Frey, en mémoire d'une des premières femmes élues au Parlement fédéral en 1971, et une femme de couleur de surcroît. Louis Agassiz, glaciologue à la renommée mondiale, avait promu au XIX^e siècle [sic] des thèses ségrégationnistes et racistes. En raison de cela, le Conseil communal avait estimé qu'il ne pouvait plus lui dédier un espace public, malgré ce qu'il a amené à Neuchâtel » (RTS, 2020b).

au démantèlement et à la transformation des structures de pouvoir existantes (2022, p. 56)¹⁰.

À Genève, des réflexions sur l'adoption de pratiques locales décoloniales et plus inclusives se poursuivent et gagnent en visibilité, afin de repenser l'aménagement de l'espace public et la structuration des institutions municipales. En effet, le Collectif pour une réflexion décoloniale souligne, dans sa pétition, que c'est dans une démarche orientée vers la justice sociale et de déconstruction des rapports sociaux de race et de genre que doivent se comprendre les demandes produites à l'égard du rectorat de l'Université au sujet du déboulonnement de la statue de Carl Vogt et de la renomination du bâtiment qui lui est dédié :

Renommer ce bâtiment et déboulonner le buste Carl Vogt ne signifie pas effacer l'Histoire. Au contraire, nous cherchons à la rétablir et lui donner sa juste place dans la société actuelle. Il est souvent rétorqué qu'il est anachronique de faire le procès des figures du passé avec les standards du présent, que ces figures baignaient dans un contexte raciste et sexiste. [...] Le passé historique que nous voulons voir être figuré et incarné dans l'espace institutionnel et public que constitue l'UniGe doit se nourrir d'une préoccupation pour l'égalité et la justice sociale. (2020)

Ainsi, différents groupes et collectifs se sont réunis pour penser la traduction en pratiques concrètes de la décolonisation de l'espace public genevois. Dès 2021, le Conseil d'administration de la Ville de Genève forme un groupe de travail sous la direction du Service des relations extérieures et de la communication et du Service Agenda 21 — Ville durable, puis d'un comité composé du Collectif Afro-Swiss, du Carrefour de réflexion et d'action contre le racisme anti-Noir, de l'Université populaire africaine en Suisse, de l'association Sankofa, du Collectif pour une réflexion décoloniale et du Patrimoine suisse Genève. Cette consultation de différents organismes — donnant lieu à diverses réalisations et événements au sein de l'espace public genevois — a notamment contribué à la réalisation de l'étude commanditée par le Conseil administratif de la Ville aux professeurs Mohamedou et Rodogno (2022) visant à répertorier les rues, monuments et symboles de l'espace public de la Ville de Genève, ayant des liens avérés avec l'entreprise colonialiste et raciste. Cela démontre

la volonté du Conseil administratif de remplir son devoir de mémoire. Il met en lumière une histoire négligée et rend compte de son impact néfaste pour une partie de la population. Cette dernière subit aujourd'hui encore des discriminations en lien avec cet héritage. (Ville de Genève, s.d., para. 2)

L'étude souligne ainsi la nécessité de décoloniser la mémoire publique, incluant les monuments et les lieux de mémoire inscrits dans l'espace public :

Aussi s'impose de manière plus importante (afin précisément d'œuvrer de façon plus conséquente contre le racisme et de décoloniser) une réflexion continue et profonde sur les espaces publiques [sic] marqués par des liens — ténus ou forts, directs ou indirects — avec le colonialisme, l'esclavagisme et le racisme. Étant donné l'argument notoire de

10. Elle démontre comment l'inauguration de l'Espace Tilo-Frey en 2019 à Neuchâtel, place dédiée à la première femme Noire Conseillère nationale suisse Tilo Frey, a été — elle aussi — le résultat d'un processus qui a écarté et invisibilisé les apports des personnes Noires et des activistes antiracistes.

la politisation de la mémoire publique (à savoir que la mémoire et la manière dont celle-ci est publiquement “gérée” sont des substrats pouvant aisément renforcer la légitimité de pouvoirs hégémoniques), le dialogue entre autorités publiques, mouvements sociaux et agents et secteurs de la société civile devient indispensable si la Ville de Genève souhaite renforcer et avancer la transition d’un passé colonial, esclavagiste et raciste (quelles que soient ses formes diverses, comme vu plus haut) à une mémoire décolonisée (au sens complet et citoyen). (Mohamedou et Rodogno, 2022, p. 141)¹¹

Ces démarches soulignent la façon dont la décolonisation de la mémoire et de l’espace public constitue un processus nécessitant une consultation de différent-e-s acteur-rice-s, notamment les communautés Noires et les collectifs antiracistes, afin de définir et délimiter les contours de cette décolonisation et sa traduction en pratiques concrètes.

Pour une décolonisation des savoirs

Les appels à décoloniser la mémoire et l’espace public soutiennent plus largement une décolonisation des savoirs. En ce sens, Faysal Mah, membre du Collectif pour la mémoire, souligne l’importance de l’éducation dans la remise en question des schémas de pensée hérités de l’époque esclavagiste, schémas qui persistent aujourd’hui sous forme de discriminations raciales. Il souligne cependant que « dire une fois par année que “le racisme c’est mal”, ça ne suffira pas » (Rumpf, 2021). Comme le souligne Mohamedou et Rodogno, la décolonisation de l’espace public implique — pour pouvoir se traduire concrètement dans des pratiques — une décolonisation des savoirs :

Un autre front tout aussi important est l’insuffisance de toute politique de décolonisation de l’espace public qui serait faite sans suivi. Le suivi pensé ici est celui d’une politique claire et explicite au niveau de la Ville, du Canton et de la Confédération en matière d’éducation : primaire, secondaire et universitaire. Pour que la ville ait une vision articulée et intelligible, il faut que les citoyen-ne-s et celles et ceux qui s’apprêtent à le devenir soient éduqué-e-s et informé-e-s de manière adéquate et appropriée sur l’histoire de l’esclavagisme, du colonialisme et du racisme (d’hier et d’aujourd’hui). (2022, p. 145-146)

Au-delà du milieu éducatif, la décolonisation des savoirs peut se manifester au sein de diverses institutions, notamment culturelles, et en particulier les musées. Cette démarche vise à déconstruire et à restructurer les pratiques, les narrations et les collections pour mieux rendre compte de la pluralité des voix et des récits. En ce sens, en pleins débats entourant la statue de Carl Vogt, le Musée d’ethnographie de Genève dévoile son plan stratégique 2020-2024, dont l’un des principaux objectifs est de « décoloniser les musées » (RTS, 2020). Pour Bansoa Sigam, anthropologue, muséologue et présidente de l’Association Sankofa : « Décoloniser, c’est être franc avec son histoire et trouver des solutions pour changer les dynamiques » (RTS, 2020).

11. En mai 2021, la Ville de Genève a organisé une table ronde intitulée « Héritage raciste dans les villes : effacer, contextualiser ou repenser l’histoire? », sous l’égide du maire Sami Kanaan, au Musée d’ethnographie. Cette table ronde réunit divers-es intervenant-e-s afin d’« entamer une réflexion plurielle sur son héritage colonial et la valorisation dans l’espace public de personnalités dont l’action peut être discutée sous l’angle du racisme et du colonialisme » (Communiqué de presse Ville de Genève, 2021).

Cette décolonisation épistémique est ainsi envisagée comme une justice restaurative sur les plans politiques et épistémiques. Elle se traduit en pratique également par la décolonisation des savoirs institutionnels au sein des institutions d'éducation, en particulier des universités. Comme le souligne Pamela Ohene-Nyako, historienne genevoise :

La Suisse — par certains scientifiques à l'instar de Carl Vogt ou Louis Agassiz, par sa production artistique ou son activité missionnaire — a également participé à la construction et à la circulation des savoirs et des imageries racistes en Europe. Dans cette optique, il est fondamental de promouvoir les recherches postcoloniales en Suisse. Pas dans un but de culpabilisation, mais avec l'objectif de mieux saisir — grâce au passé — les enjeux et la réalité du racisme actuel. (Ohene-Nyako, 2020)

Ainsi, puisque les institutions universitaires ont historiquement réduit au silence et effacé la race et la colonialité comme catégorie d'analyse dans l'enseignement et la recherche, plusieurs acteur·rice·s estiment qu'il est alors temps de renverser ce rapport inégalitaire aux savoirs et de faire place aux travaux critiques de la race, aux théories postcoloniales et décoloniales, intersectionnelles et queers. Dans leurs perspectives, l'enseignement de telles approches théoriques permettrait aux membres de la société de mieux s'outiller pour décrypter et déconstruire les différents rapports de domination, au croisement — entre autres — de la race, du genre, de la sexualité, de la classe et du capacitisme. De ce fait, en février 2022, un rapport du Groupe de réflexion pluridisciplinaire sur les figurations historiques dans l'espace public de l'Université de Genève, créé par le Rectorat de l'Université en juin 2020, est publié. Comme le soutient le Groupe de réflexion :

L'enjeu de l'héritage du colonialisme et de la pensée hiérarchique, qui ont structuré la science (ses gestes, ses pratiques, ses expérimentations sur certaines populations et certains corps), constitue un axe de réflexion et de développement prioritaire. Par la création de chaires durables et l'encouragement de projets de recherche et d'enseignements interdisciplinaires, l'Université de Genève pourrait agir autour de cet héritage et de ses effets dans le présent et contribuer à une meilleure expertise et à la valorisation des traditions critiques de connaissances portées par les colonisé·es et leurs descendant·es (pensées critiques de la race, études critiques noires, études subalternes, approches queer of color). (Vos, 2022, p. 32-33)

Les discours des associations et militant·e·s Noir·e·s et/ou des chercheur·se·s inscrit·e·s dans une perspective antiraciste et décoloniale constituent des formes de résistances épistémiques (Medina, 2013), au sens où ils et elles appellent à une critique de l'héritage colonial et à sa décolonisation tant sur le plan politique qu'épistémique en Suisse. Ces récits, alternatifs aux récits mémoriels dominants sur la nation helvétique, proposent une transformation de l'espace public et une meilleure considération des voix politiques mises jusqu'ici à la marge et omises de la mémoire publique et des savoirs institutionnels.

« NE JUGEONS PAS LE PASSÉ AVEC LES STANDARDS PRÉSENTS » : UNE MATÉRIALISATION DE L'INNOCENCE RACIALE

Annulation de l'histoire et révisionnisme

Face aux contestations de l'héritage colonial dans l'espace public, plusieurs parties prenantes au débat — issues majoritairement des groupes dominants blancs — forment également des résistances épistémiques. Ils et elles dénoncent de leur côté le révisionnisme de l'histoire nationale et le jugement anachronique injuste de figures historiques à la lumière d'idéologies politiques critiques actuelles.

Ainsi, en réaction à la pétition lancée par le Collectif pour la mémoire demandant le déboulonnement de la statue de David de Pury à Neuchâtel, une contre-pétition — adressée aux autorités de la Ville — est lancée par le Collectif pour le respect de notre histoire, dirigé par Philippe Haeberli, pour demander le maintien de la statue en question. Le Collectif déplore le fait que « certains pensent pouvoir refaire l'histoire en déboulonnant la statue de David de Pury » (Collectif pour le respect de notre histoire, 2020) et propose plutôt « que les autorités mettent en évidence sur le socle de la statue une plaque explicative de la vie de David de Pury et de la problématique du commerce triangulaire auquel il a participé » (Collectif pour le respect de notre histoire, 2020). Pour le représentant du Collectif, cette alternative offre « une réponse intelligente et pédagogique qui éclairera les zones d'ombre du passé sans les gommer » (Rumpf, 2021). Les pétitionnaires soulignent ainsi qu'ils « dis[ent] non aux révisionnistes, mais oui aux explications qui permettent d'éclairer notre passé et de l'assumer » (Collectif pour le respect de notre histoire, 2020). Dans la même veine, Nicolas Bancel, professeur d'histoire à l'Université de Lausanne, estime que « déboulonner les statues, c'est un peu effacer l'histoire. Il serait plus utile de contextualiser ces statues, monuments et noms de rues pour en faire des lieux de savoir et faire en sorte que l'histoire reprenne ses droits » (La Matinale, 2020).

À Genève, le 29 septembre 2022, à la suite de la publication du rapport sur les figurations historiques dans l'espace public de l'Université de Genève (Vos, 2022) et ses recommandations de renommer le bâtiment universitaire Carl Vogt, le Rectorat de l'Université convoque une consultation des instances de l'Université, incluant le Conseil Rectorat-Décanats, l'Assemblée de l'Université, le Conseil d'orientation stratégique et le Comité d'éthique et de déontologie. Faisant suite à cette consultation, le Rectorat décide de renommer le bâtiment universitaire Carl Vogt par Université de Genève, en attendant un processus participatif plus large pour déterminer le nom définitif du bâtiment. L'Université déclare ainsi que Vogt

a notamment joué un rôle déterminant pour l'Université de Genève, dans la transformation de l'ancienne Académie de Genève en une université moderne. Sa volonté de classer les êtres vivants l'a toutefois conduit à soutenir des thèses détestables sur la hiérarchie des races et l'infériorité du sexe féminin, qui sont à l'évidence incompatibles avec les valeurs de l'UNIGE, telles que définies dans sa Charte d'éthique et de déontologie. (Unige, 2022)

À la suite de cette décision, Alexandre de Senarclens, membre du Parti libéral-radical, estime que « 200 ans après, ce jugement n'a aucun sens. Je regrette que l'université cède à la mode de revisiter l'histoire, elle qui devrait être un sanctuaire du savoir, de la réflexion, de la mise en perspective » (Lugon Zugravu, 2022). Dans la même veine, pour l'avocate genevoise Yael Hayat,

si on en vient à effacer, à déboulonner, à détruire, à convoquer le passé pour le réfuter, je pense que ça c'est très très dangereux. [...] D'ailleurs tous les penseurs contemporains le disent et le dénoncent [...] que déboulonner c'est refuser précisément d'envisager d'envisager l'avenir. (Infrarouge, 2022)

Ces discours qui suggèrent que les contestations de l'héritage colonial effacent l'histoire soulèvent des questions essentielles : quelle histoire est réellement menacée d'effacement ? Quelles voix ont été jusqu'à présent réduites au silence de l'histoire et de la mémoire nationale et lesquelles sont à risque de l'être si ces contestations sont entendues ? Ces discours constituent des actes de résistance épistémique, au sens où ils signalent un refus de remettre en question la version officielle de la mémoire publique et de l'héritage colonial. En conséquence, cette résistance perpétue l'ignorance blanche et la mémoire publique reste marquée par une violence coloniale et raciale qu'elle perpétue au présent.

Il est ainsi intéressant de noter que le bâtiment d'Uni Bastions de l'Université de Genève, devant lequel trônait le buste de Carl Vogt depuis 1899, est en travaux depuis 2022, et qu'il n'a pas été déboulonné mais déplacé ailleurs dans le canton genevois, d'abord à la zone industrielle de Peney en 2022, puis à Aïre en 2024. À ce stade, la réflexion était toujours en cours à savoir si le buste pourrait revenir sur le site de l'Université de Genève une fois les travaux terminés. Pour le Groupe de réflexion pluridisciplinaire sur les figurations historiques dans l'espace public de l'Université de Genève, plusieurs scénarios sont envisagés « dont le maintien du buste à sa place originelle, avec une plaque commémorative n'occultant plus les positions racistes et sexistes du naturaliste. Ou encore son déplacement dans un autre site, mais point d'invisibilisation » (Macherel, 2022).

De son côté, en mai 2024, le Conseil administratif de la Ville de Genève tranche et présente un plan d'action se voulant « équilibré », en mettant l'accent sur la « recontextualisation » et non pas le « retrait de monument ni [la renomination de] certains lieux controversés » (Allegrezza, 2024). C'est de ce fait — comme dans le cas neuchâtelois — la position médiane qui l'emporte, participant ainsi à invisibiliser les voix antiracistes et celles des communautés Noires de Suisse. En occultant ces histoires, en ne mettant pas en lumière les récits contestataires de l'héritage colonial, les discours hégémoniques participent à la perpétuation de structures de domination et à la violence épistémique à l'encontre des voix politiques marginalisées (Spivak, 1985 ; Dotson, 2011). Cette violence, en tant qu'incapacité pour les groupes dominants de comprendre ou d'accorder de la crédibilité aux expériences d'oppression des groupes dominés, est le produit de l'ignorance blanche active (Dotson, 2011, p. 237).

Savoirs, idéologie « woke » et innocence raciale

Les débats entourant les contestations de l'héritage colonial, incluant les demandes de déboulonnement des statues, amènent plusieurs intervenants et intervenantes à associer ces contestations à l'idéologie et au mouvement dit « woke » et/ou à la culture de l'annulation (*cancel culture*). Selon Yves Nidegger, conseiller national de l'Union démocratique du centre (UDC), « cette action idéologique [...] semble inspirée du mouvement adolescent woke qui consiste à instaurer la sensibilité de l'instant en un critère moral universel et éternel pour juger du bien et du mal de l'humanité » (Genoud, 2022). Au-delà d'une imposition idéologique, le conseiller national estime que ces pratiques sont révélatrices d'« une époque qui s'arroge le droit de juger les autres époques selon ses propres critères à elle, c'est la définition même du colonialisme culturel » (Genoud, 2022).

Dépassant les simples débats entourant la présence de statues controversées dans l'espace public, ce mouvement idéologique dit « woke » devient même un objet électoral en soi. En janvier 2023, en Suisse, le parti de l'Union démocratique du centre (UDC) propose, dans son nouveau programme en vue des élections fédérales d'octobre 2023, un volet visant à combattre la « terreur du genre [et la] folie du wokisme » (Sassoon et Quiquerez, 2023), désignant péjorativement l'idéologie défendue, entre autres, par les tenants de la justice raciale, genrée et sexuelle. Ceci survient à la suite, notamment, de la dénonciation du corps étudiant de la Haute École pédagogique Vaud dénonçant des présumées « dérives woke, indigéniste, décoloniale de la cancel culture américaine » (Cochard, 2022).

Les oppositions formulées à l'encontre des contestations de l'héritage colonial reproduisent ainsi la colonialité du pouvoir (Quijano, 2000). Ces résistances épistémiques ne relèvent pas simplement d'un désaccord ponctuel, mais participent activement à la perpétuation de structures de pouvoir ancrées dans une hiérarchie coloniale et raciale (Wekker, 2016). Elle contribue ainsi à maintenir un ordre social dans lequel la blanchité demeure la norme dominante, tout en se dérochant à une remise en question critique de cet héritage (Wekker, 2016).

Dans cette perspective, l'anthropologue Gloria Wekker (2016) met en lumière le concept d'innocence blanche, qui ne se limite pas à une méconnaissance de l'histoire coloniale, mais traduit également un refus actif d'acquérir des connaissances et de reconnaître les implications contemporaines de cet héritage colonial. Elle rejoint ainsi Charles W. Mills (1997, 2017), qui conceptualise l'épistémologie de l'ignorance comme un mécanisme central du maintien historique des rapports sociaux de race. Ce processus ne repose pas uniquement sur l'absence de connaissances au sujet des logiques racialisantes, mais sur une construction sociale et politique visant à invisibiliser des formes de domination raciale en les reléguant à l'arrière-plan du discours public.

Les discours des groupes dominants qui s'opposent aux revendications antiracistes et décoloniales s'articulent souvent autour de la crainte d'un effacement ou d'une annulation de l'histoire nationale. Ce faisant, ces acteurs et actrices réactivent l'idéologie post-raciale et les récits post-raciaux qui minimisent et nient l'existence des

inégalités systémiques issues de la colonialité. En décrédibilisant les voix des groupes marginalisés qui appellent à une décolonisation des espaces publics et des savoirs, ils et elles ne se contentent pas de défendre un statu quo ; ils et elles participent activement à la reconduction de l'innocence blanche et de formes de pouvoir et de légitimation qui excluent les perspectives critiques sur l'héritage colonial.

Ainsi, la résistance aux contestations publiques de l'héritage colonial s'inscrit dans un cadre plus large de défense des privilèges liés à la blanchité, où l'ignorance est mobilisée à dessein par les groupes dominants, pour éviter toute remise en question des structures de pouvoir héritées du passé colonial de la Suisse.

CONCLUSION

Qui est autorisé à contester l'héritage colonial d'une communauté nationale et sous quelles conditions ? Par une analyse critique des discours publics autour du déboulonnement des statues de Vogt à Genève et de De Pury à Neuchâtel, ainsi que la remise en question de leur héritage colonialiste et raciste, cet article met en évidence deux dynamiques majeures. D'une part, ces débats révèlent des affrontements discursifs à la fois politiques et épistémiques. Ils opposent des acteur·rice·s qui divergent sur la légitimité de contester la mémoire publique officielle et l'héritage colonial dans l'espace urbain, les modalités de cette contestation et la reconsidération du rôle des savoirs institutionnels au sein de l'université.

D'autre part, l'article souligne la façon dont les membres du groupe dominant — représentés par un grand nombre d'élue·s politiques suisses — reconnaissent la possibilité de critiquer l'histoire nationale et l'héritage colonial, tout en en fixant les limites. Parmi ces restrictions figure l'exigence de ne pas contribuer à ce qu'ils et elles perçoivent comme une menace d'effacement ou d'éradication du récit historique. Une posture médiane émerge également : certains groupes défendent le maintien des statues controversées, en autorisant d'y adosser une critique et une recontextualisation historique. Toutefois, dans les deux cas, ces discours hégémoniques, portés par des groupes dominants, contribuent au renforcement des structures de domination et de l'idéologie post-raciale, en perpétuant la violence épistémique à l'encontre des voix politiques des communautés Noires et des critiques antiracistes contestant l'héritage colonial. Dans le cas de la statue de David de Pury à Neuchâtel, les revendications des communautés Noires et des militants et militantes antiracistes sont réduites au silence, puisque l'œuvre originale demeure en place, malgré la présence d'une contre-œuvre et en l'absence d'une nouvelle œuvre donnant la place aux voix des communautés Noires. Un véritable processus de décolonisation de l'espace public n'est ainsi pas entrepris. De même, pour la statue de Carl Vogt à Genève, ces voix ont été mises à la marge au profit de la décision du Conseil administratif de la Ville, qui a opté pour une recontextualisation du buste controversé plutôt que pour son retrait.

Cette analyse amène ainsi à interroger la possibilité d'une « politique mémorielle polyphonique et antiraciste » (Jain, 2022, p. 297). Une telle politique impliquerait la reconnaissance et la valorisation des multiples voix politiques et contributions, en

particulier celles des groupes minoritaires, marginalisés par les récits dominants et la mémoire publique officielle. Elle exigerait également un engagement actif de lutte contre le racisme systémique, en révisant les récits historiques pour y intégrer les expériences et les contributions des communautés Noires et racisées, qu'elles soient politiques, culturelles ou scientifiques.

RÉSUMÉ

En 2020, dans le sillage du mouvement antiraciste incarné par Black Lives Matter, plusieurs sociétés occidentales sont témoins de contestations visant la présence de statues de personnalités historiques liées à l'entreprise esclavagiste, colonialiste et raciste. Certains groupes militent pour leur retrait, estimant nécessaire de remettre en question cet héritage colonial, tandis que d'autres y voient un effacement de l'histoire, dénonçant une imposition idéologique «woke». Quel cadre idéologique façonne les débats sur la mémoire publique et l'héritage colonial en Suisse? Qui détient l'autorité pour valider ou contester cet héritage, et sous quelles conditions? À travers les concepts d'ignorance blanche et de résistance épistémique (Mills, 1997; Medina, 2013), cette analyse examine les discours publics sur le déboulonnement de statues dans deux cantons suisses romands entre 2020 et 2022. Elle montre comment ces discours génèrent une violence épistémique, invisibilisant les voix des communautés noires et marginalisant les perspectives antiracistes sur la mémoire coloniale.

Mots clés: politiques mémorielles, héritage colonial, résistance épistémique, innocence blanche, décolonisation de la mémoire.

ABSTRACT

Memory Politics and Stories of Erasure: Studying the Debates on Switzerland's Colonial Heritage

In 2020, in the wake of the antiracist movement, several western countries saw public critiques of statues of historical figures linked to the slave trade, colonialism and racism. Some groups called for their removal, believing that it was necessary to question this colonial heritage, while others saw such a choice as erasing history and spoke out against the imposition of “woke” ideology. What ideological framework is shaping debate on memory and colonial heritage in Switzerland? Who holds the authority to validate or challenge this heritage, and under what conditions? Using the concepts of white ignorance and the epistemology of resistance (Mills, 1997; Medina, 2013), this analysis studies public discourse on the removal of statues in two French-speaking Swiss cantons between 2020 and 2022. It shows how this discourse generates epistemological violence, invisibilizing the voices of Black communities and marginalizing anti-racist perspectives on colonial memory.

Keywords: Memory politics, colonial heritage, epistemology of resistance, white innocence, decolonization of memory

RESUMEN

Políticas memorialistas y narrativas de olvido: un estudio de los debates en torno al legado colonial en Suiza

En 2020, como resultado del movimiento antirracista, en varios países occidentales se suscitaron protestas contra la presencia de estatuas de figuras históricas vinculadas a la trata de esclavos,

el colonialismo y el racismo. Algunos militantes piden su eliminación, ya que consideran necesario cuestionar este legado colonial. Otros consideran esta postura una forma de olvidar la historia y de imponer la ideología *woke*. ¿Qué marco ideológico da forma a los debates sobre la memoria y el legado colonial en Suiza? ¿Quién tiene autoridad para ratificar o impugnar este legado y en qué condiciones? Por medio de los conceptos de ignorancia blanca y resistencia epistémica (Mills, 1997; Medina, 2013), el presente trabajo analiza los discursos públicos sobre la destrucción de estatuas en dos cantones suizos francófonos entre 2020 y 2022. Muestra cómo este discurso genera violencia epistémica, invisibiliza las voces de las comunidades negras y margina las perspectivas antirracistas sobre la memoria colonial.

Palabras claves : políticas memorialistas, legado colonial, resistencia epistémica, inocencia blanca, descolonización de la memoria

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, C. (2021). Toppled monuments and Black Lives Matter: Race, gender, and decolonization in the public space. An interview with Charmaine A. Nelson. *Atlantis*, 42(1), 1-17.
- Ahmed, S. (2006). The nonperformativity of antiracism. *Meridians*, 7(1), 104-126.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Alcoff, L. M. (2015). *The future of whiteness*. Polity Press.
- Allegrezza, T. (2024, 6 mai). Genève ne déboulonnera pas son héritage colonial. *Tribune de Genève*. <https://www.tdg.ch/geneve-la-ville-ne-deboulonnera-pas-son-heritage-colonial-317087662950>
- Bancel, N., Blanchard, P., Boëtsch, G., Teraud, C. et Thomas, D. (2018). *Sexe, race et colonies: La domination des corps du xv^e siècle à nos jours*. La Découverte.
- Boulila, S. C. (2018). Race and racial denial in Switzerland. *Ethnic and Racial Studies*, 42(9), 1401-1418. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1493211>
- Brewer, J. D. (2006). Memory, truth and victimhood in post-trauma societies. Dans G. Delanty et K. Kumar (dir.), *The Sage handbook of nations and nationalism* (p. 214-224). Sage Publications Ltd.
- Cochard, C. (2022, 25 novembre). Des étudiants s'alarment du « wokisme » qui gagnerait à la HEPL. *24 Heures*. <https://www.24heures.ch/des-etudiants-salarment-du-wokisme-qui-gagnerait-la-hepl-775987459136>
- Code, L. (2014). Ignorance, injustice and the politics of knowledge. *Australian Feminist Studies*, 29(80), 148-160.
- Collectif pour la mémoire. (2020, 8 juin). *Pétition: On ne veut plus de statue d'esclavagiste! Pour que la statue de David de Pury soit retirée*. Change.org. [https://www.change.org/p/etat-de-neuch % C3 % A2tel-on-ne-veut-plus-de-statue-d-esclavagiste-pour-que-la-statue-de-david-de-pury-soit-retir % C3 % A9e](https://www.change.org/p/etat-de-neuch%C3%A2tel-on-ne-veut-plus-de-statue-d-esclavagiste-pour-que-la-statue-de-david-de-pury-soit-retir%C3%A9e)
- Collectif pour une réflexion décoloniale. (2020, 17 septembre). *Pétition: Rebaptisez le bâtiment Carl Vogt de l'UNIGE et déboulonnez le buste à son effigie*. Change.org. [https://www.change.org/p/etat-de-neuch % C3 % A2tel-on-ne-veut-plus-de-statue-d-esclavagiste-pour-que-la-statue-de-david-de-pury-soit-retir % C3 % A9e](https://www.change.org/p/etat-de-neuch%C3%A2tel-on-ne-veut-plus-de-statue-d-esclavagiste-pour-que-la-statue-de-david-de-pury-soit-retir%C3%A9e)
- CRAN. (2021). *Rapport du CRAN sur le racisme anti-Noir en Suisse*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/racism/wgeapd/cfi-res-47-21/submissions/2022-09-14/CRAN-Submission-NGO-PAD-hrc51-A-HRC-51-53-III.pdf>
- David, T., Etemad, B. et Schaufelbuehl, J. (2005). *La Suisse et l'esclavage des Noirs*. Éditions Antipodes.
- Demetriou, D. et Wingo, A. (2018). The ethics of racist monuments. *Philosophy Publications*, 6. https://digitalcommons.morris.umn.edu/philosophy_facpubs/6
- Dickerman, L. (2018). Monumental propaganda. *October*, 165, 178-191. https://doi.org/10.1162/octo_a_00328

- Dos Santos Pinto, J. (2022). Tilo Frey et l'inclusion non performative. Dans J. Dos Santos Pinto, P. Ohene-Nyako, M.-E. Pétrémont, A. Lavanchy, B. Lüthi, P. Purtschert et D. Skenderovic (dir.), *Un/doing race: La racialisation en Suisse* (p. 53-73). Éditions Seismo.
- Dos Santos Pinto, J., Ohene-Nyako, P., Pétrémont, M.-E., Lavanchy, A., Lüthi, B., Purtschert, P., et Skenderovic, D. (dir.). (2022). Introduction: Un/doing Race — La racialisation en Suisse. Dans *Un/doing Race. La racialisation en Suisse* (p. 9-50). Éditions Seismo.
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236-257.
- El-Tayeb, F. (2011). *European Others: Queering Ethnicity in Postnational Europe*. University of Minnesota Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Longman.
- Fässler, H. (2007). *Une Suisse esclavagiste: Voyage dans un pays au-dessus de tout soupçon* (traduit par C. Layre). Dubois.
- Frye, M. (1983). *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*. The Crossing Press.
- Genoud, A. (2022, 22 février). Genève va-t-elle déboulonner ses statues? GHI. <https://archives.ghi.ch/geneve-va-t-elle-deboulonner-ses-statues>
- Gensburger, S. et Wüstenberg, J. (dir.). (2023). *Dé-commémoration: Quand le monde déboulonne des statues et renomme des rues*. Fayard.
- Gines, K. T. (2014). A Critique of Postracialism. Conserving Race and Complicating Blackness Beyond the Black-white Binary. *Du Bois Review*, 11(1), 75-86. <https://doi.org/10.1017/S1742058X1400006X>
- Goldberg, D. T. (2009). *The Threat of Race: Reflections on Racial Neoliberalism*. Wiley-Blackwell.
- Goldberg, D. T. (2015). *Are We All Postracial yet?* Polity Press.
- Grosfoguel, R. (2006). Les implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global. *Multitudes*, 26(3), 51-74.
- Grosfoguel, R. (2013). The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/ Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 11(1), 73-90.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. The University of Chicago Press.
- Hall, S. (1985). Signification, representation, ideology: Althusser and the poststructuralist debate. *Critical Studies in Mass Communication*, 2(2), 91-114.
- Hall, S. (1991). Old and new identities, old and new ethnicities. Dans A. D. King (dir.), *Culture, Globalisation and the World System: Contemporary conditions for the Representation of Identity* (p. 41-68). Macmillan.
- Hirsch, H. (1995). *Genocide and the politics of memory: Studying death to preserve life*. University of North Carolina Press.
- Infrarouge. (2022, 19 octobre). Racisme, sexisme, patriarcat: couvrez ce passé que je ne saurais voir? <https://www.rts.ch/emissions/infrarouge/2022/article/racisme-sexisme-patriarcat-couvrez-ce-passe-que-je-ne-saurais-voir-27418701.html>
- Jain, R. (2022). Schwarzenbach nous concerne tous! Réflexions sur une politique mémorielle polyphonique et antiraciste. Dans J. Dos Santos Pinto, P. Ohene-Nyako, M.-E. Pétrémont, A. Lavanchy, B. Lüthi, P. Purtschert et D. Skenderovic (dir.), *Un/doing Race. La racialisation en Suisse* (p. 297-318). Éditions Seismo.
- Jeannet, J. (2022, 30 octobre). Place Pury: un hommage raté? *Le Courrier*. <https://lecourrier.ch/2022/10/30/place-pury-un-hommage-rate/>
- La Matinale. (2020, 11 juin). Comment gérer notre passé colonial? Interview de Nicolas Bancel, historien. <https://www.rts.ch/audio-podcast/2020/video/comment-gerer-notre-passe-colonial-interview-de-nicolas-bancel-historien-video-27161674.html>
- Lavanchy Leviqueo Painemil, A. (2014). How Does "Race" Matter in Switzerland? *University of Neuchâtel, Maison d'analyse des processus sociaux, Working paper 7*. <https://libra.unine.ch/handle/123456789/8302>

- Lentin, A. (2016). Racism in public or public racism : doing anti-racism in 'post-racial' times. *Ethnic and Racial Studies*, 39(1), 33-48.
- Lentin, A. (2018). Beyond denial : 'not racism' as racist violence. *Continuum*, 32(4), 400-414. <https://doi.org/10.1080/10304312.2018.1480309>
- Lugon Zugravu, L. (2022, 30 septembre). Université de Genève : Carl Vogt victime de la 'cancel culture'. *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/suisse/geneve/universite-geneve-carl-vogt-victime-cancel-culture>
- Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the Colonial / Modern Gender System. *Hypatia*, 22(1), 186-209.
- MacDonald, D. (2020, 24 juin). Canada needs to reckon with the relics of its colonial past including racist statues. *The Conversation*. <https://theconversation.com/canada-needs-to-reckon-with-therelics-of-its-colonial-past-including-racist-statues-140675>
- Macherel, C. (2022, 21 octobre). Carl Vogt déboulonné ? Mais non, il fait pénitence à Peney ! *Tribune de Genève*. <https://www.tdg.ch/carl-vogt-deboullonne-mais-non-il-fait-penitence-a-peney-862251867034>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270.
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford University Press.
- Medina, J. (2018). Epistemic injustice and epistemologies of ignorance. Dans P. C. Taylor, L. M. Alcoff et L. Anderson (dir.), *The Routledge Companion to Philosophy of Race* (p. 247-260). Routledge.
- Michel, N. (2015). Sheepology : The postcolonial politics of raceless racism in Switzerland. *Postcolonial Studies*, 18(4), 410-426.
- Michel, N. (2019). Racial Profiling une die Tabuisierung von Rasse. Dans M. Wa Baile et al. (dir.), *Racial Profiling: Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand* (p. 87-106). Transcript Verlag.
- Mignolo, W. D. (2001). Coloniality of power and subalternity. Dans I. Y. Rodriguez (dir.), *The Latin American Subaltern Studies Reader* (p. 424-444). Duke University Press.
- Mills, C. W. (1997). *The Racial Contract*. Cornell University.
- Mills, C. W. (2017). Ideology. Dans J. Kidd, J. Medina, et G. Jr. Pohlhaus (dir.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (p. 100-111). Routledge.
- Minder, P. (2011). *La Suisse coloniale : Les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies (1880-1939)*. Peter Lang.
- Misztal, B. A. (2003). *Theories of social remembering*. Open University Press.
- Mohamedou, M. M., et Rodogno, D. (2022). *Temps, espaces et histoire : Monuments et héritage raciste et colonial dans l'espace public genevois : état des lieux historique*. Département d'histoire et politique internationales, Institut de hautes études internationales et du développement.
- Nelson, C. (2017, 28 septembre). Racist Monuments Don't Belong In Public. But They Could In A Museum. *Huffington Post*. https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/racist-monuments-dont-belong-in-public-but-they-could-in-a-museum_ca_5cd507b1e4b07bc7297418a4
- Ohene-Nyako, P. (2020). Le racisme structurel demeure une réalité en Suisse. *Tangram*, 44, 108-111.
- Pétremon, M. et Michel, N. (2017). Racisme anti-Noir-e en Suisse : Formes, expressions et contextes. Analyse du rapport du CRAN (2015) et recommandations pour de futures enquêtes. Dans D. Efonayi-Mäder et D. Ruedin (dir.), *État des lieux du racism anti-Noir-e en Suisse : Étude exploratoire à l'attention du Service de lutte contre le racism (SLR)*. Université de Neuchâtel.
- Purtschert, P. (2014). The Return of the Native : Racialised Space, Colonial Debris and the Human Zoo. *Identities*, 22(4), 508-523.
- Purtschert, P., et Fisher-Tiné, H. (2015). *Colonial Switzerland : Rethinking Colonialism from the Margins*. Palgrave Macmillan.
- Purtschert, P., Falk, F. et Lüthi, B. (2016). Switzerland and 'Colonialism without Colonies' : Reflections on the Status of Colonial Outsiders. *International Journal of Postcolonial Studies*, 18, 286-302. <https://doi.org/10.1080/1369801X.2015.1042395>
- Quijano, A. (2007). « Race » et colonialité du pouvoir. *Mouvements*, 51(3), 111-118.

- RTS. (2020, 20 juin). Suisse et colonialisme, les luttes antiracistes réaniment le débat. <https://www.rts.ch/info/suisse/11404937-suisse-et-colonialisme-les-luttes-antiracistes-reaniment-le-debat.html>
- Rumpf, P. (2021, 25 août). La statue de De Pury ne sera pas déboulonnée, mais « complétée ». *20 Minutes*. <https://www.20min.ch/fr/story/la-statue-de-de-pury-ne-sera-pas-deboulonnee-mais-completee-729959204857>
- Sassoon, G. et Quiquerez, F. (2023). L'UDC déclare la guerre à la « terreur du genre » et au wokisme. *24 Heures*. <https://www.24heures.ch/ludc-declare-la-guerre-a-la-terreur-du-genre-et-au-wokisme-648431841509>
- Spivak, G. C. (1985). Can the Subaltern Speak? Dans P. Williams et L. Chrisman (dir.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader* (p. 67-111). Columbia University Press.
- Sullivan, S., et Tuana, N. (dir.). (2007a). *Race and Epistemologies of Ignorance*. State University of New York Press.
- Sullivan, S., et Tuana, N. (dir.). (2007b). Introduction. Dans *Race and Epistemologies of Ignorance* (p. 1-10). State University of New York Press.
- Tribune de Genève. (2020). Pétition pour déboulonner la statue de David de Pury. <https://www.tdg.ch/petition-pour-deboulonner-la-statue-de-david-de-pury-179943452455>
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Beacon Press.
- Tuana, N. (2017). Feminist epistemology: The subject of knowledge. Dans J. Kidd, J. Medina, et G. Jr. Pohlhaus (dir.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (p. 125-138). Routledge.
- Université de Genève (Unige). (2022, 29 septembre). Uni Carl Vogt va changer de nom. <https://www.unige.ch/lejournel/vie-unige/automne-2022/denomination/>
- Ville de Genève. (s.d.). Monuments et héritage raciste dans l'espace public. <https://www.geneve.ch/themes/developpement-durable/municipalite/engagements-societe/egalite-diversite/diversite-culturelle/actions-sensibilisation/monuments-heritage-raciste-espace-public>
- Ville de Neuchâtel. (s.d.). Neuchâtel fait la lumière sur son passé. <https://www.neuchatelville.ch/sortir-et-decouvrir/neuchatel-fait-la-lumiere-sur-son-passe>
- Vos, A. (2022). *Groupe de réflexion pluridisciplinaire sur les figurations historiques de l'Université de Genève dans l'espace public. Rapport de recherche*. Université de Genève.
- Wekker, G. (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Duke University Press.



Les expériences socioscolaires au prisme de la (dé)radicalisation au Québec : une double peine ?

AMANI BRAA

Université de Montréal
amani.braa@umontreal.ca

EN 2015, LE QUÉBEC A ÉTÉ MARQUÉ PAR UNE SÉRIE D'ÉVÉNEMENTS qui ont cristallisé le débat public sur la « radicalisation violente ». À la mi-janvier, les médias rapportent que six jeunes musulman·e·s québécois·e·s, dont quatre élèves de cégep¹, seraient parti·e·s rejoindre des groupes armés en Syrie (Radio-Canada, 26 février 2015). Quelques mois plus tard, dix autres jeunes, soupçonné·e·s de vouloir quitter le Québec pour la Syrie, ont été arrêté·e·s à l'aéroport de Montréal (Radio-Canada, 20 mai 2015). Ces événements ont poussé le gouvernement à élaborer des stratégies de prévention cherchant à compléter les mesures répressives alors jugées insuffisantes pour lutter contre la violence politique (Rousseau, 2019). Le Québec a ainsi été la première province canadienne à se doter d'un plan d'action gouvernemental intitulé « La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble », projet qui visait à coordonner les efforts de plusieurs ministères pour lutter contre la radicalisation (Québec, ministère de l'Immigration, 2015). La même année, le gouvernement a

1. Le cégep, ou collège d'enseignement général et professionnel, est une institution postsecondaire propre au Québec qui fait le lien entre l'école secondaire et l'université ou le marché du travail. Il propose des programmes préuniversitaires de 2 ans et des programmes techniques de 3 ans, alliant cours généraux et spécialisés.

également lancé deux initiatives majeures : un partenariat avec l'UNESCO pour la création de la Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents, et la mise en place du Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV), fruit d'une collaboration entre la Ville de Montréal et son service de police. Ces initiatives québécoises s'inspiraient largement des approches développées dans les pays européens pionniers en la matière, dont l'Angleterre, les Pays-Bas et le Danemark (McLaughlin, 2023). Bien que ces programmes aient souvent été présentés comme ayant une portée préventive universelle, ils ont généralement visé de manière disproportionnée les communautés musulmanes (Abbas, 2019 ; Crettiez, 2016 ; Lacroix, 2018), notamment les jeunes musulman-e-s racisé-e-s dans les milieux scolaires, en associant leurs pratiques religieuses ou culturelles à des risques de radicalisation violente (Arènes, 2014 ; El-Difraoui et Uhlmann, 2015 ; Kundnani, 2012 ; Ragazzi, 2017). Ils ont ainsi généralement contribué à la stigmatisation des musulman-e-s racisé-e-s en Europe, renforçant leur marginalisation et leur sur-surveillance dans le cadre des politiques de sécurité nationale (Ragazzi et Walmsley, 2024).

Au Québec aussi, les discussions médiatiques et politiques autour de la radicalisation violente se sont progressivement focalisées sur les jeunes musulman-e-s, racisé-e-s, en particulier au cégep (Riley et Bdeir, 2024). Le milieu éducatif cégepien est devenu un lieu central pour la mise en place d'initiatives de prévention contre la radicalisation (Michalon-Brodeur et al., 2018), avec des approches qui, tout comme en Europe, visent principalement les personnes racisées de confession musulmane (Ducol, 2015 ; Jamil, 2016 ; Rousseau, 2019). Cet article propose d'interroger la manière dont, à partir d'une catégorisation institutionnelle qui associe *racialisation* et *religion*, ces jeunes se retrouvent exposé-e-s à une *double peine* : non seulement ils-elles subissent des formes d'islamophobie ordinaire et de discrimination structurelle documentées (Bakali, 2016 ; Tiflati, 2017 ; Zine, 2008), mais ils-elles doivent également composer avec le poids supplémentaire de la stigmatisation liée aux politiques de prévention de la « radicalisation violente ».

Pour cela, nous nous concentrons sur un aspect particulier de notre recherche doctorale portant sur le vécu de 131 familles maghrébines et musulmanes dont les enfants ont été signalés pour radicalisation violente et/ou djihadisme politique, à savoir la manière dont ces initiatives marquent et redéfinissent les expériences et les parcours socioscolaires, des cégepien-ne-s. Nous nous appuyons en particulier sur le concept d'expérience socioscolaire, qui offre un cadre analytique permettant d'examiner simultanément les dimensions éducatives, sociales et relationnelles du vécu des élèves. Nous mettons ainsi en lumière la manière dont ces jeunes construisent leur trajectoire éducative à travers des interactions sociales marquées par des formes d'exclusion et de discrimination au quotidien, tout en explorant comment la catégorisation autour de la (dé)radicalisation vient s'imposer dans leur vie scolaire. Les recherches antérieures ont en effet documenté plusieurs défis auxquels ils-elles font face dans les milieux scolaires, notamment les difficultés académiques, sociales et familiales (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Nadeau-Cosette, 2012), ainsi que les expé-

riences de discrimination et d'islamophobie (Bakali, 2016; Khan, 2009; Riley et Bdeir, 2024; Sensoy et Stonebanks, 2009; Tiflati, 2017; Zine, 2008). Cependant, peu d'études se sont penchées sur l'impact des politiques de prévention de la radicalisation violente, mises en place dans les cégeps québécois et leur incidence sur l'expérience socioscolaire de ces étudiant·e·s au Québec.

C'est l'objectif du présent article. Nous commençons par revenir sur la littérature qui définit les principales composantes de l'expérience socioscolaire des jeunes musulman·e·s, en particulier ceux et celles issu·e·s des communautés maghrébines. Nous présentons ensuite notre cadre théorique et méthodologique, avant d'analyser quatre études de cas qui illustrent à la fois des dynamiques communes dans ces processus et des expériences uniques. Nous interrogeons pour conclure les coûts individuels, sociaux et politiques, induits par la participation du champ éducatif — en théorie, lieu de réflexions critiques et d'épanouissement personnel — aux politiques sécuritaires de la (dé)radicalisation.

L'EXPÉRIENCE SOCIOSCOLAIRE DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

L'école est reconnue dans la littérature scientifique comme un espace clé de socialisation qui devrait favoriser la réussite personnelle des élèves (Hassani et Kanouté, 2023; Kanouté et Lafortune, 2011; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013; Van Zanten, 2015; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). L'analyse des trajectoires scolaires des jeunes se fonde souvent sur le concept d'« expérience socioscolaire », permettant d'aborder les dimensions académiques, affectives et sociales de manière intégrée, ce qui reflète la complexité de leur vécu à l'école. Cette approche met l'accent sur l'importance des environnements scolaires et des interactions sociales pour

mieux comprendre les processus par lesquels les jeunes construisent leur expérience scolaire au fil de leur parcours de vie, à partir des processus d'adaptation socioculturelle, liés à l'expérience migratoire des jeunes ou de leur famille, des logiques proprement scolaires et des socialisations plurielles provenant de l'interaction avec la famille, les pairs et les acteurs scolaires (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013, p. 520).

Dans la littérature, l'expérience socioscolaire est analysée comme un phénomène multidimensionnel, articulé autour de quatre axes principaux : individuel, scolaire, social et familial. Sur le plan individuel, les recherches mettent en lumière des facteurs cognitifs, émotionnels et comportementaux, tels que la perception de soi, la motivation et la gestion du stress, influencés par des variables sociodémographiques telles que l'âge, le genre et l'origine ethnique (Beekhoven et Dekkers, 2005; Blaya, 2010; Lessard et al., 2006). Sur le plan scolaire, le poids des caractéristiques structurelles et organisationnelles des établissements est souligné, incluant les méthodes pédagogiques, l'attitude du personnel et le climat scolaire (Blaya, 2010; Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006; Hrimech et al., 1993; Janosz, 2000; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014; Robertson et Collette, 2005). La dimension sociale met en lumière, quant à elle, le rôle des interactions interpersonnelles, notamment les relations avec les pairs et enseignants, et leur impact sur l'intégration et le bien-être des élèves (Blaya, 2010; Bruno,

Félix et Saujat, 2017; Fortin et al., 2004). La dimension familiale souligne enfin la part des conditions socioéconomiques, de l'implication parentale et du climat familial dans la réussite scolaire (Archambault et al., 2017; Deslandes, 2010; Janosz et al., 2000; Lessard et al., 2006; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013; Suárez-Orozco, 2018).

Un autre corpus de la littérature prend spécifiquement pour objet l'expérience socioscolaire des jeunes issu·e·s de l'immigration et/ou racisé·e·s (Kamanzi et Collins, 2018; Kanouté et al., 2008; Martineau, 2003; Mc Andrew, 2016; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013; Vatz Laroussi et al., 2005). Bien qu'ils partagent certains défis communs avec leurs pairs, leurs trajectoires apparaissent marquées aussi par des particularités liées à leur statut plurilingue, pluriethnique et pluriculturel, les obligeant à naviguer entre plusieurs espaces d'interactions sociales (Nadeau-Cosette, 2012; Ngo et Schleifer, 2005; Sabatier, 2008). Dès 1989, Laperrière souligne l'impact du racisme vécu par les jeunes immigrant·e·s sur leurs stratégies identitaires et d'inclusion, souvent marquées par un isolement ethnique et la création de frontières symboliques (Kanouté et al., 2016; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). Quelle que soit leur origine, les jeunes racisé·e·s sont confronté·e·s à des discriminations systémiques qui affectent leur adaptation cognitive et émotionnelle (Amin, 2012; Kanouté, 2002). Ce phénomène est renforcé par des normes scolaires en décalage avec celles de l'environnement familial (Kanouté et Lafortune, 2011). La recherche sur le stress scolaire des jeunes immigrant·e·s racisé·e·s met en lumière des défis d'acculturation, de barrières linguistiques et de difficultés d'adaptation psychosociale (Potvin et Leclercq, 2010; Mehana et Reynolds, 2004; Kushnick, 1999). Certaines études montrent aussi les stratégies de résistance développées par les jeunes face aux structures scolaires qui les marginalisent (Nieto, 2009).

Au Canada et au Québec, un autre pan d'études (Bakali, 2016; Khan, 2009; Riley et Bdeir, 2024; Sensoy et Stonebanks, 2009; Tiflati, 2017; Zine, 2008) révèle le poids de l'islamophobie qui frappe les étudiant·e·s musulman·e·s racisé·e·s. Comme le soulignent Zine (2008) et Bakali (2016), souvent perçu·e·s comme potentiellement violent·e·s ou enclin·e·s à la radicalisation, ces jeunes rencontrent des obstacles académiques uniques. L'exclusion et la discrimination qui marquent leurs expériences socioscolaires apparaissent exacerbées par l'intensification des politiques de prévention de la radicalisation qui les ciblent en particulier (Bakali, 2016; Ducol, 2015; Tiflati, 2017). Déployée dans les établissements collégiaux québécois, la notion de « radicalisation violente » s'inscrit dans un contexte global sécuritaire où l'islam est fréquemment associé au terrorisme (Amiriaux, 2015). Ce biais est exacerbé par les politiques préventives qui empruntent à des modèles européens (Rousseau, 2019).

En effet, de l'autre côté de l'Atlantique, c'est à la suite des attentats du 7 juillet 2005 à Londres que le concept de « radicalisation violente » prend son essor, face à l'idée de « terroristes de l'intérieur », désignant des jeunes nés et éduqués en Occident qui attaquent leur propre pays (Amiriaux, 2015). Pour prévenir ce phénomène, il est proposé d'examiner les dynamiques préalables à l'acte violent ou terroriste, mettant l'accent sur les facteurs psychologiques, sociaux, politiques et économiques qui y

conduisent (Neumann, 2013a). Amorcé en 2005 en Europe et en 2015 au Québec, ce tournant politique reflète une transformation majeure : la radicalisation, notion associée historiquement de manière positive aux luttes sociales collectives (Lacroix, 2018), est désormais redéfinie comme un processus individuel menant au terrorisme. Dans cette réinterprétation devenue dominante, la radicalisation violente est presque exclusivement associée à l'islam et au terrorisme islamique (Amiriaux, 2015; Kundnani, 2012). La stratégie CONTEST et son volet « Prevent », au Royaume-Uni, ouvrent la voie au développement de programmes de prévention spécifiques, suivis par des initiatives similaires à travers l'Europe².

Ces initiatives ont toutefois fait l'objet de vives critiques en raison de leur caractère stigmatisant, ciblant de manière disproportionnée les jeunes musulman·e·s racisé·e·s (Kundnani, 2012; Ragazzi et Walmsley, 2024), dont elles contribuent ainsi à renforcer la *racialisation* sous prétexte de sécurité nationale (Amiriaux, 2015; Bonelli et Carrié, 2018). Ce glissement de la *radicalisation* à la *racialisation* opère aussi par la surexposition de ces problèmes dans l'espace public (Abbas, 2019; Kundnani, 2012; Rousseau, 2019). Bien que la radicalisation violente soit un phénomène rare (Ragazzi et Walmsley, 2024), son traitement disproportionné dans les discours publics et au sein des institutions éducatives influence profondément les parcours des jeunes musulman·e·s racisé·e·s (Coolsaet, 2024).

S'il observe un retard par rapport aux programmes européens en matière de (dé)radicalisation, le Québec s'en inspire, néanmoins, particulièrement de « Prevent » (McLaughlin, 2023), reproduisant ainsi des dynamiques similaires de contrôle et de surveillance dans les établissements collégiaux (Michalon-Brodeur et al., 2018; Rousseau, 2019). Bien qu'affichant une prétendue universalité, ces politiques se concentrent de fait principalement sur les étudiant·e·s musulman·e·s racisé·e·s, les désignant comme des « sujets à risque » (Bakali, 2016; Michalon-Brodeur et al., 2018). Si des recherches ont démontré que ces initiatives exacerbent l'exclusion et la stigmatisation des jeunes musulman·e·s racisé·e·s en Europe (Bonelli et Carrié, 2018; Coolsaet, 2024; Ragazzi et Walmsley, 2024), peu d'études se sont penchées sur leurs répercussions au Québec. De plus, nous manquons de connaissances précises en ce qui concerne les expériences vécues de ces jeunes. Aussi, l'objectif qui guide cette recherche est de chercher à combler cette lacune en analysant, à partir d'une enquête qualitative d'ampleur et de récits de vie et d'expérience, les effets de ces mesures sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulman·e·s racisé·e·s : quelle est leur incidence sur le quotidien scolaire, ainsi que leurs effets en matière d'inégalités ?

2. Voir, par exemple, le « Plan d'action pour la radicalisation et la polarisation », lancé aux Pays-Bas en 2005, le Radicalisation Awareness Network (RAN) mis en place par la Commission européenne en 2011, l'Aarhus Model (2012) au Danemark, le « Plan national de prévention de la radicalisation » (2014-2018) en France, ou le National Center for Preventing Violent Extremism (2018) en Suède.

Approche théorique et méthodologique

Pour cela, nous adoptons une perspective théorique qui croise la conceptualisation de Colette Guillaumin (1972) des processus de *raci(al)isation* avec l'approche développée par Dorothy Roberts (1990) de « l'intersectionnalité des oppressions systémiques ». Ce cadrage théorique permet en particulier d'approfondir la compréhension des mécanismes de discriminations multiples et cumulatives qui façonnent les expériences socioscolaires des étudiant·e·s musulman·e·s racisé·e·s. Pour Guillaumin, la racisation désigne le processus par lequel certains groupes sont catégorisés sur la base de caractéristiques perçues comme naturelles, afin de justifier des rapports de domination : ils forment alors des « catégories aliénées et opprimées (au nom d'un signe biologique irréversible, donc "racisées") » (Guillaumin, 1972, p. 7). Dans la perspective développée par Guillaumin, la racisation recouvre donc avant tout un rapport social asymétrique, fondé en essence et qui revêt en conséquence une dimension ontologique pouvant concerner également d'autres formes d'inégalité (d'âge, de sexe, de classe).

Bien que développé de manière autonome et en amont des travaux anglophones sur le sujet (Doytcheva et Gastaut, 2022), le concept de *racisation* de Guillaumin rejoint les approches critiques de la *racialisation* dans la littérature contemporaine en ce que les deux soulignent, au-delà de la question des représentations, la dimension structurelle du racisme, ses dynamiques intrinsèques de super/subordination, d'essentialisation, sa nature évolutive³. En tant que mise en ordre hiérarchique du monde et technologie de pouvoir fondée sur un processus irréversible de naturalisation, la raci(al)isation concerne des populations qui ne sont pas définies a priori en des termes raciaux : les migrants, les Roms, les musulmans (Selod et Embrick, 2013 ; Hajjat et Mohammed, 2013).

Dans cet article, nous faisons le choix de suivre Guillaumin en utilisant le terme « racisé·e » pour désigner les identités minoritaires. En accord avec la littérature internationale, nous utiliserons la notion de racialisation pour évoquer les dynamiques davantage organisationnelles et institutionnelles de ces processus ; les rapports de pouvoir qui sous-tendent une allocation différentielle des positions et des ressources. Dans les milieux scolaires, la racialisation se traduit non seulement par la stigmatisation des appartenances religieuses et ethniques des élèves minoritaires, mais également par leur affectation à des positions subalternes dans l'espace scolaire qui contribuent à renforcer leur marginalisation systémique. Par l'association qu'elles opèrent entre identité religieuse et supposée « dangerosité » des étudiant·e·s musulman·e·s, les initiatives de déradicalisation s'inscrivent à l'intérieur de ces processus de racialisation dont elles actualisent, voire amplifient, les effets. À cette analyse s'ajoute celle de l'intersectionnalité des oppressions systémiques, proposée par Roberts (1990), qui met en lumière l'interdépendance des différentes formes d'oppression — notamment de race, de genre, de religion et de classe sociale — et la manière

3. Sur la distinction entre approches critiques et approches descriptives de la racialisation (Doytcheva et Gastaut, 2022).

dont elles se renforcent mutuellement. Dans le contexte des politiques de prévention, les étudiant-e-s musulman-e-s sont soumis-e-s à une surveillance constante en raison de leur appartenance religieuse qui vient corroborer et renforcer les effets de leur racialisation. Cette nouvelle épreuve, ce « fardeau de plus » pour reprendre les termes de nos participant-e-s, pèse lourdement sur leurs trajectoires scolaires et sociales.

Avec ce cadre théorique, il devient possible de comprendre comment *racialisation* et *(dé)radicalisation* s'entremêlent dans les politiques publiques : c'est en leur double qualité de musulman-e-s et racisé-e-s que ces étudiant-e-s sont construit-e-s comme une menace à la sécurité nationale et à la société. De plus, Roberts permet de comprendre comment ces jeunes, confronté-e-s à des formes multiples de discrimination, développent des stratégies de résistance. Les contre-narrations qu'ils et elles créent deviennent ainsi des outils essentiels pour déconstruire les stéréotypes et revendiquer une justice sociale et éducative.

Avec cette double perspective théorique, nous proposons de porter une attention particulière aux mécanismes structurels et institutionnels qui façonnent l'expérience socioscolaire des étudiant-e-s musulman-e-s racisé-e-s. Nous nous fondons pour cela sur un corpus d'entrevues semi-structurées d'une durée d'une à deux heures, conduites auprès de 37 étudiantes et 15 étudiants, âgé-e-s de 19 à 32 ans, d'origine algérienne (20), marocaine (17) et tunisienne (15), résidant au Québec. Ces entretiens avaient pour objectif d'explorer leurs expériences au cégep, en se concentrant sur plusieurs thématiques clés : la construction identitaire, le sentiment d'appartenance au milieu collégial, les expériences en classe et au sein du groupe de pairs, les enjeux de la « radicalisation ».

Il est à noter que ces données s'insèrent dans le corpus plus large de notre recherche doctorale, en cours (Braa, en cours), portant sur 131 familles issues des communautés maghrébines et musulmanes. Au cours de nos entretiens avec les fratries, ainsi qu'avec leur entourage et leurs ami-e-s, l'école fut souvent mentionnée comme un lieu de prime expérience de la question de la radicalisation et où celle-ci a pris une place significative dans leur vie. En réponse à cette observation, nous avons proposé une seconde rencontre avec ces jeunes étudiant-e-s, afin d'approfondir l'analyse de leurs expériences socioscolaires.

Cette démarche fut complétée par d'autres stratégies de recrutement, y compris en prenant contact avec diverses associations d'étudiant-e-s musulman-e-s, le recrutement dans des espaces communautaires (par exemple, des centres islamiques et des mosquées), ainsi que le bouche-à-oreille, facilité par des relations de confiance établies lors des travaux antérieurs. L'objectif était de garantir une diversité des perspectives et des expériences, tout en reconnaissant que celles-ci varient en fonction de multiples facteurs, tels que le genre, l'origine ethnique et le parcours migratoire (Riley et Bdeir, 2024). Cette approche nous a permis de saisir la pluralité des vécus dans le contexte cégepien et éviter des généralisations simplificatrices (Roberts, 2014).

Les entrevues ont été enregistrées avec le consentement des participant-e-s, puis rigoureusement transcrites en vue de l'analyse. L'analyse des données s'est déroulée en

plusieurs étapes. Tout d'abord, une lecture immersive et répétée des transcriptions a permis de déterminer des concepts récurrents et des inflexions dans les récits individuels. Ensuite, une phase de codage inductif a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo, facilitant ainsi l'organisation des données autour de thèmes émergents, tels que : « sentiment d'appartenance », « discrimination perçue », « stratégies de résistance » et « gestion de la visibilité religieuse ». Cette approche nous a permis de rendre compte des tensions complexes entre inclusion et exclusion dont ont fait état les récits des participant-e-s, ainsi que des stratégies développées par ces jeunes pour échapper à l'étiquette de la radicalisation violente dans des environnements marqués par l'islamophobie, tout en essayant de préserver leur identité. De plus, l'analyse thématique a été complétée par une analyse intersectionnelle, prenant en compte les imbrications des rapports sociaux de genre, d'ethnicité, de classe sociale et de religion (Roberts, 1990). Cette démarche analytique nous a permis de révéler comment ces différents facteurs structurent les trajectoires éducatives et les expériences vécues des étudiant-e-s musulman-e-s. Afin d'assurer la validité interprétative, plusieurs techniques de triangulation ont été employées. D'une part, les résultats ont été comparés aux données existantes issues de la littérature sociologique et des études sur l'islamophobie en milieu scolaire, en particulier. D'autre part, les participant-e-s ont été impliqué-e-s dans une démarche de « retour des résultats » pour valider la pertinence des interprétations proposées et s'assurer que leurs voix et expériences étaient fidèlement représentées dans l'analyse.

EXPÉRIENCES SOCIOSCOLAIRES D'ÉTUDIANT-E-S MUSULMAN-E-S MAGHRÉBIN-E-S AU CÉGEP : QUATRE PORTRAITS

Dans cette section, nous présentons quatre études de cas d'étudiant-e-s musulman-e-s issu-e-s des communautés maghrébines, dont les récits éclairent des expériences souvent marginalisées dans les débats sur la radicalisation violente au Québec. Sur notre terrain, quatre types de profil se sont dégagés, fondés principalement sur les manières dont les élèves négocient leurs identités racisées et musulmanes dans des espaces où leurs moindres faits et gestes sont contrôlés, avec le risque constant de signalement pour « radicalisation violente ». Ces profils illustrent également différentes logiques de résistance à l'œuvre, déployées tout au long des parcours socioscolaires. Leur analyse idéaltypique permet tout à la fois d'examiner de manière approfondie les témoignages recueillis des étudiant-e-s et de procéder à une analyse critique des dynamiques socio-politiques dans lesquelles ils et elles évoluent. Afin de garantir l'anonymat des participant-e-s, tous les noms ont été remplacés par des pseudonymes et certains détails ont été ajustés.

La posture coopérative : l'exemple de Ryan

Comme d'autres élèves, Ryan, étudiant musulman d'origine algérienne de 18 ans, exprime la nécessité de coopérer avec les politiques de prévention en adoptant des comportements jugés adaptés à la situation. Cela implique pour lui de surveiller cha-

cun de ses gestes afin de rassurer l'autorité scolaire et de « prouver le contraire » de ce qui pourrait être soupçonné à son égard. Cette adaptation inclut des redressements dans sa manière de se comporter, de se présenter aux autres et de construire son identité. Les propos de Ryan témoignent de l'incidence d'une vigilance constante imposée par la société, particulièrement après les départs pour la Syrie en 2015. Cette surveillance pèse sur les interactions quotidiennes, le poussant à contrôler en permanence ses actions — un effort qu'il accepte, comprend et parfois même justifie. Tout au long de l'entretien, Ryan décrit un changement radical du climat scolaire, marqué par une méfiance croissante à l'égard des élèves musulman-e-s :

Tu sais, à partir du moment où les attentats se sont multipliés, on en a ressenti les effets ici aussi. Au Canada, c'est toujours un peu comme ça, les choses se passent en Europe, et les effets finissent par arriver ici, en retard, mais ils arrivent. Moi, comme mes amis, ceux qui, disons (sourire), me ressemblent un peu, qui paraissent trop maghrébins et trop musulmans, on en a ressenti les conséquences. Plus de contrôles, plus de soupçons, plus de questions mais je comprends, ils ont peur et se posent des questions, et je comprends ça. Donc je me fais poser plus de questions qu'avant, je dois faire attention à ce que je dis, ce que je fais tout.

Rayan exprime une compréhension vis-à-vis des réactions de la société face aux attentats terroristes de matrice islamiste. Son discours illustre une internalisation de la peur collective et montre une forme de résilience dans la manière dont il interprète le regard d'autrui : il ne condamne pas les attitudes hostiles ou méfiantes qu'il rencontre à l'école, mais les attribue à la peur et à la désinformation. À plusieurs reprises, Rayan insiste sur la distinction entre l'islamophobie qu'il subit en tant que musulman et la radicalisation violente. Il explique :

Ce sont deux choses différentes. L'islamophobie, elle existe, on le sait, et quand ça t'arrive, ça fait mal, tu le prends personnellement, mais tu avances. Je sais pas comment expliquer, elle a toujours été là. Et on la subit, c'est les autres qui nous font du mal. La radicalisation violente, c'est quelque chose de nouveau, tu comprends ? C'est un fardeau de plus. C'est arrivé pendant qu'on était là, d'un jour à l'autre, l'atmosphère a changé, tu la ressens, que tu la vives directement ou indirectement ! Et là, avec la radicalisation, on t'accuse d'être le mal, de vouloir probablement faire du mal, alors que tu n'as rien fait, rien demandé. Elle s'impose sur nous, c'est fou ! Donc, en fait, on est actifs, on a tous peur d'y tomber, on doit faire doublement attention, ça peut vraiment te poser des problèmes si tu ne fais pas attention, parce qu'on t'accuse au fond.

Tous les élèves que nous avons rencontrés apportent cette nuance importante : la radicalisation violente, telle que perçue et relatée par les participant-e-s, s'est imposée dans leurs vies cégésiennes de manière soudaine, sous-tendue par une accusation implicite, essentiellement étayée par des facteurs ethnoraciaux et religieux. Ryan rajoute :

Si t'es maghrébin et musulman, tu as dix fois plus de chances d'être signalé, pour n'importe quoi, juste un mot mal placé, un comportement que la psychologue trouve suspect. Tu es signalé ? Tu imagines ? On marche sur des œufs chaque jour.

À plusieurs reprises, Rayan fait preuve de générosité en justifiant ces mesures et les attitudes des personnes qui le perçoivent, pour reprendre ses termes, comme un « porteur de quelque chose de mal » :

Les gens ont juste peur, donc, ils vont te regarder de loin, ils vont te scruter, te soupçonner, mais ils ne vont pas vraiment oser s'approcher de toi. Moi perso, je pense pas qu'ils sont méchants, ils jugent parce qu'ils ne savent pas. Tout ce qui s'est passé, les médias, les gouvernements, nous construisent comme des monstres. Donc après, il faut pas s'étonner si les gens ont peur de nous. C'est à nous de leur prouver le contraire et de s'affirmer musulmans. Leur montrer que les musulmans, c'est autre chose, et pas ces gens qui font ces choses ignobles.

Rayan se sent responsable de la manière dont il est perçu en tant que musulman. Son discours dévoile une tension entre son identité personnelle et l'image projetée par les médias et la société. Il se sent obligé de corriger cette image fausse en « prouvant » aux autres qu'il n'est pas ce que les stéréotypes laissent croire. Ces résultats font écho aux travaux de Bakali (2016) et Tiflati (2017) sur la construction identitaire des minorités dans des contextes qui les stigmatisent, se caractérisant par l'adoption de comportements destinés à rassurer ou à éduquer autrui. Le processus d'autosurveillance rappelle également le concept de « double conscience » que Du Bois (2006) met en exergue au sujet des Afro-Américain-e-s au début du xx^e siècle, divisé-e-s entre deux perspectives : d'une part, le désir de s'affirmer et de s'épanouir en tant qu'individu-e-s autonomes, d'autre part, l'obligation de se conformer ou de répondre aux attentes de la société qui les juge principalement à travers le prisme du préjugé racial. Dans son cas, Rayan décrit la nécessité de constamment surveiller ses propos et ses actions pour ne pas être perçu comme une menace, ce qui reflète le devoir non seulement de naviguer son identité multiple, mais aussi de gérer la perception qu'en ont les autres. Pour Rayan, à l'intersection de plusieurs cultures et appartenances, son identité pourrait « poser problème », ce qui l'oblige à faire des efforts en permanence pour « changer les mentalités des gens » :

Après, faut pas croire, je sais que le racisme et les préjugés existent. Même, on sait que les Québécois sont très racistes, mais c'est parce qu'ils ne savent pas [...]. Moi, je fais très attention à ce que je fais, j'essaie de moduler mes pensées, surtout celles que j'exprime. Je prends le temps d'expliquer aux gens, de parler avec eux... Tu sais, une fois on était tous ensemble pour manger et j'ai pas osé faire le relou en demandant « c'est quoi comme viande ? », sinon je sais qu'après ils vont penser que je suis un musulman radical, bam, petite alarme qui sonne, non, je veux éviter ça moi, il faut éviter ça, on le sait, c'est comme ça, si tu veux pas te retrouver à parler avec un policier et ta mère à côté, il faut. Mes amis ont été convoqués après avoir dit certaines choses, ils ont été signalés, pour des choses banales, mais je leur ai dit, fallait pas ! Ils ne sont pas du tout des terroristes (rires) mais vraiment pas du tout, mais comme je te disais maintenant c'est comme ça, il faut faire attention à ce que tu dis à l'école, surtout si t'es basané et musulman, c'est comme ça, c'est une réalité. On le sait tous [...]. J'essaie dans ma vie de tous les jours de donner un bon exemple de l'islam, qui s'intègre bien. J'y tiens, que ma professeure rentre avec une bonne idée de nous, parce qu'eux [les terroristes] nous abiment. Mais c'est pas l'islam, ça. [...] Moi, je suis très content quand on me dit : « Ah, si tous les musulmans étaient comme toi ! » Pour moi c'est une fierté.

Face au climat de contrôle et de suspicion croissante, Rayan adopte une posture où il se sent obligé de moduler ses comportements afin d'être vu comme un « bon musulman », intégrable et rassurant, loin de la radicalisation violente et du terrorisme. Cette autosurveillance constante révèle une intériorisation de la peur du signalement qui l'oblige à un hyperconformisme pour éviter les jugements négatifs. Dans ce processus, Rayan tente de dissocier son identité religieuse des représentations négatives véhiculées par les discours publics. À la question de savoir si cette situation lui pèse, il répond :

C'est naturel pour moi. Je n'ai pas le choix, si je veux faire partie de la société, je me dois de faire des efforts. Je sais que c'est une période délicate, on nous surveille là, nous sommes dans les viseurs, il faut ! Pas le choix.

Il accepte donc de porter le fardeau de la preuve pour déconstruire les stéréotypes qui relient islam-radicalisation-terrorisme (Amiriaux, 2015).

Peur et ajustement : l'expérience de Sonia

Les mesures sécuritaires, qui se concentrent particulièrement sur les étudiant·e·s racisé·e·s musulman·e·s, génèrent un dilemme identitaire pour certain·e·s dont la religiosité devient trop visible et donc trop exposée au risque d'être perçu·e·s comme des radicalisé·e·s. Cette situation est bien illustrée par l'expérience de Sonia, jeune femme de 22 ans, musulmane d'origine marocaine, qui navigue entre sa pratique religieuse et la pression sociale qui pèse sur elle pour éviter d'être associée à la radicalisation. Dans son récit, Sonia met en lumière la manière dont l'expression visible de sa foi (en l'occurrence le port du voile) dans les espaces scolaires devient un marqueur de survisibilité, de vulnérabilité et d'association latente avec la radicalisation violente, la poussant à ajuster ses comportements pour éviter stigmatisation et isolement.

Elle se présente ainsi avec humour et dérision :

Je suis une femme, je suis musulmane, je suis aussi maghrébine... (rires) et au début de mes études, je portais le voile ! Plus minorisée que ça, il n'y a pas ! (rires) Pas le meilleur profil pour vivre sereinement les études quoi (rires).

Dès ses premiers mots, Sonia met en lumière la superposition de plusieurs facteurs de discrimination — le genre, la religion, l'origine ethnique — qui font d'elle une figure hypervisible dans le milieu scolaire. Son récit montre que le cumul de vulnérabilités a marqué son expérience socioscolaire, particulièrement dans des contextes de prévention de la radicalisation, rendant difficile une inclusion fluide et naturelle dans un environnement majoritairement non musulman. Sonia explique qu'elle ne se sentait pas à l'aise de porter son voile dans le milieu éducatif ni de pratiquer sa religion, car cela l'obligeait à surveiller constamment ses faits et gestes :

Je faisais vraiment attention à tout, pour ne pas être associée à ces choses, aux jihadistes, etc. Je le sentais, dans les regards des gens, dans les comportements de mes professeurs, même de mes amis... tout le monde avait peur. Je devais vraiment toujours m'assurer de ne pas être associée à tout ça. Je me souviens, à un moment, j'allais toujours prier sous cet

escalier, pendant les pauses, puis j'ai arrêté, parce que j'avais peur d'être associée à autre chose, vu que deux filles qui avaient prié là sont parties ensuite [pour la Syrie] et moi je me suis fait signaler à deux reprises. J'ai un peu honte de te dire tout ça, excuse-moi. En fait, j'ai honte parce que j'ai arrêté de pratiquer beaucoup de choses par peur d'être associée à autre chose... mais c'est vraiment difficile pour nous, tu comprends? On doit exister, mais pas trop [...]. Ma mère pense encore que j'ai retiré mon voile pour cette raison... mais depuis que je l'ai retiré, beaucoup de choses ont changé. Les gens ont moins de méfiance envers moi, j'ai beaucoup moins peur d'être signalée qu'avant... avant, je vivais cela comme une angoisse constante, je me rendais à l'école tous les jours avec une peur immense. Maintenant je dois quand même faire attention, mais moins qu'avant.

— Attention à quoi?

— À ne pas être signalée (rires), je sais ça paraît stupide, mais crois-moi, c'est un risque de tous les jours ici. Un professeur nous avait dit « attention, vous êtes sous le feu des projecteurs » et c'est vrai (rires).

Le témoignage de Sonia met en lumière la survisibilisation que vivent de nombreuses jeunes femmes musulmanes (Zine, 2008). Elle révèle une tension entre sa pratique religieuse et son besoin de sécurité dans un environnement qu'elle perçoit comme hostile. Le fait de devoir surveiller constamment ses comportements par crainte d'être associée à la radicalisation violente illustre la pression que subissent les musulman-e-s, en particulier les femmes voilées, dans un climat de suspicion. L'angoisse de Sonia de « trop » pratiquer sa religion de peur d'être assimilée à un danger montre à quel point les discours sécuritaires affectent l'autonomie et la liberté des jeunes musulmanes. Le changement qu'elle a ressenti après avoir retiré son voile a influé sur ses interactions avec les autres et son propre sentiment de sécurité. C'est ce qui lui a permis de prendre conscience a posteriori des effets des jugements et regards extérieurs sur son expérience scolaire. Porter le voile était devenu, pour elle, un marqueur de survisibilité qui, dans l'esprit des institutions, pouvait être associé à une radicalisation potentielle:

Il y a même des amies avec qui je ne parle plus. Parce qu'elles disaient souvent : « Non, mais il faut réagir, il ne faut pas se laisser faire. » Elles parlaient souvent du fait que nous, les musulmanes, devons nous mobiliser contre ces structures islamophobes... moi, je ne veux rien de tout ça (rires), je veux juste rester tranquille et finir mon parcours scolaire. Je veux mon diplôme en paix, sans avoir de problèmes, c'est tout ce que je veux.

Son choix de s'éloigner d'amies plus militantes et son retrait de toute mobilisation contre « les structures islamophobes » expriment ainsi une volonté de réduire les conflits et de se conformer à une norme sécurisante. Ce retrait symbolique s'inscrit dans une stratégie de protection de soi et de survie dans un contexte où l'affirmation identitaire religieuse est perçue comme source de tension. En refusant de s'engager dans des luttes militantes, Sonia manifeste une priorité: réussir ses études sans rencontrer d'obstacles supplémentaires.

Son témoignage met en lumière les dilemmes et les nécessaires transactions identitaires auxquels sont confronté-e-s les jeunes musulman-e-s dans les institutions éducatives québécoises. Comme le souligne Dubar (1992), l'identité n'est jamais figée:

elle se construit et évolue constamment à travers les interactions sociales. Les transactions identitaires, ou processus de négociation entre l'individu et son environnement, sont influencées par les rapports de pouvoir, les normes sociales et les attentes qui émanent du contexte. Les institutions, comme l'école, jouent un rôle central en fournissant des cadres normatifs qui structurent et orientent la construction identitaire des jeunes. Lorsqu'un décalage apparaît entre l'identité pour soi (la manière dont l'individu se perçoit et se définit) et l'identité pour autrui (la manière dont il est perçu et défini par les autres), des tensions, voire des crises identitaires, peuvent émerger (Dubar, 1992). Ces moments de rupture incitent l'individu à réévaluer et à ajuster son identité pour rétablir un équilibre entre ces deux dimensions. Le parcours de Sonia montre comment certains aspects de sa pratique religieuse, en particulier le port du voile, sont perçus comme des obstacles à son intégration et à son bien-être. Cette réalité découle non seulement de l'islamophobie déjà documentée, mais aussi de sa crainte d'être associée à la radicalisation violente. Face à un climat de suspicion généralisée, la priorité devient de se rendre invisible, en minimisant les risques de signalement pour se concentrer sur la réussite scolaire, au prix de renoncer à certaines pratiques religieuses. Sonia incarne ainsi, dans notre analyse, une forme de résilience silencieuse, où la quête de reconnaissance passe par une adaptation, voire un effacement partiel de sa diversité.

Réaction et opposition : le cas de Sami

Certain·e·s participant·e·s toutefois rejettent catégoriquement la surveillance des étudiant·e·s musulman·e·s racisé·e·s imposée par les politiques de prévention de la radicalisation violente et s'y opposent fermement. Ils expriment leurs frustrations face à cette nouvelle modalité de la stigmatisation subie au quotidien, soulignant le cumul des attitudes discriminatoires qui marquent désormais leur parcours. Ces personnes se décrivent comme étant constamment sous surveillance en raison de leur identité musulmane et maghrébine ; elles refusent de se conformer à un système perçu comme de plus en plus injuste. Explorons leurs démarches de résistance aux institutions avec le cas de Sami, jeune Tuniso-Algérien de 23 ans.

Sami se présente de manière directe : « Je suis né ici, donc je suis aussi d'ici, que ça leur plaise ou non. Un musulman, légèrement marron, maghrébin, ne peut pas être d'ici aussi ? C'est ton problème, pas le mien. Les papiers disent autre chose. » Le discours de Sami met en lumière une frustration profonde, celle de ne pas être reconnu comme membre de la société à part entière en raison de son origine ethnique et de sa religion. Cette révolte verbale est le reflet d'une lutte interne, mais aussi sociale, contre les attentes imposées par la société. Sami exprime une colère profonde envers le climat qu'il dit avoir respiré tout au long de sa scolarité :

Sincèrement, j'en ai marre. Ces trucs-là, une vraie prise de tête, mais une de ces prises de tête... même dans des espaces normaux, où on socialise, où on parle, où on joue, où on regarde des vidéos. Ils ont été diabolisés, ils ont mis des sentinelles pour nous surveiller, pour s'assurer qu'on n'explose pas d'un coup... mais c'est une blague ? Crois-moi, à

chaque fois. Tu participes à un débat en classe, tu exprimes ton opinion, exactement comme Jérémie, mais toi, ton opinion, ah là là ! Attention à ce que tu dis, Sami, parce que ça pourrait être rattaché à des discours dangereux et donc au risque de radicalisation. Tu veux aller prier, ah attention Sami, cache-toi, sinon après on va te soupçonner et tu vas les avoir sur tes côtes⁴. Tu veux manger halal, ah attention Sami, ça veut dire quoi ça ? T'es radical ? Tu dois réfléchir à tout, avant de parler, de manger, de respirer. Mais s'ils pensent que je vais marcher sur des œufs pour eux, ils se trompent complètement.

Tout au long de notre rencontre, Sami décrit une expérience socioscolaire marquée par un climat de suspicion constante, exacerbé par la lutte contre la radicalisation violente. Il se sent constamment scruté et jugé différemment des autres, simplement en raison de son identité musulmane et maghrébine. La « prise de tête » qu'il mentionne fait référence à la pression d'une surveillance implicite, où chaque geste ou parole peut être interprété de manière négative. En réaction, Sami adopte une posture de défi, refusant de modérer ses actions ou paroles pour s'adapter à une société qu'il perçoit comme injuste à son égard :

Oui, oui, ils m'ont signalé plusieurs fois, pour des trucs vraiment insignifiants, nuls, puis rien. Ils l'ont dit à la police, ma mère est venue deux ou trois fois, ils ont essayé de comprendre ce qui se passe à la maison, ils lui ont juste demandé de faire attention, de bien me surveiller, et c'était tout. Moi, je m'en fiche, je ne vais pas arrêter d'être moi-même pour eux. J'exprime mes désaccords, j'exprime mes opinions, j'ai le droit. Ils te signalent comme bon leur semble, pour des trucs rien à voir ! Une fois, on m'a signalé parce que j'ai demandé d'enlever le drapeau LGBT et de remettre celui de la Palestine. On m'a accusé d'être homophobe et donc radicalisé ! Tu vois le décalage ? Je leur ai expliqué trente fois que ce n'était pas à cause du drapeau, mais parce qu'il y avait celui de la Palestine avant. Pourquoi l'enlever et mettre l'autre sans nous consulter ? C'est notre espace, celui-là ! Ce n'est pas de la provocation ? Ils nous cherchent tout le temps. Mais moi, si tu me cherches, tu vas me trouver ! L'école, ce n'est pas à eux, c'est à nous aussi. Il faut se calmer à un moment donné.

Sami relève de manière critique les effets de la guerre contre le terrorisme sur le climat scolaire et les interactions au sein des établissements. Il fait allusion à la manière dont les espaces de socialisation, comme les discussions de classe ou les moments de détente, sont perçus comme des lieux potentiellement dangereux ou suspects pour les étudiant-e-s musulman-e-s. Cela crée un climat où la routine des échanges est perturbée par une méfiance omniprésente, affectant non seulement les élèves, mais aussi les enseignant-e-s et l'institution en général. La surveillance devient alors un fardeau quotidien pour Sami, un poids qu'il rejette :

Je te donne un autre exemple. Le prof dit à mon ami : « Viens, je te donne un verre d'eau », parce que mon ami ne se sentait pas bien. Et il lui a dit « Non, je ne peux pas boire », parce qu'on était en ramadan, tu vois. Le prof a commencé un sermon : « Non, mais la santé, ça

4. « Les avoir sur tes côtes », c'est une locution populaire utilisée par l'étudiant, qui signifie subir des critiques, des reproches ou une pression constante de la part de quelqu'un. D'autres expressions similaires, comme « Ils te tombent dessus », « Ils sont toujours sur ton dos » ou « Ils ne te lâchent pas ».

vient avant tout, c'est suspect là, vous ne pouvez pas risquer la vie pour votre religion, c'est toujours la même chose, VOUS, les musulmans... » Mais son discours était tellement chargé, ça se voyait qu'il n'était pas bien, il en avait trop sur le cœur (rires). Il a sorti un sermon et ça se voyait que même lui, il était en pression. Ça va ! Je me suis énervé et je lui ai dit de vite redescendre parce qu'il mélangeait des trucs qui n'avaient rien à voir. Non, j'en peux plus, ma patience est à bout.

Dans cet extrait, Sami relate une situation où un simple geste de refus de boire pendant le ramadan déclenche une réaction jugée disproportionnée de l'enseignant. En insistant sur la primauté de la santé sur la pratique religieuse, ce dernier laisse transparaître une incompréhension de la foi musulmane et des pratiques qui y sont associées. L'intervention de Sami révèle la frustration d'être constamment confronté à des jugements paternalistes et des sermons moralisateurs. Pour lui, l'enseignant, par son discours « chargé », exprime non seulement un malaise personnel face à la religion, mais aussi une pression sociale accrue pour surveiller les comportements religieux dans un contexte de lutte contre la radicalisation. Cet exemple illustre bien la manière dont des interactions quotidiennes, comme le fait de refuser de boire de l'eau pendant le ramadan, peuvent être interprétées de manière excessive dans un climat de méfiance et de suspicion généralisée. Sami se sent obligé d'intervenir, non seulement pour défendre son camarade, mais aussi pour rappeler à l'enseignant que ces situations ne justifient pas un discours alarmiste. Ce moment reflète également l'état de tensions qui affecte les relations entre les étudiant-e-s et enseignant-e-s. Sami décrit ainsi les coûts de son expérience marquée par des signalements répétés :

Ça m'a coûté cher, oui, bien sûr. Parce que j'ai été signalé à plusieurs reprises, par les profs, les intervenantes... mais je m'en fous, parce que ce sont des trucs nuls. J'ai trop prié, j'ai dit une phrase homophobe, j'ai fait semblant de tirer... non, mais sérieusement. Oui, parfois je suis maladroit, mais tout le monde l'est, mes profs aussi sont très maladroits lorsqu'il s'agit de diversité ! Ils disent des trucs parfois, je te jure, tu saignes des oreilles. Mais nous, on est constamment sous surveillance, ça c'est un fait, je te dis, tu vas parler avec les autres aussi, c'est devenu invivable. J'ai même plus envie d'étudier, si c'est pour être dans des structures comme ça... j'en veux pas de leur diplôme.

Ce passage met en lumière la lassitude de Sami face à une institution qu'il perçoit comme discriminatoire à son égard, en tant que jeune musulman, mais aussi en raison de son identité maghrébine. Il le souligne : « Ce n'est pas que je suis juste musulman. Je suis maghrébin, je ne suis pas blanc, pour le dire autrement. Jo, le converti, tu penses vraiment qu'il va être signalé ? C'est moi, à cause de ma tête. » Les signalements, qui devraient en théorie être des mécanismes de prévention ou de protection, sont vécus par Sami comme des attaques personnelles et discriminatoires. Le fait qu'il ait été « signalé » pour des actes perçus comme mineurs — prier trop souvent ou dire une phrase maladroite — illustre comment certains comportements sont pathologisés ou jugés déviants simplement parce qu'ils sont ceux d'un-e étudiant-e musulman-e et maghrébin-e. Sami souligne également l'hypocrisie et la maladresse de l'institution dans sa gestion de la diversité. Il montre du doigt leur manque de sensibilité culturelle, en remarquant que leurs propos peuvent parfois être tout aussi blessants ou maladroits

que ceux des élèves qu'ils surveillent. En d'autres termes, Sami met en lumière l'asymétrie des relations de pouvoir dans les établissements éducatifs : alors que les enseignant-e-s ont la possibilité de commettre des erreurs sans en subir les conséquences, lui et d'autres étudiant-e-s minoritaires sont sous pression et jugé-e-s pour chaque faux pas.

L'exemple des signalements montre aussi comment les institutions éducatives peuvent renforcer des dynamiques de racialisation. En mettant certains comportements sous surveillance (comme le fait de prier ou d'exprimer des opinions divergentes), elles contribuent à créer un contexte inhospitalier aux étudiant-e-s minoritaires. Pour Sami, cette surveillance constante devient un fardeau insupportable, au point de remettre en question la valeur même de l'éducation et du diplôme qu'il pourrait obtenir. Sa phrase finale, « je n'en veux pas de leur diplôme », témoigne d'un désaveu profond de l'institution scolaire, qu'il perçoit comme incapable d'offrir un environnement inclusif.

Son positionnement montre comment la surveillance et la suspicion affectent non seulement le quotidien des étudiant-e-s musulman-e-s et maghrébin-e-s, mais aussi leur motivation et leur désir de réussir dans le système éducatif. Loin de se conformer aux attentes de l'institution, Sami choisit de rejeter toute transaction, mettant en évidence le fossé qui se creuse entre son identité personnelle, ses croyances et les normes dominantes imposées par l'école. Il incarne ainsi une forme de résistance dans le contexte de surveillance qui pèse sur les étudiant-e-s musulman-e-s dans les milieux éducatifs québécois. Contrairement à d'autres élèves qui choisissent de modérer leurs comportements ou d'adapter leur discours pour éviter des malentendus ou des conflits, Sami adopte une posture de défi. Rejetant l'idée selon laquelle son identité ou sa religion devraient le placer dans une situation particulière qui justifie des mesures exceptionnelles, la vraie question réside pour lui dans l'incapacité de la société québécoise à accepter sa diversité religieuse et culturelle.

Fatigue émotionnelle et sortie : le choix de Leila

Un quatrième type de parcours s'esquisse enfin dans les récits des personnes rencontrées. Les élèves qui en sont concernés décrivent une surcharge émotionnelle due à l'accumulation des discriminations qu'ils et elles ont subies et auxquelles la prévention de la radicalisation violente est venue ajouter un « fardeau de trop ». Pris-e-s dans un système où chaque parole ou geste semble scruté et soupçonné, certain-e-s choisissent, pour reprendre leurs mots, « d'abandonner le bateau ». Leur quotidien scolaire est marqué par une fatigue émotionnelle profonde et un sentiment de résignation, où la seule option possible est de quitter le système scolaire : le climat de méfiance engendré par ces politiques exacerbe leur épuisement, les poussant vers la sortie. Leurs parcours reflètent l'impact insidieux de la déradicalisation, qui transforme l'espace éducatif en un lieu de contrôle et de méfiance plutôt qu'en un lieu d'apprentissage et d'inclusion.

Explorons cette dynamique à l'aide de l'exemple de Leila, étudiante de 19 ans, d'origine tunisienne, qui se trouve profondément affectée par les mesures de préven-

tion mises en place autour d'elle. Elle témoigne d'une surcharge émotionnelle face à une situation où « les discriminations quotidiennes » s'ajoutent à un climat sécuritaire pesant :

Il ne manquait plus que ça. On a déjà assez de difficultés, entre le racisme et les discriminations quotidiennes qui sont malheureusement omniprésentes, que ce soit à l'école ou au travail, et puis s'ajoute cette atmosphère pesante de signaler les terroristes, ou bien les suspects, qui en réalité n'est qu'une énième chasse à notre rencontre, c'est épuisant.

Le climat décrit par Leila est ainsi celui d'une « chasse » qui cible les communautés musulmanes. Censées protéger, les politiques de prévention de la violence sont vécues comme un « énième » mécanisme d'oppression qui intensifie la racialisation des musulman·e·s. Mais Leila exprime également sa frustration vis-à-vis des membres des communautés musulmanes, qui, selon elle, participent de cette racialisation en adoptant des comportements religieux trop visibles :

Mais as-tu vraiment besoin de porter ce niqab à l'école ? Tu ne peux pas t'en passer ? Le Coran ne dit même pas de le porter, pourquoi ? Ceux qui se font remarquer, mais pourquoi ? Tu dois vraiment prier à l'école ? Tu ne peux pas attendre d'être chez toi et prier chez toi ? Non ?

Tout en exprimant de la colère envers la visibilité des communautés musulmanes, qui se font trop remarquer, d'après elle, Leila se fait également critique à l'égard de la société québécoise :

On ne sait même pas ce qu'ils surveillent ni ce qui déclenche le signalement. J'en ai entendu de toutes sortes ! Je te donne un exemple : des jeunes, des Arabes, étaient dans leur local habituel, ils parlaient comme d'habitude, et une intervenante les observait... les surveillait. La dame pensait avoir vu un couteau dans la poche de l'un des étudiants. C'était un peigne, pour ses cheveux. Mais c'est monté jusqu'en haut, et ça a fait tout un drame inutile, avec la police, les parents c'était un peigne ! Mais c'est comme ça. Ce climat de méfiance est insoutenable et lourd. On le ressent de loin, et c'est en train de pourrir toutes nos relations [...]. Moi, j'ai vraiment ouvert les yeux sur la société, sur le Québec. Moi, je suis née ici, pour moi c'est chez moi, tu comprends ? Avec ces histoires de radicalisation, ils m'ont bien fait comprendre que je ne peux pas considérer cet endroit comme chez moi. Ils ne veulent pas de nous, de nos identités, c'est trop compliqué pour eux. Mais le pire c'est vraiment qu'ils ont un problème avec les musulmans. C'est l'islam qui les dérange, et c'est dégoûtant. Ils me dégoûtaient : tout le monde, les enseignants, tout ! Je ne pouvais plus rester.

Son témoignage revient enfin sur les sentiments de fatigue émotionnelle et d'épuisement :

Je me souviens qu'à un moment donné, je faisais très attention à tout, à chacun de mes gestes, et je voulais que tout le monde fasse de même. Je me disais : nous devrions tous le faire, pour réduire le risque à zéro. On contrôlait nos moindres mouvements. Je me disais : si on ne leur donne aucune raison de nous signaler ou de douter de nous, petit à petit, ils nous laisseront tranquilles, j'imagine. Cette histoire de radicalisation va finir par disparaître [...]. Je te dis la vérité : je suis fatiguée rien que d'y penser. T'imagines,

deux ans de cégep comme ça, à faire attention à tout, juste parce que ton identité dérange? Cette période-là, au cégep, m'a épuisée. J'étais prise dans un cercle vicieux. Encore aujourd'hui, chaque fois que j'entends parler de ce sujet, je m'en vais [...]. Ils m'ont vidée. Je n'avais pas le choix : il fallait que je quitte et que je fasse des formations à côté, en ligne, avant d'aller à l'université. [...] Le cégep, c'est mort. Même mes enfants, je ne les laisserai pas y aller (rires).

Le récit de Leila converge sur les effets délétères de la surveillance au quotidien en train de « pourrir toutes les relations ». Si la vigilance accrue et le contrôle de soi représentent une stratégie de réduction de la visibilité qui caractérise également, nous l'avons vu, d'autres postures, la fatigue émotionnelle de Leila face à cette situation aboutit à un abandon stratégique. Cette attitude témoigne d'une stratégie de survie, où la fuite ou la *sortie*, au sens de Hirschman (1970), devient la seule option viable pour échapper à un système oppressant et sans espoir de changement. Comme beaucoup d'autres jeunes musulmanes, Leila exprime ainsi un désir de désengagement, dans un contexte où tout espoir de dialogue ou d'amélioration semble perdu.

DISCUSSION : LOYAUTÉ, PRISE DE PAROLE, DÉFECTION OU INVISIBILISATION FACE À LA (DÉ)RADICALISATION ?

Au terme de cette recherche, nous avons mis en évidence quatre positionnements relativement à l'injonction institutionnelle de la déradicalisation en milieux scolaires au Québec. Cette analyse idéaltypique rend compte des réponses individuelles à la stigmatisation et la surveillance générée par les politiques dites de prévention, dont l'expérience vécue par les étudiants oscille entre résilience et opposition. En référence aux travaux classiques de Hirschman (1970), leurs démarches peuvent être appréhendées dans les termes de la loyauté (*loyalty*), de la prise de parole (*voice*) et de la sortie (*exit*), ou défection pour la traduction en français. Le premier profil dont nous avons rendu compte, celui de Ryan, peut ainsi être vu comme incarnant la posture de la *loyauté* en ce qu'il accepte la surveillance et le contrôle de l'institution : cherchant à prouver qu'il n'est pas une menace, Ryan adopte une posture d'exemplarité. Sami, quant à lui, se rapproche d'une logique de *prise de parole* et de dénonciation en rejetant la passivité face aux politiques préventives stigmatisantes, il manifeste sa colère et une résistance active contre cette surveillance ciblée. Leila illustre la stratégie de la sortie ou *défection*, choisissant de quitter l'environnement éducatif en raison de la pression constante et de l'épuisement émotionnel qui en est généré. Sonia, enfin, s'écarte de cette tripartition en ce qu'elle adopte une démarche hybride, optant pour la discrétion et la minimisation de sa visibilité en tant que musulmane, tout en se maintenant dans le milieu éducatif.

Pour construire ce cadre d'analyse idéaltypique, dans cette étude nous avons privilégié la dimension subjective de l'expérience vécue et en particulier celle des réponses émotionnelles et affectives aux politiques de prévention. Ce qui confère une coloration propre à chaque profil, ce sont ainsi les émotions dominantes et les réactions affectives face à la stigmatisation et la surveillance généralisée. L'expérience

vécue de ces jeunes est en effet profondément marquée par des émotions fortes telles que la colère, la peur, la frustration, la résignation ou encore le désespoir. Comme le soulignent les extraits d'entretien, le travail accompli pour y faire face façonne leurs conduites. À l'instar de Ryan, 7 participant-e-s sur 52 ont adopté une posture de loyauté parce qu'ils ressentent un besoin de validation et d'acceptation, ce qui les pousse à se conformer aux attentes de l'institution. Ces postures sont aussi animées par un sentiment de responsabilité et un désir de prouver qu'ils sont de « bon-ne-s musulman-e-s ». Dans une proportion similaire, 8 participant-e-s sur 52 ont exprimé à l'image de Sami une profonde frustration et une colère face à la stigmatisation, qui les poussent à résister activement, à faire entendre leur voix pour dénoncer les injustices auxquelles ils sont confronté-e-s. Épuisé-e-s par la stigmatisation, les jeunes comme Leila (6 participant-e-s sur 52) ont exprimé un sentiment de découragement et de désespoir, voyant dans le désengagement la seule forme de protection de soi. Toutefois, la majorité des participant-e-s à notre enquête rejoignent plutôt le profil de Sonia (31 participant-e-s sur 52). Réagissant à une émotion ressentie de peur et à la recherche de protection de soi, ils choisissent de se rendre *invisibles* pour éviter d'être perçu-e-s comme une menace par l'institution. Ils agissent ainsi par précaution, en minimisant leur exposition aux risques de stigmatisation. En référence aux catégories forgées par Hirschman, la prévalence de cette tactique hybride, qui semble s'opposer à la prise de parole sans pour autant se confondre avec la loyauté, est un résultat original de l'enquête qui mérite approfondissement. La racialisation des organisations et du système éducatif pourrait fournir ici une clé de lecture de la transformation de la loyauté en invisibilisation et « effacement ».

Nous avons mis à l'épreuve cette analyse idéaltypique dans notre démarche de « retour des résultats », lorsque nous avons rencontré les participant-e-s pour les questionner et recueillir leur avis sur la pertinence des interprétations proposées. Lors de ces entretiens, il fut intéressant de noter comment les étudiant-e-s se sont montré-e-s attaché-e-s à l'authenticité de leurs récits et expériences vécues et opposé-e-s à ce que ceux-ci soient « édulcorés », par exemple pour des raisons d'anonymat. Lorsque des détails comme celui du drapeau de la Palestine rapporté par Sami ou du peigne de Leila avaient été omis pour préserver leur identité, ces participant-e-s ont insisté pour au contraire les inclure afin de donner un aperçu fidèle du climat cégépien. Leur volonté de mettre en lumière les réalités vécues s'inscrit dans un contexte où l'émotion est au cœur des (ré)actions : l'angoisse, la colère, la résilience, la peur ou la frustration s'avèrent des moteurs essentiels qui façonnent leur rapport à l'institution. Malgré la tendance à l'invisibilisation, de nombreux-ses étudiant-e-s ont revendiqué la nécessité de nommer les injustices subies, révélant ainsi qu'ils ne disposaient pas dans l'immédiat de suffisamment d'espaces pour le faire.

Ces conduites et les quatre portraits dressés ne sont pas toutefois uniquement le produit d'expériences individuelles et subjectives. L'analyse révèle au contraire le poids de variables sociales et contextuelles. Le genre en est, tout d'abord, une dimension essentielle. Comme le soulignent Benhadjoudja (2017) et Awada (2021), les femmes

musulmanes sont en effet souvent perçues à travers des prismes genrés de vulnérabilité ou de menace, ce qui peut avoir pour conséquence de les exposer à des formes de contrôle et de surveillance plus intrusives, en lien avec les stéréotypes sexistes dominants. Dans ce contexte, des jeunes femmes comme Sonia, portant le voile, peuvent ressentir une pression particulière pour se rendre invisibles. Comme le note Aziz (2012) au sujet du port du voile, celui-ci reste « le marqueur du terroriste, de la femme du terroriste, de l'étranger non désiré et de la femme opprimée » (2012, p. 229). D'autres jeunes femmes, comme Leila, accablées par le poids constant de la surveillance, optent plutôt pour le désengagement et la sortie du système éducatif. Dans tous les cas, le genre constitue une variable importante de l'expérience socioscolaire (Choudhury, 2007 ; Korteweg et Yurdakul, 2020 ; Zine, 2009).

La majorité des étudiant·e·s rencontré·e·s dans le cadre de cette recherche sont né·e·s au Québec (36 sur 52) ou y sont arrivé·e·s très jeunes, entre 0 et 5 ans (14 sur 52). De ce point de vue, nos résultats reflètent la dynamique migratoire d'ensemble des communautés maghrébines au Québec (Manaï, 2015). La plupart proviennent de familles issues de classes moyennes, ce qui peut également influencer sur leurs expériences socioscolaires. Les jeunes issus de milieux plus favorisés, comme Leila, peuvent avoir davantage de ressources économiques, sociales et culturelles qui leur permettent de « quitter » le système ou de faire face à la stigmatisation de manière moins contraignante. À l'inverse, les jeunes issus de milieux populaires, comme Sami, ressentent souvent une pression plus forte pour résister ou lutter contre l'injustice systémique. Leur colère (parfois l'indignation) face à l'inégalité des chances devient dès lors un moteur puissant de résistance. Majoritairement issu·e·s des classes moyennes, la plupart de nos participant·e·s optent toutefois pour des stratégies d'invisibilisation et de protection de soi. Afin de survivre dans un environnement hostile, iels n'ont souvent d'autre choix que de « serrer les dents » et de « marcher sur des œufs », pour reprendre leurs propres paroles.

Dans cette enquête, l'âge constitue aussi un facteur déterminant dans la manière dont les expériences socioscolaires varient. Les jeunes plus âgé·e·s, comme Sami et Sonia, possèdent souvent une plus grande conscience politique et un vécu plus lourd en matière de racisme. Cela leur permet de développer des formes plus affirmées de résistance. Les plus jeunes, en revanche, comme Ryan, sont parfois plus vulnérables aux pressions institutionnelles, ce qui les conduit souvent à privilégier la conformité. Iels sont encore dans un processus de construction identitaire et peuvent avoir moins de ressources pour résister aux stéréotypes associés à leur religion ou origine ethnique — un phénomène que Triki-Yamani, McAndrew et Helly (2008) associent à la vulnérabilité des jeunes adultes dans des contextes de discrimination institutionnalisée.

La discipline d'études, enfin, est une autre variable clé pour comprendre les conduites individuelles face à la radicalisation violente. Comme nous avons pu le constater, les jeunes engagés dans des disciplines sociales ou politiques, où les questions de pouvoir et d'inégalité sont fréquemment abordées, développent une conscience plus aiguë des dynamiques de contrôle, de discrimination et de résistance.

À l'image de Sami, les jeunes engagés dans des filières où ces enjeux sont discutés se montrent plus enclins à les dénoncer et à développer des stratégies actives de résistance. Inversement, des jeunes comme Ryan et Sonia, issus de disciplines comme les sciences appliquées ou les disciplines techniques, ressentent de manière plus individuelle la stigmatisation dont ils sont l'objet, ce qui les pousse à vouloir s'adapter et faire la preuve de leur intégration, ou à s'effacer.

Malgré la particularité des postures individuelles, les données collectées convergent pour mettre en évidence l'effet délétère des politiques dites préventives. À l'instar des observations faites en France (Ragazzi, 2017) et en Angleterre (Kundnani, 2012), notre recherche montre la manière dont les politiques de prévention de la radicalisation participent de la racialisation des personnes musulmanes, en stigmatisant, voire en criminalisant, des discours et des comportements perçus comme déviants, sur la base de critères raciaux *et* religieux. Ces politiques contribuent ainsi à renforcer les préjugés islamophobes, qui pèsent particulièrement sur les jeunes musulman-e-s racisé-e-s. Malgré leurs différences, le thème de la « culture de suspicion » (Ericson, 2007) a été récurrent dans les quatre portraits que nous avons dressés. Déployée dans le cadre des politiques de contre-terrorisme et de contre-radicalisation, la culture de suspicion se caractérise par une surveillance accrue, qui touche à la fois le secteur privé et la vie publique, transformant chaque individu-e et citoyen-ne en observateur-ric-e et en surveillé-e. Elle impose une défiance et une vigilance constante envers soi-même et les autres. Elle traduit la transition d'une culture du contrôle à une culture de suspicion, où tout signe, aussi anodin soit-il, est systématiquement détecté et signalé, en particulier au sein de la communauté musulmane (Awan, 2012). Les témoignages des jeunes rencontrés montrent qu'au sein du milieu scolaire, chacun-e — des enseignant-e-s aux coach-e-s sportif-ve-s, en passant par les psychologues et les travailleur-se-s sociaux-ales — est invité-e à surveiller des jeunes racisé-e-s musulman-e-s, jugé-e-s plus susceptibles de se radicaliser. Si certains, comme Sami, résistent à ces rôles préétablis et chargés de stigmates, d'autres, comme Ryan, finissent par en intérioriser certains aspects en s'efforçant de donner l'exemple. Dans les deux cas cependant, ces représentations caractérisées par des oppositions manichéennes, des amalgames (comme celui entre islam et terrorisme), ainsi que par la construction de personnages stéréotypés (Awada, 2021) renforcent l'altérité. Elles nourrissent un imaginaire simpliste, où les événements concernant l'islam et les musulman-e-s, tant sur le plan local qu'international, manquent de contextualisation et d'analyse politique et historique approfondie (Amirault et Beauchesne, 2020).

CONCLUSION

Les politiques de prévention de la radicalisation violente sont arrivées sur le devant de la scène au Québec à partir de 2015, dans un contexte marqué par des départs de jeunes Québécois-es vers la Syrie. Cela a justifié l'instauration de mesures préventives, particulièrement dans les cégeps. Bien que présentées comme universelles, ces politiques ciblent majoritairement les élèves musulman-e-s racisé-e-s, perçu-e-s comme des

sujets à risque (Bakali, 2016; Michalon-Brodeur et al., 2018; Rousseau, 2019). À partir d'un corpus d'entrevues menées auprès de 52 élèves musulman-e-s issu-e-s des communautés maghrébines, cette recherche montre que ces politiques dites préventives s'apparentent en réalité à des mécanismes de contrôle et de surveillance renforcés des jeunes musulman-e-s. L'imbrication de leur appartenance raciale (maghrébine) et religieuse (musulmane) les place au centre de tous les soupçons : ce sont précisément ces deux dimensions, combinées, qui font d'elles et eux des suspect-e-s a priori, justifiant ainsi la surveillance accrue de leurs comportements.

Pour les personnes rencontrées, cette situation constitue une forme de double peine ou de « double fardeau » pour reprendre leurs mots : non seulement elles subissent une islamophobie et un racisme quotidiens, largement documentés, mais elles doivent également composer, depuis 2015, avec une surexposition à la problématique de la radicalisation violente. Ce fardeau supplémentaire aggrave leur marginalisation et impose un climat de méfiance à leur égard, exacerbant les inégalités éducatives. Loin de favoriser un environnement d'apprentissage inclusif, ces mesures transforment les établissements scolaires en lieux de surveillance, où même les interactions les plus anodines peuvent être perçues comme des menaces potentielles. Cela génère une atmosphère oppressante, affectant non seulement les relations entre élèves, mais aussi celles entre les étudiant-e-s et le personnel éducatif. La culture de suspicion et le climat qu'elle instaure contribuent à renforcer le sentiment d'aliénation de ces jeunes, qui, dans leurs récits, se disent visé-e-s, surveillé-e-s en raison de leur appartenance ethnique et religieuse. Plus largement, le milieu éducatif, qui devrait être un espace de soutien et d'émancipation, se transforme pour les musulman-e-s racisé-e-s en un lieu qui les enferme dans des représentations nuisant à la fois à leur épanouissement personnel et leurs perspectives académiques.

Notre article contribue ainsi à la littérature qui interroge de manière critique l'arrimage du secteur sécuritaire au secteur éducatif par l'injonction institutionnelle à la « déradicalisation » et le rôle actif conféré aux cégeps québécois dans ce processus (Michalon-Brodeur et al., 2018). En donnant la parole aux jeunes concerné-e-s, cette recherche a permis de montrer en quoi cet arrimage est source de questionnements plus qu'il n'est porteur de solutions. Partant du postulat que les jeunes construisent leurs identités dans des environnements sociaux, politiques et culturels qui les influencent de manière significative (Dubar, 1992; Zine, 2008), et que l'école devrait être un pilier de la cohésion sociale et de l'épanouissement des jeunes, avec pour mission d'instruire, socialiser et renforcer le vivre-ensemble dans un cadre pluraliste (Amiriaux, 2016), il paraît urgent d'évaluer les conséquences des politiques dites de prévention de la radicalisation violente, notamment en ce qui concerne leurs incidences sur le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et la réussite éducative. Nos résultats montrent de plus qu'il est urgent de repenser les approches sécuritaires au sein des établissements scolaires, au risque, à défaut, de renforcer la méfiance à l'égard des institutions et d'aggraver les dynamiques ségrégatives.

RÉSUMÉ

Depuis 2015, le Québec a instauré des politiques de prévention de la radicalisation violente, particulièrement dans les cégeps. Cet article analyse l'impact de ces mesures sur les jeunes musulman-e-s racisé-e-s, principalement issu-e-s des communautés maghrébines. Basée sur les récits de 52 étudiant-e-s, cette étude met en lumière comment l'association de leur appartenance raciale et religieuse les expose à des dynamiques de suspicion accrue, de contrôle et de marginalisation. À travers quatre études de cas, l'article illustre les conséquences de ces politiques sur l'expérience socioscolaire des étudiant-e-s musulman-e-s racisé-e-s et invite à repenser ces approches sécuritaires afin de préserver l'inclusion et la réussite éducative pour tous-tes.

Mots clés : radicalisation violente, prévention, cégep, racialisation, islamophobie.

ABSTRACT**Socio-academic Experiences through the Lens of (De-)Radicalization in Quebec: A Double Punishment?**

Since 2015, Quebec has introduced policy to prevent violent radicalization, especially in CEGEPs. This article analyzes the impact of these measures on racialized Muslim youth, most of whom were from North African communities. Based on the experiences of 52 students, this study highlights how the association of their race and religious affiliation exposes them to dynamics of increased suspicion, control and marginalization. Through four case studies, this article illustrates the consequences of these policies on the socio-academic experiences of racialized Muslim students and invites us to rethink these safety approaches to maintain the inclusion and educational success of all students.

Keywords : Violent radicalization, prevention, CEGEP, racialization, Islamophobia

RESUMEN**Experiencias socioescolares desde una perspectiva de (des)radicalización en Quebec: ¿castigo por partida doble?**

Desde 2015, Quebec pone en práctica políticas para prevenir la radicalización violenta, en particular en las instituciones de estudios preuniversitarios (CÉGEP). El presente artículo analiza el impacto de estas medidas en los/as jóvenes musulmanes/as racializados/as provenientes de comunidades magrebíes. En función de los relatos de 52 estudiantes, el estudio pone de relieve de qué forma la combinación de su raza y su religión los expone a dinámicas de mayor sospecha, control y marginalización. Mediante cuatro estudios de casos, el artículo ilustra los efectos de las mencionadas políticas sobre la experiencia social y educativa de los/as estudiantes musulmanes/as racializados/as y propone replantearse estos enfoques seguros para preservar la inclusión y el éxito académico de todo el mundo.

Palabras clave : radicalización violenta, prevención, cégep, racialización, islamofobia

BIBLIOGRAPHIE

- Abbas, T. (2019). Implementing 'Prevent' in countering violent extremism in the UK: A left-realist critique. *Critical Social Policy*, 39(3), 396-412.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Amiriaux, V. (2015). Après le 7 janvier 2015, quelle place pour le citoyen musulman en contexte libéral sécularisé?. *Multitudes*, (2), 83-93.
- Amiriaux, V. (2016). Visibility, transparency and gossip: How did the religion of some (Muslims) become the public concern of others?. *Critical Research on Religion*, 4(1), 37-56.
- Amiriaux, V. et Beauchesne, P. L. (2020). Racialization and the Construction of the Problem of the Muslim Presence in Western Societies. Dans S. Akbarzadeh (dir.), *Routledge Handbook of Political Islam* (p. 363-382). Routledge.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477.
- Arènes, C. (2014). Le programme PREVENT et les musulmans en Grande-Bretagne, enjeux et contradictions de la «prévention du terrorisme» [thèse de doctorat, Université Paris 3].
- Awada, D. (2021). La racialisation des musulman.es au Québec: analyse d'un cas de diffamation à caractère islamophobe [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/25943>
- Awan, I. (2012). "I Am a Muslim Not an Extremist": How the Prevent Strategy Has Constructed a "Suspect" Community. *Politics & Policy*, 40(6), 1158-1185.
- Aziz, S. F. (2012). From the Oppressed to the Terrorist: Muslim-American Women in the Crosshairs of Intersectionality. *Hastings Race and Poverty Law Journal*, 9(1), 191-264.
- Bakali, N. (2016). *Islamophobia: Understanding Anti-Muslim Racism Through the Lived Experiences of Muslim Youth*. Sense Publishers.
- Beekhoven, S. et Dekkers, H. (2005). Early school leaving in the lower vocational track: triangulation of qualitative and quantitative data. *Adolescence*, 40(157), 197-213.
- Benhadjoudja, L. (2017). Laïcité narrative et sécularonationalisme au Québec à l'épreuve de la race, du genre et de la sexualité. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 46(2), 272-291.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, (1), 70-88.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficultés*. Éditions De Boeck Université.
- Bonelli, L. et Carrié, F. (2018). *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes français*. Éditions du Seuil.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011). Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté et G. Lafortune. *Familles québécoises d'origine immigrantes - Les dynamiques de l'établissement* (p. 87-96). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Braa, A. (2025). Les familles des radicalisé-e-s, une comparaison Italie, Québec et Tunisie [thèse de doctorat, Université de Montréal, titre provisoire].
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr. et Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises.
- Choudhury, T. (2007). *The role of Muslim identity politics in radicalisation*. Department for Communities and Local Government.
- Coolsaet, R. (2024). 'Radicalisation' and 'countering radicalisation': The emergence and expansion of a contentious concept. Dans J. Busher, L. Malkki et S. Marsden (dir.), *The Routledge Handbook on Radicalisation and Countering Radicalisation* (p. 34-52). Routledge.
- Coppock, V. (2014). 'Can you Spot a Terrorist in Your Classroom?' Problematising the Recruitment of Schools to the 'War on Terror' in the United Kingdom. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 115-125.
- Crettiez, X. (2016). Penser la radicalisation. Une sociologie processuelle des variables de l'engagement violent. *Revue française de science politique*, 66(5), 709-727.

- Dejean, F., Mainich, S., Manai, B. et Kapo, L. T. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux les connaître pour mieux prévenir*. Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants. <https://iripi.ca/wp-content/uploads/2016/05/iripi-rapport-radicalisation.pdf>
- Delgado, R. and Stefancic, J. (1993). Critical race theory: an annotated bibliography. *Virginia law review*, 79(2), 461-516.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative* (p. 197-215), Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille. PUQ.
- Doytcheva, M. et Gastaut, Y. (2022). Race, racismes, racialisations : Enjeux conceptuels et méthodologiques, perspectives critiques. *Emulations. Revue de sciences sociales*, (42), 7-30.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 4(33), 505-529.
- Du Bois, W. E. B. (2006). Double-Consciousness and the Veil. Dans R. Levine (dir.), *Social Class and Stratification: Classic Statements and Theoretical Debates* (p. 203-210). Rowman & Littlefield Publishers.
- Ducol, B. (2015). Farhad Khosrokhavar, *Radicalisation. Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.17541>
- El Difraoui, A. et Uhlmann, M. (2015). Prévention de la radicalisation et déradicalisation : les modèles allemand, britannique et danois. *Politique étrangère*, (4), 171-182.
- Ericson, R. V. (2007). *Crime in an Insecure World*. Polity.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Guenouni Hassani, R. et Kanouté, F. (2023). Points de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109676ar>
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel* (Vol. 2). Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles.
- Guillaumin, C. (1981). Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 19-32. <https://doi.org/10.7202/001321ar>
- Guillaumin, C. (2002). *Racism, Sexism, Power and Ideology*. Routledge.
- Hajjat, A. et Mohammed, M. (2013). *Islamophobie : comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman »*. La Découverte.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Primech, M., Théorêt, M., Hardy, J. Y. et Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Jamil, U. (2016). The War on Terror in Canada: Securitizing Muslims. *Journal of Islamic and Muslim Studies*, 1(2), p. 105-110. <https://doi.org/10.2979/jims.1.2.12>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, (122), 105-127. <https://doi.org/10.3406/diver.2000.1141>
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A Typological Approach with two longitudinal Samples, *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Kamanzi, P. C. et Collins, T. (2018). The postsecondary education pathways of Canadian immigrants: Who goes and how do they get there?. *International Journal of Social Science Studies*, 6(2), 58-68. <https://doi.org/10.11114/ijss.v6i2.2866>
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 13-25.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Khan, S. (2009). Integrating Identities: Muslim American Youth Confronting Challenges and Creating Change. Dans Ö. Sensoy et C.D. Stonebanks (dir.), *Muslim Voices in School: Narratives of Identity and Pluralism*. Sense Publishers.
- Korteweg, A. C. et Yurdakul, G. (2020). *The headscarf debates: Conflicts of national belonging*. Stanford University Press.
- Kundnani, A. (2012). Radicalisation: The journey of a concept. *Race & Class*, 54(2), 3-25.
- Kushnick, L. (1999). Over-policy and under-produced. Stephen Lawrence institutional and policy practices. *Sociological research online*, 4(1), 156-166. <https://doi.org/10.5153/sro.241>
- Lacroix, I. (2018). *Radicalisations et jeunesse: Revue de littérature*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INGEP). <https://shorturl.at/s4JDI>
- Laperrière, A. (1989). La recherche de l'intégrité dans une société pluriethnique: perceptions de la dynamique des relations interethniques et interraciales dans un quartier mixte de Montréal. *International Review of Community Development*, (21), 109-116.
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage: analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37.
- Lessard, A., Joly, J., Potvin, P., Fortin, L., Royer, E. et Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: Différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*.
- Manai, B. (2015). La « mise en scène » de l'ethnicité maghrébine à Montréal [thèse de doctorat, Institut National de la Recherche Scientifique (Canada)]. Espace INRS. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/3313>
- Martineau, S. (2003). Recension de Mc Andrew, M. (2001). Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Presses de l'Université de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 212-214. <https://doi.org/10.7202/009500ar>
- Mattsson, C. et Säljö, R. (2018). Violent Extremism, National Security and Prevention. Institutional Discourses and their Implications for Schooling. *British Journal of Educational Studies*, 66(1), 109-125. <https://www.jstor.org/stable/26769271>
- McLaughlin, G. (2023). *Radicalisation: A Conceptual Inquiry*. Routledge, Taylor & Francis.
- Mehana, M. et Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93-119.
- Michalon-Brodeur, V., Bourgeois-Guérin, É., Cénat, J. M. et Rousseau, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente: risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. *Éducation et francophonie*, 46(2), 230-248.
- Nadeau-Cossette, A. (2012). L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants: Facteurs influents et implications pour l'intervention. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 29(2), 247-261. <https://www.jstor.org/stable/43486281>
- Neumann, P. R. (2013a). Options and strategies for countering online radicalization in the United States. *Studies in Conflict & Terrorism*, 36(6), 431-459.
- Neumann, P. R. (2013b). The trouble with radicalization. *International Affairs*, 89(4), 873-893.
- Ngo, H. V. et Schleifer, B. (2005). Immigrant children and youth in focus. *Canadian issues*, Spring, 29-33.
- Nieto, S. (2009). *The light in their eyes: creating multicultural learning communities*. Teachers college press.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.

- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes: trajectoires sociales et scolaires et évaluation de deux mesures de soutien à leur égard. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)*. Université du Québec à Montréal. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_potvinm_rapport_16-24ans.pdf
- Radio-Canada. (2015, 26 février). De jeunes Québécois soupçonnés d'avoir rejoint des djihadistes en Syrie. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/708748/jeunes-quebecois-quitte-pays-syrie-djihadistes>
- Radio-Canada. (2015, 20 mai). Quatre des jeunes arrêtés par la GRC étudiaient à Maisonneuve. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/721665/jeunes-arretes-college-maisonneuve-syrie>
- Radio-Canada. (2021, 8 juin). Qui sont les victimes de l'attaque de London? <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1799791/victimes-attaque-voiture-london-famille-communaute-musulmane>
- Ragazzi, F. (2016). La lutte contre la radicalisation ou deux formes de la pensée magique. *Mouvements*, 4(88), 151-158. <https://doi.org/10.3917/mouv.088.0151>
- Ragazzi, F. (2017). *Students as suspects. The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states. Interim report*. Council of Europe.
- Ragazzi, F., et Walmsley, J. (2024). Who should be involved with counter-radicalisation policy and practice? Dans J. Busher, L. Malkki et S. Marsden (dir.), *The Routledge Handbook on Radicalisation and Countering Radicalisation* (p. 276-291). Routledge.
- Riley, K. M., et Bdeir, L. (2024). Entre invisibilité et hypervisibilité: cinq jeunes musulmanes au Québec. *Politique et Sociétés*, 43(1), 115-140. <https://doi.org/10.7202/1110579ar>
- Roberts, D. E. (1990). Punishing Drug Addicts Who Have Babies: Women of Color, Equality, and the Right of Privacy. *Harvard Law Review*, 104(7), 1419-1482.
- Roberts, D. E. (1993). Racism and Patriarchy in the Meaning of Motherhood. *American University Journal of Gender, Social Policy and the Law*, (1), 1-38.
- Roberts, D. E. (2011). Prison, Foster Care, and the Systemic Punishment of Black Mothers. *UCLA Law Review*, 59(6), 1474-1501.
- Roberts, D. E. (2014). *Killing the black body: Race, reproduction, and the meaning of liberty*. Vintage.
- Robertson, A. et Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Rousseau, C. (2019). La radicalisation violente au Québec: Comprendre, prévenir et intervenir. *Le Genre humain*, 61(2), 135-145.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of adolescence*, 31(2), 185-205.
- Selod, S., et Embrick, D. G. (2013). Racialization and Muslims: Situating the Muslim Experience in Race Scholarship. *Sociology Compass*, 7(8), 644-655.
- Sensoy, Ö. et Stonebanks, C.D. (dir.) (2009). Introduction: Voice & Other Acts of Insubordination. Dans *Muslim Voices in School: Narratives of Identity and Pluralism*. Sense Publishers.
- Suárez-Orozco, C. et Suárez-Orozco, M. (2018). Education: the experience of Latino immigrant adolescents in the United States. Dans J. Bhabha, J. Kanics et D. Senovilla Hernández (dir.), *Research Handbook on Child Migration*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786433701.0039>
- Tiflati, H. (2017). Muslim Youth Between Quebecness and Canadianness: Religiosity, Identity, Citizenship, and Belonging. *Canadian Ethnic Studies*, 49(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.1353/ces.2017.0000>
- Triki-Yamani, A., McAndrew, M. et Helly, D. (2008). Traitement de l'islam et du monde musulman à l'école: perceptions des jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Centre Métropolis du Québec, Immigration et métropoles*, (33).
- Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire, Guide d'accompagnement*. Université de Sherbrooke.
- Zine, J. (2004). Anti-Islamophobia Education as Transformative Pedagogy: Reflections from the Educational Front Lines. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 21(3), 110-119. <https://doi.org/10.35632/ajis.v21i3.510>
- Zine, J. (2008). *Canadian Islamic Schools: Unravelling the Politics of Faith, Gender, Knowledge, and Identity*. University of Toronto Press.

Hors thème



Six nuances d'engagement

Sport de haut niveau et rapport au corps

MARION BRAIZAZ

Haute École de Santé Vaud
marion.braizaz@hesav.ch

AMAL TAWFIK

Haute École de Santé Vaud
amal.tawfik@hesav.ch

PHILIPPE LONGCHAMP

Haute École de Santé Vaud
philippe.longchamp@hesav.ch

KEVIN TOFFEL

Haute École de Santé Vaud
kevin.toffel@hesav.ch

INTRODUCTION

L'ORIGINE ET LES TRAJECTOIRES DES SPORTIF-VE-S DE HAUT NIVEAU ont été abordées dans nombre de travaux. Ils ont décrit les effets croisés des appartenances sociales, qu'elles soient de genre (Guérandel et Mardon, 2022), de classe (Bertrand et Rasera, 2019) ou de race (Damont et Pégard, 2017), sur la manière dont les individus entrent dans des carrières sportives de haut niveau, les mènent différemment (p. ex. : double formation sportive et scolaire, niveau atteint) et les arrêtent pour des raisons distinctes (p. ex. : blessures, vie familiale). Mais que sait-on vraiment des usages que les sportif-ve-s font de leur corps (p. ex. : gestion des douleurs, pratiques alimentaires, consommation sanitaire) ?

Il existe des recherches sur la « fabrique » des champion-ne-s (Bertrand, 2012 ; Rasera, 2016 ; Wacquant, 1989), autrement dit sur la manière dont les institutions produisent une multitude de corps sportifs. Toutefois, la plupart des travaux s'intéressant aux effets du sport de haut niveau sur les expériences corporelles des athlètes circonscrivent leurs analyses à des domaines précis de pratiques : par exemple la prise de médicaments (Read et al., 2022), le contrôle du poids (Nouiri-Mangold, 2019), la consommation de produits psychoactifs (Leroux, 2002), la sexualité (Sablik et

Mennesson, 2008). Les recherches qui examinent l'engagement corporel des sportif·ve·s dans différents domaines sont plus rares. Qui plus est, les travaux s'intéressant aux pratiques corporelles des athlètes de haut niveau optent souvent pour une approche monographique (Pouillaude, 2022; Dalgarrondo, 2015)¹ ou privilégient la comparaison entre deux disciplines (Clément, 2014). Le type de corps considéré comme légitime varie en effet d'un sport à l'autre (Pociello, 1995); certains valorisent par exemple la prise de risque (Penin, 2012), d'autres l'optimisation de l'apparence (Pouillaude, 2022). Essentiels pour analyser les spécificités des cultures corporelles de chaque sport, les apports de ces travaux constituent le socle de notre réflexion visant à mettre en regard les pratiques corporelles d'athlètes de divers sports et leurs déterminants.

À l'appui d'une recherche auprès d'ex-pratiquant·e·s ayant évolué dans une quarantaine de disciplines, et focalisée sur leurs habitudes corporelles dans différents domaines (santé, alimentation, sport), cet article propose de dégager une typologie des engagements corporels que produit le sport de haut niveau et d'identifier ses facteurs explicatifs. Enquêter auprès d'ex-sportif·ve·s plutôt qu'auprès de sportif·ve·s en activité constitue une originalité qui s'avère avantageuse. Une telle stratégie permet non seulement d'appréhender l'ensemble de la carrière et d'inclure sa durée dans les analyses, mais aussi de cibler, pour certains thèmes, le sommet de la carrière tout en identifiant l'âge auquel les individus ont atteint ce sommet.

Après avoir proposé une définition de l'engagement corporel adossée à une perspective dispositionnaliste, nous présentons notre typologie. Nos analyses ambitionnent ensuite de déterminer dans quelles mesures l'engagement corporel des sportif·ve·s varie selon les caractéristiques du dispositif sportif (type de discipline, intensité de l'emprise), le genre des pratiquant·e·s, leur origine sociale et leur socialisation familiale au sport. Par ailleurs, les effets produits par certaines imbrications² de socialisations sont considérés — p. ex. : être une femme dans un sport masculin, être de milieu populaire au sein d'un dispositif sportif à forte emprise.

1. S'ENGAGER DANS LE SPORT DE HAUT NIVEAU : LE CORPS EN PREMIÈRE LIGNE

1.1 Définir l'engagement corporel

Fréquemment mobilisée en sociologie du sport, la notion d'« engagement » est le plus souvent réduite à la description de son intensité, à la détermination de ses facteurs explicatifs³ et de sa durée, ou encore à l'étude de son pendant, le « désinvestissement sportif » (Forté, 2018). Le versant corporel de l'engagement sportif est en revanche

1. Voir propre à un groupe particulier au sein d'une discipline (p. ex. : les femmes dans une discipline masculine, Mennesson, 2004).

2. Précisons que dans cet article, nous examinerons les produits de ces imbrications de socialisations et non leurs modalités.

3. Parmi les plus étudiés : l'adhésion familiale au projet (Croquette, 2004) et la socialisation par les pairs (Bertrand, 2011).

rarement étudié de manière transversale⁴, c'est-à-dire en considérant plusieurs domaines de pratiques tels que l'activité physique, la santé, l'alimentation, etc. Les travaux antérieurs ont cependant relevé avec précision les dispositions particulièrement orientées vers la réussite sportive que les individus souhaitant faire carrière doivent incorporer. Viaud parle d'un « savoir-être corporel » (Viaud, 2008, p. 62) et montre par le truchement de quels processus et sous quelles conditions (mise à distance de la famille, « logique de l'urgence », subordination des médecins du sport aux entraîneur-se-s, etc.) se réalise l'inculcation de cet « habitus du champion » consistant à trouver le meilleur équilibre entre la « sur-utilisation organique nécessaire à la victoire sportive et la préservation fondamentale de [l']intégrité physique » (Viaud, 2008, p. 58). Bertrand (2012) balise lui aussi les principales injonctions à l'œuvre dans les dispositifs sportifs : ascétisme, dépassement de soi et écoute corporelle.

En partant de leurs conclusions, nous souhaitons déplacer la focale, en prêtant attention à la variabilité des engagements que produit la « fabrique » des champion-ne-s. Pour ce faire, nous définissons l'engagement corporel comme l'ensemble des représentations, pratiques, savoirs et savoir-faire que les sportif-ve-s mobilisent durant leur carrière en réponse aux attendus du sport de haut niveau : performer sans s'user⁵. L'ambition est de distinguer différents types de mise en jeu des corps, différents non seulement par leur intensité mais aussi par leurs modalités (pouvant s'actualiser différemment selon les domaines de pratique) et les intentions qui les sous-tendent (qui ne se réduisent pas à la simple recherche de l'exploit).

1.2 Aborder l'engagement corporel par les dispositions

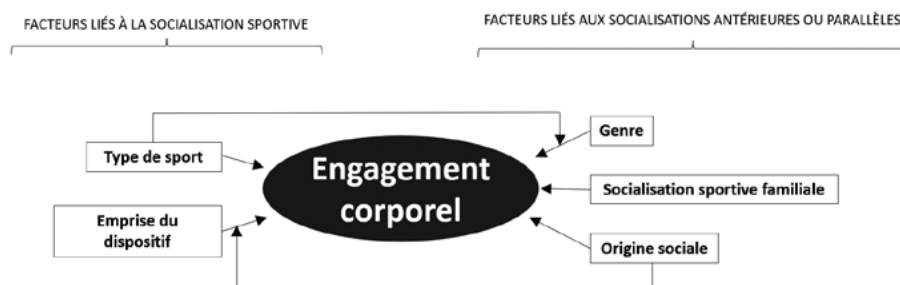
Les recherches et textes programmatiques visant à analyser les pratiques sportives comme un révélateur de la variabilité des usages du corps selon les groupes sociaux (Bourdieu, 1979 ; Lahire, 2004 ; Mennesson, 2004) font état de deux perspectives complémentaires : la première s'intéressant à l'influence des dispositions acquises antérieurement (p. ex. : socialisation familiale, de genre, de classe) sur la pratique sportive, la seconde renversant le questionnement en considérant dans quelle mesure la pratique sportive agit sur les dispositions (schéma 1).

Ce schéma présente les principaux facteurs explicatifs de l'engagement corporel des sportif-ve-s, déterminé d'une part par la socialisation sportive (type de sport et emprise du dispositif), d'autre part par les socialisations antérieures ou parallèles (socialisation familiale, genre, classe). Détaillons les implications de cette imbrication de socialisations et les types d'*engagement corporel* susceptibles d'en découler.

4. Étudiant les sports de nature impliquant un danger d'accident, Routier et Soulé (2012) définissent l'engagement corporel comme « un type d'exposition au danger, conscient et assumé, dont sont porteuses certaines modalités de pratique » (2012, p.64-65). Notre usage de ce terme est nettement distinct.

5. Dans la lignée de Wacquant (1989), Viaud (2008) parle du paradoxe d'un « double corps ».

Schéma 1 : Principaux déterminants de l'engagement corporel dans le sport de haut niveau



1.3 La part des cultures corporelles des disciplines

Le concept de « culture somatique », qui désigne les normes et règles culturelles en tant qu'elles découlent de « la retraduction dans l'ordre culturel des contraintes économiques » (Boltanski, 1971, p. 209), a été mobilisé en sociologie du sport pour qualifier le « système de pratiques, de techniques et de valeurs propres » qui caractérise chaque discipline (Pociello, 1995, p. 23). Si nous partageons l'idée selon laquelle il existe des « homologues socialement pertinentes entre des sports, au sens large, et des "cultures" ou subcultures de classes » (Clément, 1995)⁶, ces liens entre groupes sociaux et types de sport ne sont pas absolus et peuvent se modifier. D'une part, les évolutions du recrutement des pratiquant-e-s (en termes de genre ou de position sociale, etc.) influent sur les valeurs, représentations et pratiques des disciplines. D'autre part, le type de sport porte en lui des conceptions propres de mise en jeu des corps, liées tant à son histoire (p. ex. : « régime de genre »⁷ des disciplines), qu'au type de performance attendue (p. ex. : explosivité versus endurance, contact avec l'adversaire ou non). Les individus sont ainsi inégalement prédisposés à pratiquer tel ou tel sport — selon notamment leur appartenance de genre (Aceti et Jaccoud, 2012; Laberge et Sankoff, 1988) ou de classe (Clément, 1995). Réciproquement, le cadre dans lequel les sportif-ve-s de haut niveau évoluent peut être considéré comme un dispositif⁸ qui agit sur les dis-

6. Chaque sport étant « en affinité avec les champs d'intérêt, les goûts, les préférences d'une catégorie sociale déterminée » (Bourdieu, 1987, p. 204), il a été montré que certains sont prisés par les classes moyennes et supérieures quand d'autres le sont plutôt par les classes populaires (Breuer *et al.*, 2011; Clément, 1995). Ces tendances s'observent en Suisse où des sports tels que le golf, la voile, le tennis, le ski alpin ou la course à pied sont davantage pratiqués par les individus percevant un revenu supérieur à la moyenne nationale (Lamprecht *et al.*, 2014).

7. Concept proposé par Connell (2014).

8. Un dispositif se définit comme un « ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction » (Lahire, 2005, p. 323).

positions des pratiquant-e-s, étant par conséquent susceptible de les transformer (Lahire, 2004). Les chercheur-se-s qui se sont intéressé-e-s au culte de la douleur dans le sport (Read et al., 2022; Young, 2005) montrent bien la force socialisatrice de la pratique de haut niveau (variable selon les types de sport) sur l'acquisition de dispositions stoïcistes. Pour désigner cette force socialisatrice des disciplines dont le contenu peut fluctuer selon le type de sport, nous emploierons le terme de « cultures corporelles »⁹ entendues comme les représentations sociales et les pratiques corporelles « légitimes » au sein d'une discipline ou ensemble de disciplines apparentées (p. ex. : sports collectifs)¹⁰.

Effectivement, tandis que certains sports (p. ex. : football, tennis) permettent des morphologies hétérogènes, d'autres (p. ex. : gymnastique, sport de combat), davantage individuels et genrés, tendent à sélectionner et former des morphologies plus standardisées (Mennesson et al., 2012). Cette spécificité implique une surveillance accrue des corps dans ces sports au sein desquels les athlètes sont régulièrement pesé-e-s et où les attentes de leur autocontrôle (notamment alimentaire) sont importantes pour les entraîneur-se-s (Papin, 2007). Tout porte à croire, étant donné ces différences entre disciplines, que développer un engagement corporel sous-tendu par l'autocontrainte est plus probable dans les sports impliquant une forte standardisation des morphologies. À l'inverse, on peut s'attendre à ce que les disciplines collectives, au sein desquelles les pratiques festives sont fréquentes et légitimes¹¹ (Saouter, 2000), favorisent des comportements hédonistes ou un contrôle corporel « à éclipses » (Bertrand, 2012) variable selon les domaines de pratique (p. ex. : une forte consommation d'alcool n'empêchant pas une forte ascèse alimentaire).

Le fonctionnement des dispositifs sportifs (p. ex. : degré d'institutionnalisation, type d'encadrement médical) peut, en outre, prendre des formes variées. Si certains s'apparentent à une « institution quasi totale » (Wacquant, 2014, p. 58), d'autres, moins coercitifs, permettent aux sportif-ve-s de mener différents projets — scolaire, professionnel — en parallèle de leur carrière. On peut ainsi s'attendre à ce que les milieux sportifs les plus cloisonnés, exerçant par là même une emprise forte (p. ex. : internat), soient ceux qui produisent le plus d'engagements corporels alignés sur l'« habitus du champion ».

9. La notion de « culture somatique » sera, quant à elle, employée dans sa version originelle (Boltanski, 1971) pour désigner la différenciation des rapports au corps selon les milieux sociaux.

10. Au sein de chaque discipline ou ensemble de disciplines apparentées, on peut identifier des « corps légitimes » qui peuvent être envisagés comme « les corps socialement construits comme des références — implicites ou explicites — et participant à la différenciation et à la hiérarchisation entre groupes sociaux » (Boni-Le Goff, 2016, p. 159).

11. Notamment dans les temps d'après-match, ces « moments libératoires où peuvent s'immiscer des pratiques réputées déviantes » du quotidien (Rasera, 2012, p. 473).

1.4 Des engagements corporels genrés ?

Si la singularité des différents types de discipline est importante, le sport de haut niveau demeure un bastion viril (Baillette et Liotard, 1999; Messner, 2022) qui promeut de manière transversale certaines pratiques (p. ex. : la banalisation de la douleur). Dans ce contexte, l'accès des femmes à la pratique sportive de haut niveau remet en question la représentation de la « fragilité féminine » mais se réalise à ce jour tout en maintenant un certain « ordre du genre ». Il a en effet été montré qu'il est difficile pour les sportives de dissoner avec une féminité « conforme » (Adjepong, 2017; Krane, 2001). L'espace sportif continue d'être le lieu de construction dichotomique de corps genrés (Aceti et Jaccoud, 2012; Quidu et Bohuon, 2022; Théberge, 1995) au sein duquel les manières de pratiquer des hommes et des femmes se distinguent. Certaines recherches relèvent par exemple que les sportives se tournent davantage vers les médecines alternatives (Pike, 2005) et que leur discours est plus critique face à la banalisation de la douleur (Charlesworth, 2004; Sabo, 2004). Sans doute lié à la socialisation différentielle des femmes au « care » (Scrinzi, 2016), cet engagement corporel propre aux sportives se vérifie-t-il quelle que soit la discipline pratiquée ? Investiguer si les femmes se singularisent par la détention de dispositions fortes à l'autopréservation constitue une piste dans l'appréhension de ce que les dispositions genrées font à la pratique sportive, qui plus est lorsqu'on réalise des comparaisons entre les disciplines (schéma 2). Les recherches sur les trajectoires des femmes dans les sports masculins (Mennesson, 2004; Schmitt et Bohuon, 2022) montrent d'ailleurs l'importance du contexte de pratique sur la manière dont sont retravaillées les dispositions sexuées « inversées » de sportives ayant souvent connu une socialisation familiale à « contre-genre ». À ce titre, le caractère genré de l'autopréservation ne disparaît-il pas au sein des sports masculins où toutes et tous sont socialisé-e-s à la *pain culture* (Young, 2005) ?

1.5 Des engagements corporels construits dans les familles ?

Explorer la manière dont se combinent les différentes socialisations de genre (« en dehors » et « en dedans » du monde du sport), c'est insister sur le fait que les dispositifs sportifs n'agissent pas sur des corps vierges (Darmon, 2006). Dans cette lignée, les nombreux travaux sur le rôle central du façonnage des corps dans les stratégies éducatives des familles (Mennesson et al., 2016), au prisme de la classe sociale, invitent à considérer cette instance de socialisation (schéma 2). Tous les individus ne disposent pas du même bagage sportif à l'aube de leur carrière. À la suite de Forté et Mennesson (2012), qui ont montré que la sportivité des parents participe grandement à la manière dont se construisent les vocations¹², il est essentiel d'investiguer sur ce que la socialisation familiale au sport produit sur l'engagement corporel des sportif-ve-s. Des dis-

12. Ces chercheuses montrent néanmoins que l'absence de capital sportif parental ne préjudicie pas à la réussite sportive en raison notamment de « l'adhésion "enchantée" » (2012, p. 11) des parents non détenteurs d'un capital sportif, appartenant souvent aux classes populaires.

positions à l'ascétisme sont-elles par exemple plus prégnantes parmi les « héritier·ère·s »¹³ dont on sait qu'ils et elles sont généralement issu·e·s des classes supérieures (Forté et Mennesson, 2012, p. 2) et mieux préparé·e·s au caractère contraignant du sport (Bertrand, 2012 ; Schotté, 2015) ?

Des recherches ont montré les réticences de sportif·ve·s issu·e·s de classes populaires dans l'acquisition de certaines pratiques de contrôle corporel (Bertrand, 2012 ; Rasera, 2012 ; Wacquant, 1989). Pour autant, l'imbrication entre les dispositions antérieures, socialement situées, et la socialisation sportive de haut niveau est plus complexe qu'il n'y paraît. Pour preuve, un attendu crucial du sport de haut niveau est la dénégaration des maux au profit de la performance, une posture qui semble davantage alignée sur les cultures somatiques des milieux populaires (Boltanski, 1971). Des recherches suggèrent que la brièveté des carrières des athlètes issu·e·s des classes supérieures s'explique en partie par leur fort engagement scolaire (Forté et Mennesson, 2012), et que ce phénomène d'auto-exclusion est encore renforcé dès lors qu'apparaissent des blessures (Longchamp et al., 2023). Dans la continuité de ces travaux, nous souhaitons mettre à l'épreuve l'influence de l'origine sociale des sportif·ve·s sur leur manière de s'engager. Les individus issus de classes moyennes et supérieures sont-ils mieux armés pour développer un « habitus de champion » que ceux issus des classes populaires, plus enclins au sacrifice corporel ? Plus encore, l'origine sociale des individus n'est-elle pas susceptible de moduler l'effet de l'emprise du dispositif (schéma 2) ? Lorsque celle-ci est forte, les répercussions ne sont-elles pas plus coûteuses pour les individus issus de milieux populaires ?

2. DONNÉES ET STRATÉGIES D'ANALYSE

2.1 Données

Les données sont issues d'une enquête par questionnaire, réalisée entre octobre 2021 et mars 2022, auprès d'ex-sportif·ve·s de haut niveau sur leurs habitudes corporelles (alimentation, santé, activité physique et sportive, esthétique) durant leur carrière et au moment de l'enquête¹⁴. Les ex-sportif·ve·s devaient avoir participé au minimum à des compétitions nationales dans leur discipline et résider en Suisse. L'échantillon est composé de 1342 ex-sportif·ve·s (848 hommes et 494 femmes) provenant de 47 disciplines sportives (tableau A1¹⁵), âgé·e·s de 18 à 65 ans.

Notre enquête par questionnaire ne vise pas la représentativité statistique des ex-sportif·ve·s de haut niveau, qui nous fut impossible à atteindre eu égard au fait que la

13. Dans le sens où au moins l'un de leurs parents pratique ou a pratiqué une activité physique et sportive (Forté et Mennesson, 2012).

14. Le questionnaire a été soumis à un comité de 5 expert·e·s en sociologie du sport, de la socialisation et du corps, puis prétesté auprès de 27 ex-sportif·ve·s de haut niveau. Le questionnaire est propre à l'étude mais utilise également des questions provenant d'échelles et de questionnaires validés (p. ex. : *European Social Survey*, enquête suisse sur la santé, Panel suisse de ménages).

15. Lorsque le numéro du tableau ou du graphique est accolé à la lettre A, cela signifie que celui-ci se situe en annexe.

plupart des fédérations sportives contactées ne nous ont fourni aucune liste — confirmant le relatif désintérêt des instances sportives pour le devenir des ex-sportif·ve·s en Suisse¹⁶ (Moret et Ohl, 2018) comme ailleurs (Fleuriet et Schotté, 2011). Notre échantillon a été construit en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons constitué une liste d'ex-sportif·ve·s de 11 disciplines¹⁷ en utilisant de multiples sources (listes de fédérations et d'associations sportives, listes et classements disponibles sur internet). Lorsque le nombre d'ex-sportif·ve·s était trop élevé dans un sport, nous avons retenu celles et ceux ayant pratiqué au plus haut niveau. La part la plus importante du travail a été de trouver un moyen de contacter ces individus en cherchant sur internet un courriel, une adresse, un numéro de téléphone ou un compte sur un réseau social (Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn). LimeSurvey a été ensuite utilisé pour envoyer des invitations personnalisées pour participer au questionnaire. Pour le questionnaire en ligne, 1473 invitations ont été envoyées et 696 ex-sportif·ve·s ont répondu (taux de réponse de 47,3 %). Un questionnaire papier a été envoyé à 292 ex-sportif·ve·s (ceux et celles dont nous avons uniquement une adresse postale) pour 61 retours (taux de réponse de 20,9 %). Dans un deuxième temps, nous avons diffusé le questionnaire en ligne à travers de nombreux canaux de communication, ce qui a conduit à une plus grande diversité des disciplines mais aussi des âges ($n = 585$). L'objectif était de disposer d'une « puissance statistique » suffisante pour détecter de petits effets (Cohen, 1988) et pour effectuer des analyses séparées (par exemple, par type de sport ou par sexe).

2.2 Mesure de l'engagement corporel

L'engagement corporel au sommet de la carrière sportive est mesuré à l'aide de 31 variables (tableau 1) relevant de l'alimentation, de la consommation d'alcool et de tabac, de la prise de médicaments, du contrôle du poids, des attentes vis-à-vis des professionnel·le·s de la santé, de la perception, la gestion et l'écoute de son corps, du rapport à la douleur, du rapport à l'entraînement et à la compétition¹⁸.

16. Il n'existe en Suisse aucun registre officiel des ex-sportif·ve·s de haut niveau à partir duquel un échantillon puisse être tiré. Certaines fédérations disposaient d'une liste d'ex-sportif·ve·s mais n'ont pas souhaité collaborer avec nous, d'autres fédérations n'étaient même pas en possession d'une liste de ce type.

17. Le choix des disciplines reposait sur 3 critères: 1) le type d'entraînement pratiqué, à savoir entraînement de type endurance, de type explosivité, ou de type mixte (Bäckmand et al., 2010); 2) l'aspect individuel, collectif ou mixte de la discipline; 3) le régime de genre.

18. Les variables retenues pour mesurer l'engagement se limitent à la période du sommet de la carrière, définie dans le questionnaire comme telle: « période durant laquelle vos performances sportives étaient les plus élevées ».

Tableau 1 : Indicateurs de l'engagement corporel au sommet de la carrière sportive

Domaines de pratiques	Variables
Alimentation Consommations	Attention à l'alimentation Alimentation adaptée à l'activité sportive Contrôle du poids au quotidien Consommation de tabac Consommation de cannabis
Sport	Aimer la compétition Être plus fort-e en compétition qu'à l'entraînement Compétition donne du sens à l'entraînement Le sport était toute ma vie Capable de se sublimer en compétition Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : amélioration des performances Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : atteinte de ses objectifs sportifs Préférer les entraînements difficiles Avoir le corps idéal pour sa discipline
Santé	Hygiène de vie Prêt-e à mettre sa santé en danger en compétition Prendre régulièrement des médicaments antidouleur et/ou des anti-inflammatoires Médicaments comme soutien de la carrière ^a Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé ¹⁹ : soulagement des douleurs Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : prescription de médicaments antidouleur Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : écoute Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : mise au repos Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : préservation de sa santé Même en cas de maladie/douleur, je faisais tout pour être à l'entraînement Avoir souvent peur d'abîmer son corps Faire le maximum pour préserver son corps Éviter de prendre des médicaments antidouleur/des anti-inflammatoires Gérer surtout les douleurs avec des moyens naturels
Sociabilités	Sortir le soir avec des ami-e-s Être ivre en soirée Incidences des relations de couple et aventures sur la carrière

Note : Pour le détail du codage des variables et les fréquences des modalités, tableau A4.

^a Réponse à la proposition : « Sans médicaments antidouleur et/ou des anti-inflammatoires, je n'aurais pas pu avoir la carrière que j'ai eue. »

2.3 Mesure de la socialisation par le dispositif sportif

La socialisation par le dispositif sportif est mesurée avec deux variables. La première renvoie à l'emprise du dispositif sportif pendant la carrière. Cette variable est la première dimension d'une ACM portant sur 26 variables et 69 modalités actives (tableau A2). Une forte emprise se caractérise notamment par le fait d'avoir un-e préparateur-ricerice physique, une surveillance du poids et des sanctions inhérentes, des

19. Les attentes vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé ont été considérées comme des indicateurs d'engagement corporel, au contraire des consultations de ces professionnel-le-s qui ont été considérées comme relevant de l'emprise du dispositif sportif (tableau A2).

conseils nutritionnels, 30 heures et plus d'entraînement par semaine, par le fait de quitter le logement parental pour se consacrer à sa carrière sportive ou d'avoir subi des formes de maltraitance psychique et physique de la part de l'encadrement sportif.

La deuxième variable captant la socialisation par le dispositif sportif est le type de sport pratiqué pendant la carrière (tableau 2). Les disciplines ont été regroupées en quatre catégories : sports masculins collectifs, sports masculins individuels, sports féminins et sports mixtes (tableau A1). Le poids de l'orientation genrée des sports (masculin, féminin) sur la culture corporelle des disciplines nous a conduits à faire primer cette catégorisation tout en dissociant les disciplines individuelles et collectives dans les sports masculins afin de distinguer les sports de combat et arts martiaux qui socialisent différemment leurs pratiquant-e-s à l'usage agoniste du corps (Ryou et Lee, 2023)²⁰.

2.4 Mesure de la socialisation familiale au sport

La socialisation familiale au sport est mesurée avec la première dimension d'une analyse des correspondances multiples (ACM) portant sur 9 variables (tableau A3) dont les pratiques sportives du père et de la mère lorsque le-la répondant-e était enfant/adolescent-e, le plus haut niveau de compétition sportive du père et de la mère, la fréquence de la pratique d'une activité sportive avec son père et sa mère, la place du sport dans les conversations familiales, le fait d'assister en famille à des compétitions sportives et d'avoir les trophées sportifs (Forté, 2022 ; Ohl, 2003)²¹ exposés dans le salon/hall d'entrée. Cette dimension capte l'essentiel de l'information avec un taux d'inertie corrigé de Benzécri de 91,1 % et représente l'intensité de la socialisation sportive familiale.

2.5 Facteurs explicatifs de l'engagement corporel

Les facteurs explicatifs des types d'engagement corporel (tableau 2) sont constitués par des variables sociodémographiques (genre, origine sociale), par des variables relatives à la socialisation sportive familiale et par des variables relatives à la carrière sportive, renvoyant notamment aux cultures corporelles des disciplines et au type d'encadrement sportif (type de sport pratiqué pendant la carrière, possession d'un statut professionnel, emprise du dispositif sportif, blessures aiguës et subites, douleurs

20. Notre regroupement implique certaines concessions. Même s'il est vrai que les sports de combat et arts martiaux ne sont pas totalement homogènes en termes de culture corporelle — certaines disciplines privilégiant par exemple la souplesse des corps ou l'esthétique des combats quand d'autres valorisent les logiques de « corps à corps » (Clément, 1981), nous avons fait le choix de cette catégorisation les distinguant des sports masculins collectifs dont les logiques de groupe influencent considérablement les pratiques corporelles.

21. Dans un article consacré au pouvoir socialisateur des objets de consécration sportive, Forté (2022) montre que ces objets « chargés d'une symbolique forte [...] peuvent être consciemment ou inconsciemment utilisés (par les athlètes, leur entourage proche et l'institution sportive) pour modeler et consolider les vocations » (Forté, 2022, p. 80) et qu'au sein des familles, le rapport aux trophées est variable selon les milieux sociaux.

chroniques) et à la temporalité des carrières (âge minimum au sommet de la carrière²², période au sommet de la carrière²³, durée de la carrière). Près de la moitié de notre échantillon pratique un sport mixte, un tiers un sport masculin collectif, un dixième un sport féminin, enfin un quinzième un sport masculin individuel (dont les deux tiers pratiquent des arts martiaux et sports de combat). Un peu plus des trois quarts sont d'origine sociale moyenne ou supérieure (non populaire), presque les deux tiers sont des hommes et un peu moins du quart sont des sportif·ve·s professionnel·le·s.

Tableau 2 : Facteurs explicatifs des types d'engagement corporel

Variables catégorielles	Modalités	N	% valides
Type de sport	Masculin collectif	461	34,4
	Masculin individuel	90	6,7
	Féminin	129	9,6
	Mixte	662	49,3
Origine populaire	Oui	280	23,4
	Non	916	76,6
	Manquant	146	—
Genre	Homme	848	63,2
	Femme	494	36,8
Statut professionnel	Oui	312	23,4
	Non	1022	76,6
	Manquant	8	—
Période du sommet de la carrière	1970-1989	179	13,8
	1990-2004	536	41,5
	2005-2021	578	44,7
	Manquant	49	—

Variables quantitatives	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum	Manquant
Emprise du dispositif sportif	0,00	0,35	-1,05	1,05	0
Socialisation sportive familiale	0,00	0,57	-0,92	1,77	0
Blessure	1,6	1,0	0,0	4,0	2
Douleur chronique	1,4	1,1	0,0	4,0	25
Durée de la carrière (en années)	12,4	6,2	1,0	37,0	26
Âge minimum au sommet de la carrière	21,1	4,6	7,0	42,0	35

Notes: N = 1342. Les variables mesurant la fréquence des blessures aiguës et subites et celle des douleurs chroniques durant la carrière (codées jamais, rarement, parfois, souvent et en permanence) ont été recodées comme des variables numériques variant de 0 (jamais) à 4 (en permanence), le BIC indiquant un meilleur ajustement du modèle de régression.

22. La valeur minimale de 7 ans peut sembler très basse. Elle est liée au fait que notre échantillon compte 2 individus dont l'âge minimal au sommet de leur carrière était respectivement de 7 et 8 ans. Nous avons contrôlé les modalités de carrière : ces ex-sportives ont pratiqué la gymnastique (un sport précoce), ont participé à des compétitions internationales, s'entraînaient plus de 20 heures par semaine et ont mis fin à leur carrière après 16 ans.

23. Cette variable permet de mesurer les effets possibles des transformations du champ sportif, être une footballeuse en 1990 n'équivalant pas à être une footballeuse en 2010. Son ajout dans notre modèle permet aussi de limiter les biais de notre analyse qui pourraient survenir en raison d'une illusion rétrospective.

2.6 Méthodes

Pour dégager des types d'engagement corporel, nous avons réalisé, dans un premier temps, une analyse des correspondances multiples (ACM) sur les indicateurs de l'engagement corporel au sommet de la carrière sportive (tableau 1) puis, dans un second temps, une classification ascendante hiérarchique selon la méthode de Ward avec une consolidation k-means sur les axes retenus de l'ACM²⁴. L'analyse des correspondances multiples (ACM) et les représentations graphiques des clusters ont été réalisées avec le *package R GDAtools* (Robette, 2023), alors que la classification hiérarchique avec consolidation k-means a été effectuée avec le *package R FactoMineR* (Lê et al., 2008).

Pour évaluer l'impact des facteurs explicatifs sur la probabilité d'avoir un type d'engagement corporel plutôt qu'un autre, nous avons effectué une régression logistique multinomiale. Les différents types d'engagement corporel constituent la variable dépendante. Les huit variables indépendantes introduites dans le modèle sont celles présentées dans le tableau 2. Afin de mesurer les effets produits par les imbrications de socialisations, nous avons inclus deux termes d'interaction : genre * type de sport pratiqué, emprise du dispositif * origine populaire. Tous les termes constitutifs des interactions ont été inclus dans le modèle. L'introduction de ces effets d'interaction permet d'évaluer, d'une part, si les effets du genre sont modérés par le type de sport pratiqué et, d'autre part, si les effets de l'emprise du dispositif sont modérés par l'origine sociale. La régression logistique multinomiale a été estimée avec le *package R nnet* (Venables et Ripley, 2002).

Pour faciliter l'interprétation des résultats du modèle de régression logistique multinomiale, nous présentons les effets marginaux moyens des variables indépendantes et les effets marginaux conditionnels calculés à partir des effets d'interaction. L'effet marginal moyen indique l'effet moyen des variables indépendantes sur la probabilité d'avoir un type d'engagement corporel. L'effet marginal conditionnel calcule l'effet d'être une femme pour chacun des types de sport (interaction genre * type de sport) et l'effet du dispositif sportif pour chacune des origines sociales (interaction emprise du dispositif * origine populaire). L'autre avantage de calculer des effets marginaux est qu'ils fournissent tous les tests statistiques permettant de tester une hypothèse conditionnelle impliquant une interaction. Les analyses ont été réalisées sur R version 4.4.1 (R Core Team, 2023). Les effets marginaux ont été calculés avec le *package R marginaleffects* (Arel-Bundock, 2023).

Dans les parties suivantes, nous présentons les facteurs de structuration de l'engagement corporel, dégagés à l'aide d'une ACM (partie 3) ainsi que les six types résultant

24. Nous avons réalisé une variante de l'ACM qui permet de traiter les données manquantes comme des catégories passives (des catégories ne contribuant pas à la détermination des axes) tout en conservant l'ensemble des individus. L'utilisation des dimensions de l'ACM plutôt que les variables initiales pour la classification visait à obtenir des classes plus homogènes sans perdre d'information (Nakache et Confais, 2000) et à supprimer le bruit des données (Husson et al., 2010).

d'une analyse de classification (partie 4), avant de détailler les analyses relatives à notre modèle de régression (partie 5).

3. AUTOPRÉSERVATION, INSTRUMENTALITÉ ET COMPÉTITION : LES TROIS DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT CORPOREL

L'ACM porte sur 1342 individus et 31 variables (comprenant au total 89 modalités actives). La forte décroissance des taux corrigés d'inertie nous a conduits à retenir et interpréter les trois premières dimensions (tableau A5).

Les trois premiers axes renvoient respectivement à l'autopréservation, à l'instrumentalité du corps et à la compétition (tableau A6). La plupart des individus se situent à droite du premier axe et se singularisent par des représentations et pratiques associées à une forte autopréservation corporelle. Ils déclarent avoir une bonne hygiène de vie et faire attention à leur alimentation, qu'ils estiment tout à fait adaptée à leur pratique sportive. Ils ne sont, entre autres, jamais ivres en soirée et ne consomment jamais de tabac. Ils estiment ne pas être prêts à mettre leur santé en danger pour battre un adversaire. Ils évitent au maximum la prise de médicaments pour soigner leurs douleurs et préfèrent avoir recours à des moyens naturels.

À l'opposé, les individus situés à gauche du premier axe évaluent leur hygiène de vie comme ni bonne ni mauvaise, voire comme mauvaise ou plutôt mauvaise, et n'accordent pas d'attention à leur alimentation qu'ils ne jugent pas adaptée à leur activité sportive. Leur vie nocturne est intense et accompagnée d'ivresse, de consommation de tabac et de cannabis. Ils déclarent être prêts à mettre leur santé en danger pour battre un adversaire. Ils estiment les médicaments antidouleur et les anti-inflammatoires indispensables à leur carrière et attendent des professionnel-le-s de la santé qu'ils-elles leur en prescrivent.

Le second axe oppose les individus qui présentent un rapport au corps instrumental à ceux dont le rapport au corps est beaucoup plus éloigné de cette représentation. Indépendamment des considérations de santé, les individus situés en haut de cet axe semblent dédiés à l'optimisation de leurs performances. Ils disent être capables de se sublimer en compétition et attendent des professionnel-le-s de la santé une amélioration de leurs performances ainsi qu'une atteinte de leurs objectifs malgré les blessures. Afin de favoriser leur réussite, ils n'hésitent pas à adopter des comportements très ascétiques tels que la surveillance quotidienne de leur poids. Mais cette ascèse n'est pas nécessairement synonyme de santé. En témoigne le fait que ces individus se disent prêts à la mettre en danger pour battre un adversaire et que les médicaments allopathiques occupent une place centrale dans la gestion de leurs douleurs.

À l'opposé, les individus situés en bas de cet axe se tiennent à distance (relative) de tout ce qui fait habituellement l'« habitus du champion ». Bien qu'ils aient atteint un haut niveau, ils considèrent que le sport n'est pas « toute leur vie » et n'adhèrent que faiblement aux valeurs de la compétition. Dans la même veine, ils ne se prêtent pas à des techniques de contrôle corporel telles que la surveillance du poids. Pourtant, et bien qu'ils présentent certaines tendances hédonistes (sortie le soir, consommation de

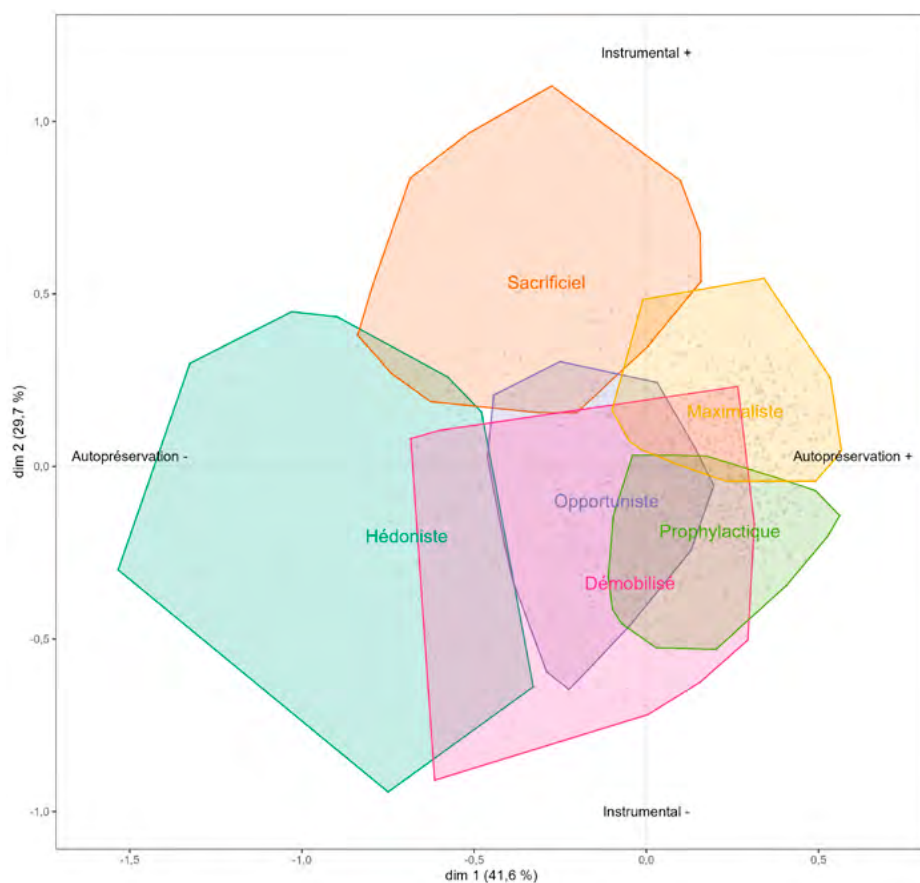
cannabis), ils gardent aussi à distance les pratiques de mise à l'épreuve du corps : ils renoncent à s'entraîner lorsqu'ils sont blessés ou malades, et ne consomment pas de médicaments antidouleur ou d'anti-inflammatoires.

Enfin, le troisième axe oppose les individus très compétitifs à ceux peu compétitifs. S'ils se montrent relativement distants des normes sanitaires (ils ne prêtent pas tellement attention à leur alimentation, sont parfois ivres, etc.), les individus situés en haut de cet axe se distinguent en revanche par le fait qu'ils se sentent plus forts en compétition qu'à l'entraînement et qu'ils s'estiment capables de se sublimer le jour de la compétition. À l'opposé, ceux situés en bas de cet axe se distinguent prioritairement par leur absence d'appétence pour la compétition.

4. SIX PROFILS D'ENGAGEMENT CORPOREL

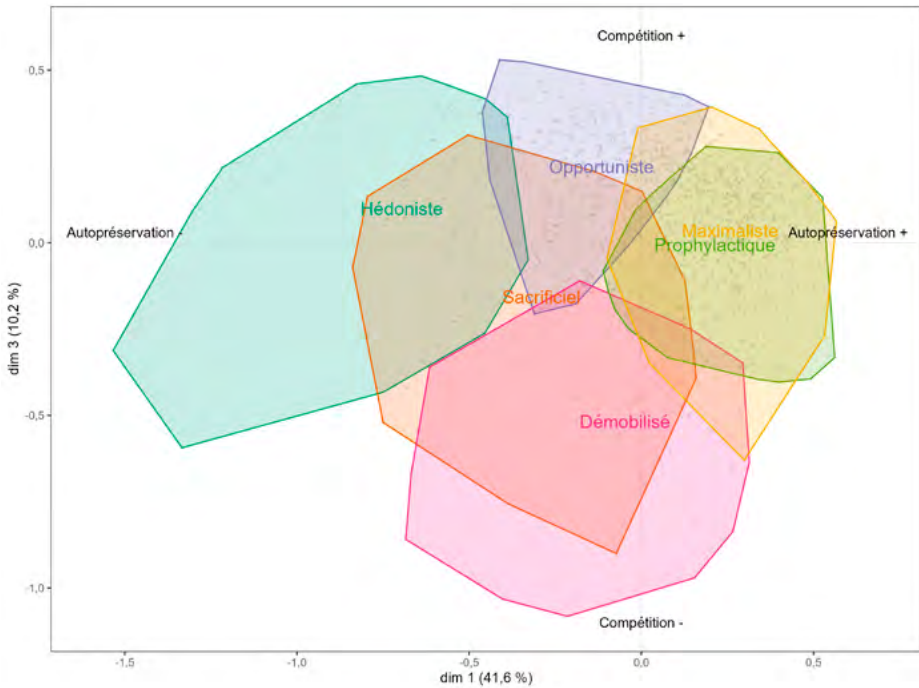
C'est sur ces trois premiers axes de l'ACM qu'a été réalisée une classification ascendante hiérarchique selon la méthode de Ward avec une consolidation k-means. La

Graphique 1 : Six profils d'engagement corporel. Partition issue d'une analyse de classification sur le plan factoriel 1-2



Note : N = 1342.

Graphique 2 : Six profils d'engagement corporel. Partition issue d'une analyse de classification sur le plan factoriel 1-3



Note : N = 1342.

partition retenue est constituée de 6 classes qui se rapportent à des profils d'engagement corporel. Les sous-nuages d'individus correspondant aux 6 classes sont représentés à l'aide d'enveloppes convexes²⁵ sur le plan factoriel 1-2 (graphique 1) et sur le plan factoriel 1-3 (graphique 2).

Les ex-sportif·ve·s se caractérisant par un engagement de type maximaliste pendant leur carrière représentent plus du quart de l'échantillon (27,5 %, tableau 3). Les opportunistes (22,1 %) et les prophylactiques (21,9 %) sont un peu moins nombreux que les maximalistes. Les sacrificiel·le·s (12,0 %) et les démobilisé·e·s (8,9 %) représentent environ un individu sur dix. Enfin, les hédonistes ne forment qu'une petite part de notre échantillon (7,6 %).

25. « Une enveloppe convexe est le polygone convexe le plus petit parmi ceux qui contiennent un ensemble de points » (Robette, 2023).

Tableau 3 : Les 6 types d'engagement corporel

	N	%
Maximaliste	369	27,5
Opportuniste	297	22,1
Prophylactique	294	21,9
Sacrificiel	161	12,0
Démobilisé	119	8,9
Hédoniste	102	7,6
Total	1342	100,0

4.1 Les maximalistes

Qu'il s'agisse de l'autopréservation, de l'instrumentalité ou de la compétition, les sportif·ve·s se caractérisant par un engagement de type maximaliste tendent à se situer aux pôles positifs des trois axes de notre ACM. Pour ces individus, le sport représente « toute leur vie » et ils estiment avoir le corps idéal pour leur discipline²⁶. Ils préfèrent les entraînements difficiles et la compétition. Mais cette dureté au mal s'accompagne de pratiques de préservation de l'intégrité physique, avec notamment un évitement des médicaments et une préférence pour les moyens naturels dans la gestion des douleurs. Ce souci de préservation est encore renforcé par des pratiques d'autocontrôle, qu'il s'agisse du soin accordé à l'alimentation, de la rareté des sorties nocturnes et de l'ivresse, ou encore de l'absence de consommation de tabac. Finalement, les maximalistes sont les individus qui incarnent le mieux l'« habitus du champion », avec une très forte illusion sportive et une capacité à « user de leur corps sans l'user ».

4.2 Les prophylactiques

Les prophylactiques se singularisent par le soin qu'ils et elles apportent à la préservation de leur intégrité physique. S'ils se situent au pôle positif de l'axe de l'autopréservation, ces individus sont en revanche plus en retrait sur les axes de l'instrumentalité et, dans une moindre mesure, de la compétition. Absolument pas enclins à mettre leur santé en danger pour battre un adversaire, évitant la prise de médicaments antidouleur et d'anti-inflammatoires, n'aimant pas les entraînements difficiles, ces individus, peu compétiteurs, semblent chercher à tenir les souffrances et le dépassement corporel à distance. Ils paraissent y parvenir puisqu'ils n'évoquent jamais avec les professionnel·le·s de la santé la question du soulagement de douleurs. Néanmoins, quand le besoin se fait sentir, ils privilégient des moyens naturels (glace, étirements, etc.). Ce sens de l'épargne s'étend à d'autres domaines : alimentation adaptée à leur statut de sportif·ve de haut niveau, bonne hygiène de vie, pas de contrôle de leur poids au quotidien, jamais d'ivresse. En cohérence avec une telle attitude précautionneuse, ces individus considèrent que le sport n'occupe pas une place centrale dans leur vie.

26. La description des clusters utilise les variables qui ont servi à réaliser l'ACM.

4.3 Les opportunistes

Les opportunistes présentent le profil le plus compétitif de tous les types d'engagement corporel. Ils et elles sont en revanche en retrait tant sur l'axe de l'autopréservation que sur celui de l'instrumentalité. Ces individus aiment la compétition et le jour J est un moment lors duquel ils se subliment et se sentent plus forts qu'à l'entraînement. Leur disposition compétitive est si prégnante qu'ils n'hésitent pas à mettre leur santé en danger pour battre un adversaire. Mais à la différence des maximalistes qui mettent tout en œuvre pour favoriser la performance, les opportunistes se singularisent par un relâchement relatif dans les autres domaines de pratique. Il leur arrive d'être parfois ivres en soirée, ils fument du tabac occasionnellement, ne prêtent pas tellement attention à leur alimentation. Quant à leur hygiène de vie, ils estiment qu'elle n'est ni bonne ni mauvaise, voire, pour certains d'entre eux, plutôt bonne, et pour d'autres encore, parfois bonne, parfois mauvaise, ce qui rappelle un ascétisme « à éclipses ». Peut-être que cette hésitation est une bonne synthèse de ce type d'engagement que l'on qualifie d'opportuniste, dont la principale caractéristique est l'absence d'intensité et une forme d'attentisme. Effectivement, bien que ces sportif·ve·s estiment que leur corps n'est pas vraiment « idéal » pour leur discipline, ils et elles déclarent ne pas du tout faire attention à leur alimentation, ne pas contrôler leur poids et ne pas attendre des professionnel·le·s de la santé une aide pour améliorer leur performance. Ces individus semblent ne pas chercher à maximiser leurs capacités ou à rentabiliser leur carrière, mais plutôt à profiter de leurs acquis.

4.4 Les sacrificiel·le·s

Tout en se situant dans la moyenne s'agissant de l'autopréservation et de la compétition, les sacrificiel·le·s sont les plus proches du pôle positif s'agissant de l'instrumentalité. Ces individus sont ceux qui adhèrent le plus à la « logique du temps sportif » (Viaud et Papin, 2012, p. 11), avec des pratiques corporelles qui « pren[nent leur] sens dans l'urgence propre au calendrier des compétitions sans qu'ils considèrent leur équilibre corporel à plus long terme au-delà des échéances sportives » (Viaud et Papin, 2012, p. 11). Ils semblent ainsi entièrement tournés vers l'objectif de performance, sans véritable considération pour les questions de santé. Privilégiant les antalgiques et les anti-inflammatoires à d'autres moyens naturels (homéopathie, glace, etc.) dans la gestion de leurs douleurs, ces individus déclarent qu'ils n'auraient pas pu avoir la même carrière sans médicaments. Bien qu'elle ne soit pas spécialement marquée, leur disposition compétitive vient renforcer cette tendance au sacrifice. À leurs yeux, s'entraîner n'a de sens qu'en regard de la compétition à venir, lors de laquelle ils se sentent capables de se sublimer, quitte à mettre leur santé en péril. Préférant les entraînements difficiles, déclarant que les douleurs font partie intégrante de leur vie, leur volontarisme s'illustre aussi par des pratiques de surveillance corporelle assez importantes : ils affirment ainsi faire très attention à leur alimentation et contrôler leur poids au quotidien. Sans que leur quotidien soit une parfaite ascèse (ils déclarent être rarement ou parfois ivres en soirée), toutes les sphères de leur vie semblent tournées vers

la réussite sportive. Ils estiment par exemple que les relations de couple (y compris les aventures) ont plutôt eu un effet positif sur leur carrière et qu'elles n'ont pas affaibli leur engagement.

4.5 Les démobilisé-e-s

Être sportif-ve de haut niveau, mais n'avoir aucune appétence ni pour la compétition, ni pour le dépassement de soi, ni pour la maîtrise de son corps. Difficile à concevoir, ce paradoxe résume l'engagement corporel de ce profil (minoritaire de l'échantillon) situé près des pôles négatifs sur les trois axes de notre ACM. Bien que ces individus présentent certaines pratiques qui convergent avec l'impératif d'autocontrôle caractéristique du sport de haut niveau — ils ne sortent jamais avec des ami-e-s, ne sont jamais ivres et ne fument jamais de tabac — la logique qui sous-tend leur rapport au corps s'apparente à une forme de dilettantisme. Ces individus estiment en majorité ne pas posséder le corps idéal pour leur discipline et semblent s'en accommoder, ne prêtant guère attention à leur alimentation et déclarant une hygiène de vie « mauvaise ou plutôt mauvaise » ou, dans une moindre mesure, « ni bonne, ni mauvaise ». Ils déclarent que le sport n'est pas « toute leur vie » et leur engagement s'avère perméable à d'autres enjeux comme ceux de la vie conjugale. Ces sportif-ve-s estiment ainsi que les relations de couple (y compris les aventures) ont eu des effets négatifs sur leur carrière.

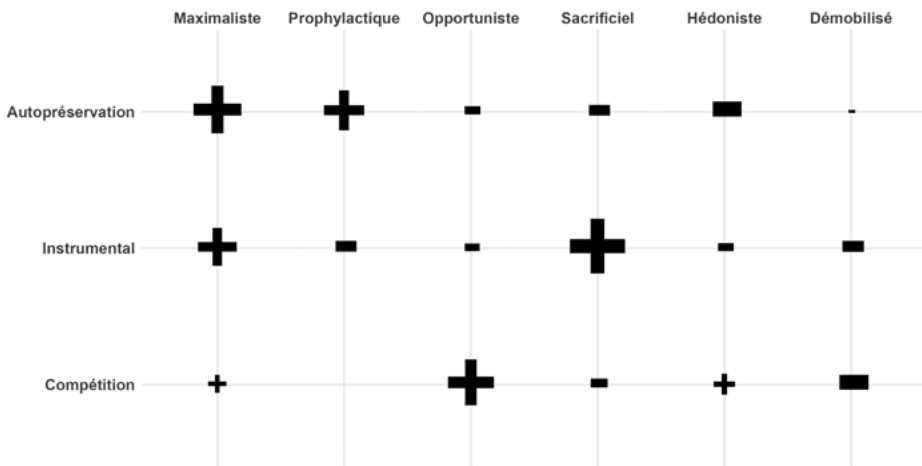
4.6 Les hédonistes

Ne formant qu'une petite partie de notre échantillon, les hédonistes se singularisent par leur proximité avec le pôle négatif de l'axe d'autopréservation. Ils et elles occupent ainsi une position diamétralement opposée à celle des maximalistes et des prophylactiques. Qu'il s'agisse de leur consommation de cannabis, de tabac (régulière ou occasionnelle) et d'alcool (la majorité déclare avoir souvent ou toujours été ivre en soirée au cours de leur carrière, une minorité parfois), ou encore de leur type d'alimentation (qu'ils et elles estiment peu adapté à leur vie sportive), leurs pratiques dissonent avec les attentes d'autocontrôle propres aux dispositifs sportifs. Ces sportif-ve-s se singularisent par le fait de ne pas faire le maximum pour préserver leur intégrité physique, ils-elles considèrent leur hygiène de vie comme mauvaise ou plutôt mauvaise, consomment assidûment des médicaments et sont prêt-e-s à mettre leur santé en danger pour battre un adversaire. Cela dit, et à la différence des opportunistes, cette logique non préservative n'est pas associée à une forte disposition compétitive. Pour ces individus, le sport n'est pas forcément « toute leur vie », et leur distance envers l'impératif de performance se décèle encore par le fait qu'ils attendent des professionnel-le-s de la santé un soulagement de leurs douleurs ou la mise au repos, mais non l'amélioration de leurs performances.

5. LES PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DE L'ENGAGEMENT CORPOREL : QUI S'ENGAGE COMMENT ?

Ces six profils d'engagement corporel dans le sport de haut niveau mettent l'accent sur l'importante variabilité des façons d'« être » sportif·ve et de mener une carrière de haut niveau²⁷. Certain·e·s font primer la compétition et l'atteinte de performances coûte que coûte tandis que d'autres manifestent une plus grande précaution à l'égard de leur intégrité physique (schéma 2). Quels sont les facteurs favorisant l'appartenance à un type d'engagement plutôt qu'à un autre ?

Schéma 2 : Association entre les 6 types d'engagement corporel et les dimensions de l'ACM



Notes : La taille des symboles renvoie aux valeurs-tests présentées dans le tableau A7. Les symboles + renvoient à des valeurs positives, les symboles — à des valeurs négatives.

Une régression logistique multinomiale permet de déterminer ce que l'appartenance à tel ou tel type de profil d'engagement doit à l'origine sociale, à la socialisation sportive familiale, au genre ou encore au dispositif sportif. La fréquence des blessures aiguës, les douleurs chroniques, le statut de sportif·ve professionnel·le²⁸ et les variables temporelles sont des facteurs pouvant influencer le type d'engagement corporel qui seront traités comme des variables de contrôle. Le modèle de régression est présenté en annexe (tableau A8).

27. Quel que soit le profil, la proportion de sportif·ve·s de niveau international est toujours majoritaire. C'est parmi les hédonistes qu'elle est la plus faible (53,9 %) et parmi les maximalistes qu'elle est la plus élevée (84,0 %).

28. L'exercice d'une activité professionnelle parallèle à la carrière sportive implique des contraintes temporelles susceptibles d'influencer l'engagement (p. ex. : nombre d'heures d'entraînement, de sommeil).

Cette approche nous permet de clarifier l'influence des principaux facteurs de l'engagement corporel, à savoir ceux liés à la socialisation sportive d'une part (type de sport et emprise du dispositif), et ceux liés aux socialisations antérieures ou parallèles d'autre part (genre, socialisation sportive familiale et origine sociale).

5.1 Les effets du dispositif sportif

5.1.1 *La force socialisatrice du type de sport pratiqué*

Parmi l'ensemble des variables intégrées dans la régression, le sport pratiqué apparaît comme le facteur le plus prédictif du type d'engagement corporel (tableau 4). La pratique d'un sport masculin individuel, composé majoritairement de pratiquant-e-s de sports de combat et arts martiaux, favorise par exemple l'adoption d'un engagement de type maximaliste ou démobilisé. Ce sont ainsi deux profils diamétralement opposés qui se côtoient dans ces sports masculins individuels. Cette spécificité est probablement à mettre sur le compte des catégories de poids, qui produisent un effet clivant sur les combattant-e-s selon qu'ils et elles se trouvent dans une catégorie inférieure à leur poids habituel (l'ascétisme maximaliste s'impose²⁹) ou, au contraire, dans une catégorie supérieure à leur poids habituel (les démobilisé-e-s se caractérisent par le fait d'estimer ne pas avoir le « corps idéal » tout en ne prêtant guère attention à leur alimentation).

Les individus qui pratiquent un sport masculin collectif (p. ex. : football, handball) ont quant à eux une probabilité élevée de présenter un profil opportuniste ou hédoniste, ce qui confirme certains travaux (Saouter, 2000 ; Rasera, 2012). Ces disciplines valorisent un usage agoniste du corps et font peu de cas des dispositions à l'autopréservation, tout comme les sports de combat, mais se singularisent par une moindre surveillance des corps. N'exerçant qu'un faible contrôle des morphologies (Longchamp et al., 2023 ; Mennesson et al., 2012), ces disciplines autorisent des temps de relâchement corporel tels que les sorties nocturnes et l'ivresse — comme Rasera (2012) l'a montré pour les footballeurs —, ce qui éclaire sans doute leur association avec les types hédoniste et opportuniste.

Si tous les sports masculins (qu'ils soient collectifs ou individuels) ne produisent pas les mêmes types d'engagement corporel, nos résultats montrent qu'ils ont en commun d'être négativement associés au profil prophylactique. Recoupant la littérature, nous relevons une relation entre l'orientation genrée des sports et le caractère genré des pratiques corporelles de leurs pratiquant-e-s ; le stoïcisme (antonyme de la prophylaxie) étant symboliquement associé à la virilité.

De leur côté, les sports féminins (p. ex. : gymnastique, natation synchronisée) sont davantage associés aux types d'engagements prophylactique et démobilisé. Tout comme les sports de combat, le très fort contrôle du poids caractérise ces disciplines, avec un clivage entre d'une part les athlètes qui, sans véritable effort, présentent le

29. Chez les pratiquant-e-s de sports de combat et arts martiaux, 66,7 % répondent « plutôt d'accord ou tout à fait d'accord » à l'affirmation « Je contrôlais mon poids au quotidien ».

poids attendu par les entraîneurs, et d'autre part ceux et celles pour qui l'atteinte de ce poids s'accompagne de contraintes permanentes³⁰. Ce sont sans doute ces individus en lutte avec leur poids qui tendent à se démobiliser. À l'inverse, dans ces sports féminins, ceux et celles dont l'*illusio* est intact tendent probablement à favoriser l'engagement de type prophylactique, soit un sens de l'épargne corporelle particulièrement prononcé. Ce résultat est inattendu car ces disciplines sont connues comme étant les plus exigeantes en matière de quête de rentabilité sportive dans « l'urgence » (Viaud et Papin, 2012)³¹.

Enfin, la pratique d'un sport mixte (p. ex. : volleyball, course à pied, tennis) est celle qui est associée à la plus large palette d'engagements corporels puisqu'elle augmente à la fois les probabilités d'engagements maximaliste, prophylactique et démobilisé. Le plus souvent individuelles, ces disciplines mixtes favorisent une forme de prise en main autonome qui peut être sous-tendue par une représentation du corps-outils (maximaliste) autant que par une représentation du corps-santé (prophylactique). Et tout comme les sports masculins individuels et féminins, les sports mixtes sont aussi le théâtre d'une forme de démobilisation, certains individus pouvant s'y engager de manière dilettante.

À la lumière de nos analyses, seul le type sacrificiel n'est pas caractérisé par le type de sport pratiqué.

5.1.2 L'emprise du dispositif et le rapport instrumental au corps

Le renforcement de l'emprise du dispositif entraîne une augmentation de la probabilité d'un engagement de type maximaliste (tableau 4), soit cet « habitus du champion » permettant aux sportif·ve·s d'« user de leur corps sans l'user » (Wacquant, 2014, p. 128). Si ce résultat va dans le sens attendu — une tendance coercitive du dispositif sportif diminuant également la probabilité d'avoir un engagement hédoniste, opportuniste ou prophylactique —, il faut toutefois relever que l'emprise forte est associée à un engagement de type sacrificiel, ce qui confirme le rôle de l'encadrement des sportif·ve·s (entraîneur·se·s, équipe médicale) dans l'imposition d'une « logique de l'urgence » mettant le corps à rude épreuve (Viaud et Papin, 2012). Parmi tous les facteurs introduits dans l'analyse, l'emprise du dispositif sportif est d'ailleurs le seul qui favorise l'engagement de type sacrificiel. En définitive, plus l'emprise du dispositif sportif est forte, plus les individus incorporent une représentation de leur corps comme un outil, mais l'acquisition de dispositions à l'autopréservation n'est, elle, pas systématique. D'ailleurs, l'emprise du dispositif sportif semble ne pas autoriser cette forme d'écoute

30. Plus de la moitié des individus pratiquant un sport féminin (53,9 %) répondent « plutôt d'accord ou tout à fait d'accord » à l'affirmation « Je contrôlais mon poids au quotidien ». Ils sont par ailleurs 41,3 % à déclarer subir des sanctions en cas de prise de poids.

31. Pas moins de 69,0 % des pratiquant·e·s de sports féminins déclarent être victimes de maltraitance (physique ou psychologique) de la part de leur entraîneur·se ou de leur encadrement sportif. En comparaison, les proportions pour les autres disciplines varient de 18,8 % pour les sports masculins individuels, 28,9 % pour les sports mixtes à 46,2 % pour les sports masculins collectifs.

Tableau 4: Effets marginaux moyens (A) et effets marginaux conditionnels (B)

Variable	Variable modératrice	Maximaliste			Hédoniste			Sacrificiel			Opportuniste			Démobilisé			Prophylactique		
		Est.	ES	p	Est.	ES	p	Est.	ES	p	Est.	ES	p	Est.	ES	p	Est.	ES	p
A																			
Femme	—	-0,066	0,029	0,023	-0,072	0,017	0,000	-0,005	0,022	0,825	-0,074	0,028	0,009	0,088	0,018	0,000	0,129	0,029	0,000
Socialisation sportive familiale	—	0,085	0,023	0,000	-0,041	0,015	0,008	0,015	0,015	0,327	-0,004	0,023	0,857	-0,035	0,015	0,019	-0,020	0,022	0,364
Emprise du dispositif sportif	—	0,223	0,043	0,000	-0,078	0,027	0,004	0,144	0,030	0,000	-0,116	0,042	0,005	0,015	0,025	0,550	-0,187	0,040	0,000
Origine sociale populaire	—	0,005	0,031	0,863	-0,015	0,017	0,365	-0,007	0,020	0,722	0,011	0,029	0,700	0,008	0,020	0,701	-0,002	0,028	0,951
Sport masculin individuel	—	0,140	0,064	0,028	-0,082	0,028	0,004	0,031	0,045	0,486	-0,173	0,053	0,001	0,080	0,040	0,042	0,004	0,048	0,931
Sport féminin	—	-0,026	0,053	0,626	-0,030	0,045	0,502	-0,035	0,035	0,311	-0,142	0,063	0,023	0,110	0,038	0,004	0,123	0,063	0,050
Sport mixte	—	0,130	0,031	0,000	-0,090	0,021	0,000	-0,034	0,022	0,121	-0,183	0,033	0,000	0,063	0,015	0,000	0,113	0,028	0,000
B																			
Femme	Masculin collectif	-0,035	0,051	0,495	-0,120	0,036	0,001	-0,003	0,042	0,946	0,001	0,061	0,992	-0,018	0,019	0,347	0,175	0,051	0,001
Femme	Masculin individuel	0,014	0,129	0,911	-0,026	0,043	0,542	-0,113	0,085	0,184	-0,078	0,092	0,396	0,134	0,090	0,135	0,069	0,097	0,479
Femme	Féminin	0,046	0,083	0,582	-0,124	0,068	0,069	-0,041	0,049	0,403	-0,167	0,093	0,073	0,160	0,071	0,023	0,126	0,102	0,216
Femme	Mixte	-0,120	0,039	0,002	-0,033	0,016	0,042	0,018	0,025	0,457	-0,100	0,030	0,001	0,128	0,027	0,000	0,108	0,038	0,004
Emprise du dispositif sportif	Origine non populaire	0,250	0,048	0,000	-0,081	0,032	0,011	0,128	0,034	0,000	-0,110	0,047	0,018	0,008	0,027	0,775	-0,196	0,044	0,000
Emprise du dispositif sportif	Origine populaire	0,126	0,080	0,116	-0,070	0,041	0,087	0,196	0,050	0,000	-0,133	0,072	0,065	0,043	0,052	0,405	-0,161	0,073	0,027

Notes: N = 1114. Effets marginaux calculés à partir du modèle de régression logistique multinomiale. Est. : signifie estimation et ES, erreur standard. En gras, les effets marginaux avec une valeur p < 0,05. Pour les variables indépendantes catégorielles, les catégories de référence sont : homme, origine sociale non populaire, sport masculin collectif.

corporelle sans logique de performance puisqu'elle diminue la probabilité d'un engagement prophylactique.

5.1.3 Les effets de l'emprise du dispositif sportif: un « quitte ou double » plus coûteux pour les individus issus des classes populaires

En contraste avec la littérature dispositionnaliste sur le sport de haut niveau, l'origine sociale n'exerce aucun effet direct sur l'engagement corporel (tableau 4, partie A). En revanche, l'origine sociale modère l'effet de l'emprise du dispositif sportif sur la probabilité de développer tel ou tel engagement corporel (tableau 4, partie B). Le fait qu'une emprise forte du dispositif sportif favorise l'« habitus du champion » (maximalistes) n'est valable que pour les sportif·ve·s de classes moyennes et supérieures. Même constat pour l'association d'une faible emprise aux types hédoniste, opportuniste et prophylactique qui n'est valable que parmi les classes moyennes et supérieures. Inversement, le fait qu'une emprise forte du dispositif sportif favorise un engagement sacrificiel se vérifie quelle que soit la classe sociale, mais cet effet est bien plus fort pour les sportif·ve·s de classes populaires que pour ceux et celles de classes moyennes et supérieures (tableau 4, partie B). Concernant l'engagement démobilisé, moins coûteux corporellement ou en tout cas plus éloigné de l'« habitus du champion », il n'y a pas d'effet de l'emprise du dispositif ni d'effet modéré par l'origine sociale des athlètes.

Une forte emprise du dispositif semble donc agir comme un révélateur des cultures somatiques, le « corps instrumental » des classes populaires s'opposant à un corps plus « formel » et « expressif » des classes moyennes et supérieures (Boltanski, 1971). Ce résultat peut être mis en regard des différentes stratégies éducatives familiales, socialement situées, relevées par des travaux antérieurs; l'« adhésion “enchantée” » (Forté et Mennesson, 2012, p. 11) aux vertus d'une carrière de haut niveau qui tend à caractériser les parents de sportif·ve·s de milieux populaires explique probablement cette vulnérabilité des sportif·ve·s issu·e·s des classes populaires face à l'influence du dispositif sportif (Longchamp et al., 2023). Lefèvre (2007) l'a notamment montré à propos de la formation et la réalisation de la vocation de cycliste, particulièrement efficace pour les individus appartenant à des familles des classes populaires « plus à même de s'accorder avec les efforts et les violences physiques qu'impose ce sport de haut niveau » (Longchamp et al., 2023, p. 53).

5.2 Les effets du genre

5.2.1 L'autopréservation contrastée, le sacrifice en commun

Alors que les femmes présentent une probabilité supérieure de développer un engagement corporel prophylactique ou, dans une moindre mesure, démobilisé, les hommes présentent quant à eux une probabilité supérieure de développer un engagement maximaliste, opportuniste ou hédoniste (tableau 4, partie A). Tout se passe comme si l'adhésion aux injonctions liées au haut niveau prenait la forme d'un engagement prophylactique pour les femmes quand elle prend la forme d'un engagement maximaliste

pour les hommes. Cette déclinaison genrée se répète lorsque les individus se tiennent à distance de ces injonctions, les femmes s'engageant alors de manière démobilisée, les hommes de manière hédoniste ou opportuniste.

Le genre ne produit en revanche pas d'effet sur l'engagement sacrificiel : tant les sportifs que les sportives peuvent être amené·e·s à pousser leur corps jusqu'à la rupture. Tout comme certaines recherches ont montré qu'il est des espaces sociaux où les *habitus* genrés quant à l'usage de la force physique se dissolvent (Beunardeau, 2019), nos résultats suggèrent que la « violence héroïque » (Bourdieu, 1998, p. 74) constitue une valeur autant valorisée par les hommes que les femmes dans l'espace du sport de haut niveau.

5.2.2 Les effets du genre modérés par le type de discipline : l'autopréservation et l'hédonisme, des dispositions genrées qui ne s'activent pas dans tous les contextes

Les effets du genre que nous venons de constater ne se vérifient pas dans toutes les disciplines (tableau 4, partie B). Si les femmes sont plus prophylactiques que les hommes d'une manière générale, cela n'est pas le cas dans les sports féminins et dans les sports masculins individuels au sein desquels, en réaction respectivement à la « logique de l'urgence » (Papin, 2007 ; Mennesson, Visentin et Clément, 2012) ou à la « culture de la douleur » (Beauchez, 2017), prônée par leur encadrement, toutes et tous semblent faire preuve de prophylaxie. Au sein des disciplines masculines individuelles, l'écart entre hommes et femmes s'estompe quant à l'engagement prophylactique, dû à une moins forte préservation des femmes ; au sein des disciplines féminines, c'est la plus forte préservation des hommes que l'on constate.

Une autre modération des effets de genre par le type de discipline s'observe pour le type d'engagement démobilisé. Si les femmes sont plus souvent démobilisées sur le plan global, cette relation ne se vérifie qu'au sein de ces mêmes sports féminins et, dans une moindre mesure, dans les sports mixtes. Ce qui tend à montrer que la démobilisation des femmes dans le sport de haut niveau résulte d'un type d'encadrement extrêmement contrôlant, notamment en ce qui concerne le poids corporel.

Quant aux hommes, ils sont certes plus souvent maximalistes que les femmes mais cet effet de genre ne vaut que dans les sports mixtes. De la même façon, leur tendance à l'hédonisme se vérifie que dans les sports masculins collectifs et dans les sports mixtes mais pas dans les sports féminins et masculins individuels. Ces disciplines ont en commun de sélectionner et de former des morphologies standardisées qui socialisent à l'autocontrainte et légitiment une surveillance poussée des corps (Papin, 2007), laissant peu d'espace pour le relâchement, y compris pour les hommes.

Si les tendances générales ne se vérifient pas dans toutes les disciplines, la modération des effets du genre par le type de sport continue de révéler une spécificité de l'engagement sacrificiel qui n'est nullement associé au genre des pratiquant·e·s, et ce, quel que soit le type de discipline. On constate que dans les sports masculins, collectifs ou individuels, la socialisation à l'usage agonistique du corps produit des effets similaires sur les femmes et les hommes quant à la probabilité de sacrifice de l'intégrité

physique. Ce résultat nous permet de nuancer les recherches ayant montré qu'au sein des sports masculins, les sportives adhèrent au culte de la douleur tout en étant critiques dans leur discours sur cette norme virile (Berg et al., 2023 ; Channon et Phipps, 2017). En définitive, il semble plutôt que dans le sport de haut niveau, la mise en danger du corps dans sa forme extrême (sacrificielle) n'est pas genrée. Le discours des pratiquantes est peut-être critique envers les valeurs virilistes du sport mais leur engagement corporel n'est pas moins « viril » que celui des hommes.

5.3 La socialisation sportive familiale et l'« habitus du champion »

Si les modalités de la socialisation sportive sont déterminantes dans la constitution de l'engagement corporel, nos analyses objectivent également le poids du passé incorporé. L'intensité de la socialisation sportive familiale tend à augmenter la probabilité d'un engagement de type maximaliste sous-tendu par l'ascétisme et à diminuer celle d'un engagement de type hédoniste et démobilisé (tableau 4, partie A). Toutes choses égales par ailleurs, les individus qui ont grandi au sein d'une famille dans laquelle le sport occupait une place centrale (leurs parents étaient sportifs, pratiquaient un ou plusieurs sports avec eux, les conversations familiales tournaient souvent autour du sport, etc.) tendent à développer un « habitus de champion », soit un engagement total associant des dispositions autopréservatives, instrumentales et compétitives. Nos résultats recoupent ainsi ceux de travaux antérieurs (Bertrand, 2011 ; Collins et Buller, 2003) ayant montré que l'implication familiale, et notamment le passé de pratiquant des parents, favorisent la constitution de dispositions propices durables et « l'opportunité de réaliser son potentiel sportif » (Forté, 2006, p. 60). Ainsi, bien qu'étant déterminante, la socialisation exercée par le dispositif sportif doit composer avec les dispositions produites par la socialisation familiale.

5.4 Les effets du temps

Les variables « temporelles » de notre modèle n'ont pas une grande portée explicative sur l'engagement corporel (tableau A8). En revanche, leur intégration permet de contrôler la robustesse des résultats susmentionnés. Un seul type d'engagement (le type hédoniste) est associé à ces variables temporelles. La précocité de la carrière augmente la probabilité d'avoir un engagement hédoniste, tout comme le fait d'avoir fait carrière après 1990. Les plus vieux ou vieilles retraité-e-s, dont le sommet de carrière a eu lieu entre 1970 et 1989, ont ainsi de plus fortes chances d'être maximalistes qu'hédonistes. Si l'on ne peut exclure un effet d'illusion rétrospective (les plus ancien-ne-s auraient tendance à surévaluer la part maximaliste de leur engagement de l'époque), il faut également tenir compte du fait que les contours et enjeux du champ de l'élitisme sportif se sont profondément transformés au cours des dernières décennies (Jaccoud et al., 2000) : à une période où les dispositifs sportifs étaient moins organisés (p. ex. : moindres enjeux financiers, moindre professionnalisation des entraîneur-se-s, voir Bertrand, 2012), les athlètes ne pouvaient probablement pas se permettre de se relâcher s'ils-elles voulaient faire carrière.

Hormis l'engagement démobilisé (dont la probabilité diminue à mesure que la carrière se prolonge), aucun type d'engagement corporel n'est associé à la longévité des carrières. Autrement dit, il est tout autant probable de mener une longue carrière sur le mode prophylactique que sur le mode sacrificiel, opportuniste, hédoniste ou maximaliste.

CONCLUSION

Étudier les pratiques des sportif·ve·s donne la possibilité aux sociologues « de placer le corps au centre de l'analyse sans en faire un simple support où s'imprime la peine et s'incarne l'aliénation » (Dalgarrondo, 2015, s. p.). L'apport principal de cet article a ainsi été de documenter la variabilité des manières de s'engager dans le sport de haut niveau en enquêtant qui plus est auprès d'ex-sportif·ves. En incluant de façon décroisée des pratiquant·e·s issu·e·s d'une quarantaine de disciplines et en les interrogeant sur divers domaines de pratique, nous avons souhaité ajouter aux connaissances issues de travaux qui privilégient le plus souvent l'étude d'une seule discipline, d'un seul domaine de pratique, voire d'un seul profil de sportif·ve.

On a tendance à distinguer les sportif·ve·s selon le niveau atteint, la durée de leur carrière, leurs blessures, leur statut professionnel. Nous avons relevé à quel point leurs engagements corporels sont divers et particularisent aussi largement leurs trajectoires. Nos résultats montrent que ces engagements sont sous-tendus par trois dimensions du rapport au corps : l'autopréservation, l'instrumentalité et la compétition. La combinaison de ces dimensions permet de distinguer six profils qui, bien qu'étant plus ou moins proches ou éloignés de l'« habitus du champion », n'en demeurent pas moins compatibles avec la réalisation d'une carrière de haut niveau. Certain·e·s s'engagent dans leur rôle de sportif·ve avec en ligne de mire la performance, leur usage du corps s'alignant alors sur les impératifs du « savoir-être corporel » du haut niveau (Viaud, 2008). D'autres s'en éloignent, privilégiant la préservation de leur santé ou valorisant un rapport hédoniste au monde. Pourquoi ?

Notre enquête montre l'importance de la socialisation sportive, à savoir le type de discipline pratiquée et l'emprise du dispositif. On relève notamment un éventail des possibles corporels bien plus large au sein des sports mixtes qu'au sein des sports individuels féminins et masculins. Ces disciplines genrées ont en commun d'engendrer des engagements corporels aux antipodes : prophylactiques et démobilisés pour les sports féminins, maximalistes et démobilisés pour les sports masculins individuels. Tout se passe comme si les cultures corporelles de ces sports ne permettaient que des réponses « extrêmes » : dans le contrôle corporel intense ou très relâché. Cela rejoint en partie ce à quoi l'on pouvait s'attendre ; les disciplines caractérisées par un important contrôle des morphologies favorisent des engagements sous-tendus par une forte autosurveillance, même si elles peuvent également générer le rejet de la contrainte corporelle.

Si la pratique sportive exerce des effets socialisateurs puissants sur le type d'engagement corporel, il faut aussi prendre en considération la part que cet engagement doit

aux socialisations antérieures ou parallèles (p. ex. : socialisation familiale, genre, classe). Force est de constater que l'effet de ces facteurs est moins net. La pratique sportive de haut niveau « n'écrase » évidemment pas les dispositions acquises antérieurement — une socialisation familiale sportive intensive favorise un engagement maximaliste, une origine populaire expose davantage aux sacrifices corporels qu'engendre l'emprise du dispositif sportif —, mais elle rebat fortement les cartes. Les manières genrées de s'engager corporellement dans le haut niveau constituent une illustration exemplaire puisque les effets de genre que nos analyses ont relevés sont inextricablement liés à des contextes spécifiques, c'est-à-dire à des types de disciplines. Les femmes présentent par exemple une propension à l'autopréservation plus élevée que les hommes, y compris au sein des sports masculins collectifs. Ainsi, la socialisation sexuée inversée que connaissent les femmes qui pratiquent ces disciplines (Mennesson, 2004 ; Schmitt et Bohuon, 2022) ne suffit pas à gommer les écarts avec les hommes, ce qui souligne la force des dispositions genrées. Pour autant, relevons que l'engagement corporel sacrificiel, qui se distingue comme le plus viril (p. ex. : glorification de la douleur), n'est pas davantage le fait des hommes. Le sport de haut niveau est donc bien un espace propice aux transgressions de genre.

Une question encore peu formulée par la sociologie du sport s'impose alors : qu'advient-il des dispositions conduisant à ces différents engagements corporels lors de l'après-carrière ? Au cœur de nos travaux, l'étude de cette question devrait permettre de mieux comprendre les conditions de perpétuation, de mise en veille ou encore de transfert des dispositions.

RÉSUMÉ

Le haut niveau sportif produit de multiples rapports au corps. À l'appui d'une enquête par questionnaire ($n = 1342$) auprès d'individus ayant évolué dans une quarantaine de disciplines, interrogés sur leurs pratiques dans différents domaines (modalités de l'entraînement, alimentation, prise de médicaments, rapport à la douleur, etc.), cet article propose de dégager une typologie des engagements corporels qu'engendre le sport de haut niveau. Se distinguant selon trois dimensions issues d'une ACM (l'autopréservation, l'instrumentalité et la compétition), six profils sont identifiés par une analyse de classification. Plus ou moins proches ou éloignés de l'« habitus du champion », ces profils sont tous compatibles avec une carrière de haut niveau. Une analyse de régression montre que si les caractéristiques de la socialisation sportive, à savoir le type de discipline et l'emprise du dispositif sportif, constituent les facteurs explicatifs les plus prédictifs de l'engagement corporel des athlètes, la part que celui-ci doit aux socialisations antérieures ou parallèles (p. ex. : socialisation familiale, genre, classe) est non négligeable mais plus diffuse.

Mots clés : sport de haut niveau, corps, socialisation, genre, origine sociale.

ABSTRACT**Six shades of commitment. High-level sport and the relationship with the body**

High-level sports encourage athletes to develop multiple relationships to the body. Using a questionnaire ($n = 1342$) to survey individuals who have participated in any of forty disciplines about various aspects of their practices (training methods, diet, use of medication, relationship to pain, etc.), this article proposes a typology of bodily commitments that emerge in top-level sports. Distinguished by three dimensions derived from an MCA (self-preservation, instrumentality and competition) a classification analysis was used to identify six profiles. More or less similar to or distant from the 'champion habitus,' these profiles are all compatible with a high-level career. A regression analysis shows that, while sports socialization characteristics—i.e., the type of discipline and the influence of the sport system—are the most predictive explanatory factors for athletes' physical commitment, the share they owe to previous or parallel socializations (e.g., family socialization, gender, class) is non-negligible but more diffuse.

Keywords: Top-level sport, body, socialization, gender, social origin

RESUMEN**Seis matices de compromiso. El deporte de alto rendimiento y su relación con el cuerpo**

El deporte de alto rendimiento produce numerosos efectos en el cuerpo. Mediante un cuestionario realizado en el marco de una encuesta ($n = 1342$) a individuos que han participado en unas cuarenta disciplinas y a quienes se les preguntó sobre sus prácticas en materia de métodos de entrenamiento, alimentación, toma de medicamentos, relación con el dolor, etc., el presente artículo propone identificar una tipología de los compromisos corporales generados por el deporte de alto rendimiento. Con base en tres dimensiones derivadas de un análisis de componentes múltiples (autopreservación, instrumentalidad y competencia), un análisis de clasificación identificó seis perfiles. En mayor o menor grado de proximidad al "habitus del campeón", todos estos perfiles son compatibles con una carrera de alto rendimiento. Un análisis de regresión muestra que, si bien las características de la socialización deportiva, es decir, el tipo de disciplina y la influencia del sistema deportivo, constituyen los factores más predictivos del compromiso corporal de los atletas, la contribución de las socializaciones anteriores o paralelas (por ejemplo, la socialización familiar, el sexo, la clase social) no es despreciable sino más difusa.

Palabras clave: deporte de alto rendimiento, cuerpo, socialización, género, origen social.

BIBLIOGRAPHIE

- Aceti, M. et Jaccoud, C. (2012). *Sportives dans leur genre?: Permanences et variations des constructions genrées dans les engagements corporels et sportifs*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Adjepong, A. (2017). 'We're, like, a cute rugby team': How whiteness and heterosexuality shape women's sense of belonging in rugby. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(2), 209-222.
- Arel-Bundock, V. (2023). *marginaleffects: Predictions, Comparisons, Slopes, Marginal Means, and Hypothesis Tests. R package version 0.11.1*. Repéré le 15 juin 2023 à <https://vincentarelbundock.github.io/marginaleffects/>
- Bäckmand, H., Kujala, U. M., Sarna, S. et Kaprio, J. (2010). Former Athletes' Health-Related Lifestyle Behaviours and Self-Rated Health in Late Adulthood. *International Journal of Sports Medicine*, 31(10), 751-758.

- Baillette, F. et Liotard, P. (1999). *Sport et virilisme*. Association Osiris.
- Beauchez, J. (2017). La « douce science » des coups : La boxe comme paradigme d'une sociologie de la domination. *Revue française de sociologie*, 58(1), 97-120.
- Berg, A., Duffy, D. et DuBois, S. (2023) Elegant violence: the promise and peril of a new "feminine" sport ethic. *Sport in Society*, 26(2), 335-349.
- Bertrand, J. (2011). La vocation au croisement des espaces de socialisation. Étude sociologique de la formation des footballeurs professionnels. *Sociétés contemporaines*, 82(2), 85-106.
- Bertrand, J. (2012). *La fabrique des footballeurs*. La Dispute.
- Bertrand, J. et Rasera, F. (2019). Au-delà du « miracle » et de la « chute » : jeunesses populaires et centres de formation au métier de footballeur. Dans S. Faure et D. Thin (dir.), *S'en sortir malgré tout : parcours en classes populaires* (p. 131-152). La Dispute.
- Beunardeau, P. (2019). Filles et conduites "viriles" : L'identité féminine réinventée des "Niafou" Dans S. Ayral et Y. Raibaud (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école* (p. 83-108). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales*, 26(1), 205-233.
- Boni-Le Goff, I. (2016). Corps légitime. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 159-169). La Découverte.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Chose dites*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Breuer, C., Hallmann, K. et Wicker, P. (2011). Determinants of sport participation in different sports. *Managing Leisure*, 16(4), 269-286.
- Channon, A. et Phipps, C. (2017). Pink gloves still give black eyes : Exploring 'Alternative' Femininity in Women's Combat Sports. *Martial Arts Studies*, (3), 24-37.
- Charlesworth, H. (2004). *Sports-related injury, risk and pain: the experiences of English female university athletes* [thèse de doctorat, Loughborough University]. Loughborough University Institutional Repository. <https://core.ac.uk/reader/288390199>
- Clément, J.-P. (1981). La force, la souplesse et l'harmonie. Étude comparée de trois sports de combat : (Lutte - Judo - Aïkido) Dans C. Pociello et al. (dir.) *Sports et société : approche socio-culturelle des pratiques* (p. 281-301) Vigot.
- Clément, J.-P. (1995). Processus de socialisation et expressions identitaires : l'apport de la théorie de l'habitus et du champ en sociologie du sport Dans J.-P. Augustin et J.-P. Callède (dir.), *Sport, relations sociales et action collective* (p. 117-126). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Clément, X. (2014). *Sport et masculinités : hybridation des modèles hégémoniques au sein du champ* [thèse de doctorat, Université Paris 11 et Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/11945>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. L. Erlbaum Associates.
- Collins, M. F. et Buller, J. R. (2003). Social Exclusion from High-Performance Sport. Are all Talented Young Sports People Being Given an Equal Opportunity of Reaching the Olympic Podium?. *Journal of Sport and Social Issues*, 27(4), 420-442.
- Connell, R. (2014). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*, Paris, Éditions Amsterdam.
- Croquette, E. (2004). Les sportives de haut niveau d'origine nord-africaine : type d'investissement sportif, cadres de socialisation et configurations familiales. *Staps* 66(4), 179-193.
- Dalgallarrondo, S. (2015). Les dispositifs de prise de risques dans le rugby professionnel. *Sociologie du travail*. 57(4), 516-531.
- Damont, N. et Pégard, O. (2017). Le masculin haut en couleurs. L'apprentissage du football professionnel. *Ethnologie française*, (165), 131-140.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Armand Colin.
- Dominski, F. H., Serafim, T. T., Siqueira, T. C. et Andrade, A. (2020). Psychological variables of CrossFit participants : a systematic review. *Sport Sciences for Health*, 17(1), 21-41.

- Fleuriet, S. et Schotté, M. (2011). La reconversion paradoxale des sportifs français : Premiers enseignements d'une enquête sur les sélectionnés aux jeux olympiques de 1972 et 1992. *Sciences sociales et sport*, 4(1), 115-140.
- Forté, L. (2006). Fondements sociaux de l'engagement sportif chez les jeunes athlètes de haut niveau. *Science & Motricité*, (59), 55-67.
- Forté, L. (2018). Les effets socialisateurs de la blessure : de l'érosion au renforcement des vocations athlétiques de haut niveau. *Sciences sociales et sport*, 12(2), 85-111.
- Forté, L. (2022). Fabriquer une élite athlétique : le pouvoir socialisateur des objets de consécration sportive. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 118(4), 79-90.
- Forté, L. et Mennesson, C. (2012). Réussite athlétique et héritage sportif. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4082>
- Greer J. D. & Jones A. H. (2013). Beyond Figure Skating and Hockey. How US Audiences Gender Type Winter Olympic Sports. *The International Journal of Sport and Society*, 3(4), 129-140.
- Guérandel, C. et Mardon, A. (2022). Introduction. Socialisations de genre durant la jeunesse : la part du sport. *Agora débats/jeunesses*, 90(1), 58-69.
- Husson, F., Josse, J. et Pagès, J. (2010). *Principal component methods – hierarchical clustering – partitionnal clustering: why would we need to choose for visualizing data?* (Rapport technique).
- Jaccoud, C., Tissot, L. et Pedrazzini, Y. (2000). *Sports en Suisse: traditions, transitions et transformations*. Éd. Antipodes « Existences et société ».
- Krane, V. (2001). We Can Be Athletic and Feminine, But Do We Want To? Challenging Hegemonic Femininity in Women's Sport. *Quest*, 53(1), 115-133.
- Laberge, S. et Sankoff, D. (1988). Activités physiques, habitus corporel et styles de vie. Dans J. Harvey et H. Cantelon (dir.), *Sports et pouvoir: les enjeux sociaux au Canada* (p. 277-299). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lahire, B. (2004). Sociologie dispositionnaliste et sport. Dans *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport* (p. 23-36). L'Harmattan.
- Lamprecht, M., Bürgi, R. et Stamm, H. (2020). *Sport Suisse 2020. Activité et consommation sportives de la population suisse*. Office fédéral du sport OFSPO.
- Lamprecht, M., Fischer, A. et Stamm, H. (2008). *Sport Suisse 2008. Activité et consommation sportives de la population suisse*. Office fédéral du sport OFSPO.
- Lamprecht, M., Fischer, A. et Stamm, H. (2014). *Sport Suisse 2014. Activité et consommation sportives de la population suisse*. Office fédéral du sport (OFSPO).
- Lamprecht, M. et Stamm, H. (2000). *Sport Suisse 2000. Activité et consommation sportives de la population suisse*. L&S Institut de recherche sociale et conseil.
- Lé, S., Josse, J. et Husson, F. (2008). FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis. *Journal of Statistical Software*, 25, 1-18.
- Lefèvre, N. (2010). Construction sociale du don et de la vocation de cycliste. *Sociétés contemporaines*, 80(4), 47-71.
- Leroux, M. (2002). Consommations intégrées et sport de haut niveau. Dans C. Faugeron et M. Kokoreff (dir.), *Société avec drogues* (p. 79-97). Érés.
- Liu G. C. (2022). Breaking the Barriers in Women's Fencing: Historical Roots, Title IX and Empowerment of Women. *Journal of International Women's Studies*, 24(3). <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol24/iss3/6>
- Longchamp, P., Braizaz, M., Tawfik, A. et Toffel, K. (2023). Après l'effort... que devient le corps? Ruptures et continuités corporelles chez les ex-sportif·ve·s de haut niveau. *Sciences sociales et sport*, (21), 7-32.
- Mennesson, C. (2004). Être une femme dans un sport « masculin ». Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées. *Sociétés contemporaines*, 55(3), 69-90.
- Mennesson, C. (2005). *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. L'Harmattan.
- Mennesson, C. (2007). Les sportives 'professionnelles': travail du corps et division sexuée du travail. *Cahiers du Genre*, 42(1), 19-42.

- Mennesson, C., Bertrand, J. et Court, M. (2016). Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines. *Sociologie*, 7(4), 393-412.
- Mennesson, C., Visentin, S. et Clément, J.-P. (2012). L'incorporation du genre en gymnastique rythmique. *Ethnologie française*, 42(3), 591-600.
- Messner, M. (2022). Idéologie du genre, sport de jeunes et production de l'essentialisme mou. *Sciences sociales et sport*, 19(1), 155-185.
- Moret, O. et Ohl, F. (2019). Social class, the elite hockey player career and educational paths. *International Review for the Sociology of Sport*, 54(8), 899-920.
- Nakache, J.-P. et Confais, J. (2000). *Méthodes de classification – avec illustrations SPAD et SAS*, Cisia-CERESTA.
- Nouiri-Mangold, S. (2019). À cheval sur le poids. Ethnographie d'un bricolage corporel à visée professionnelle : le cas des jockeys de galop. *Anthropologie & Santé*, 18. <https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.5002>
- Ohl, F. (2003). Les objets sportifs : Comment des biens banalisés peuvent constituer des référents identitaires. *Anthropologie et Sociétés*, 2(27), 167-184.
- Papin, B. (2007). *Conversion et reconversion des élites sportives : Approche socio-historique de la gymnastique artistique et sportive*. Éditions L'Harmattan.
- Penin, N. (2012). *Les sports à risque. Sociologie du risque, de l'engagement et du genre*. Artois Presses Université.
- Pike, E. C. J. (2005). 'Doctors Just Say "Rest and Take Ibuprofen"': A Critical Examination of the Role of 'Non-Orthodox' Health Care in Women's Sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 40(2), 201-219.
- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. PUF.
- Pouillaude, A. (2022). Au-delà de l'apparence : les coulisses du travail sportif des pratiquantes de twirling bâton à travers le prisme de l'âge. *Agora débats/jeunesses*, 90(1), 103-114.
- Quidu, M. et Bohuon, A. (2022). La Méthode Lafay de musculation : une instance de façonnage anatomiquement différencié des corps des femmes et des hommes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.18848>
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.. Repéré le 15 juin 2023 à <https://www.R-project.org/>.
- Raibaud Y. (2022). Genre, urbanité et pratiques sportives. Une étude des espaces du temps libre à Bordeaux et Genève. *Sciences sociales et sport*, 20(2), 15-35.
- Rasera, F. (2012). *Le métier de footballeur. Les coulisses d'une excellence sportive*. Université Lumière Lyon 2.
- Rasera, F. (2016). *Des footballeurs au travail : Au cœur d'un club professionnel*. Agone.
- Read, D., Smith, A. C. T. et Skinner, J. (2022). Theorising painkiller (mis)use in football using Bourdieu's practice theory and physical capital. *International Review for the Sociology of Sport*, 58(1), 66-86.
- Robette, N. (2023). GDAtools: Geometric Data Analysis in R. version 2.0.
- Routier, G. et Soulé, B. (2012). L'engagement corporel : une alternative au concept polythétique de sports à risque en sciences sociales. *Science et Motricité*, 3(77), 61-71.
- Ryou, J. et Lee, E. (2023). Capital game: male athletes' rationalisation of playing hurt and reproduction of the risk, pain, and injury custom in professional combat sports. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 1(16), 1-18.
- Sablik, E. et Mennesson, C. (2008). Carrières sexuelles et pratiques sportives. *Sciences sociales et sport*, (1), p. 79-113.
- Sabo, D. (2004). The Politics of Sports Injury: Hierarchy, Power, and Pain Principle. Dans K. Young (dir.), *Sporting bodies, damaged selves: Sociological studies of sport-related injury* (vol. 2, p. 59-80), Elsevier.
- Saouter, A. (2000). « Être rugby ». *Jeux du masculin et du féminin*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

- Schmitt, A. et Bohuon, A. (2022). Et si le surfeur des plus grosses vagues au monde était une femme ? La subversion de la bi-catégorisation sexuée par les pionnières du surf xxi Politix, 136(4), 103-126.
- Schotté, M. (2015). Dans la course. La construction d'une hiérarchie en action. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 209(4), 100-115.
- Scrinzi, F. (2016). Care. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre*, La Découverte.
- Théberge, N. (1995). Sport, caractère physique et différenciation sexuelle. *Sociologie et sociétés*, 27(1), 105-116.
- Torcolacci M. (1997). *Social factors which influence Canadian women's participation in the shot put* [Queen's University]. OMNI. https://ocul-qu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01OCUL_QU/r9dor2/alma9910956003405158
- Venables, W. N. et Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S*. Springer.
- Viaud, B. (2008). L'apprentissage de la gestion des corps dans la formation des jeunes élites sportives. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (24), 57-76.
- Viaud, B. et Papin, B. (2012). Temps sportif, santé du champion et logique de l'urgence. *Staps*, 96-97(2), 9-27.
- Vigarelo, G. (dir.) (2011). Virilités sportives. Dans A. Corbin et J.-J. Courtine (dir.), *Histoire de la virilité: Tome 3, La virilité en crise ? Le xx^e-xxi^e siècle*. Seuil.
- Wacquant, L. J. D. (1989). Corps et âme. Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 80(1), 33-67.
- Wacquant, L. (2014). *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Agone.
- Young, K. (2005). *Sporting Bodies, Damaged Selves: Sociological Studies of Sports-Related Injury*. Emerald Publishing Limited.

ANNEXES

DISCIPLINES SPORTIVES ET TYPES DE SPORT

La catégorisation des disciplines sportives selon leur orientation genrée s'est déroulée en trois étapes. Nous avons effectué une première classification sur la base des apports de la littérature et du « régime de genre » (Connell, 2014; Mennesson, 2007) qui caractérise les disciplines. Dans un deuxième temps, nous avons fixé des seuils selon le taux de participation féminine: 30 % ou moins pour les sports dits « masculins », de 31 à 69 % pour les sports dits « mixtes », 70 % et plus pour les sports dits « masculins ». La classification d'une discipline issue de notre première étape était confirmée lorsqu'elle présentait les critères fixés dans au moins l'un des quatre derniers rapports sur l'activité et la consommation sportives de la population suisse (Lamprecht *et al.*, 2008, 2014, 2020; Lamprecht et Stamm, 2000). Trente disciplines ont été classées selon cette logique.

Dix-sept disciplines n'ont pu être classées selon ce procédé car elles ne figuraient pas dans les rapports précités. La troisième étape a donc consisté à classer ces disciplines. Nous nous sommes d'abord basé-e-s sur le sex-ratio observable dans des pays où les disciplines concernées sont largement pratiquées et où les données sont disponibles. Le CrossFit (Dominski *et al.*, 2020), le curling¹, le triathlon² et l'ultimate frisbee³ ont ainsi été classés parmi les sports mixtes.

Les disciplines pour lesquelles il n'existe à notre connaissance aucune statistique concernant le sex-ratio ont été classées sur la base de travaux spécifiques et/ou selon l'époque de l'introduction de catégories féminines aux Jeux olympiques. Suivant en cela Émilie Sablik et Christine Mennesson (2008), nous avons classé le football américain, le water-polo et le rugby parmi les sports masculins, en cela qu'ils impliquent « un engagement et un contact physique relativement intense » (p. 88). Parmi les sports masculins se trouvent encore l'escrime — qui s'est développé tout au long du xx^e siècle comme un symbole de masculinité (Liu, 2022) et dont les compétitions féminines n'ont été pleinement admises aux Jeux olympiques qu'en 2004 —, les sports urbains — qui révèlent une discrimination de genre très marquée par l'accaparement des infrastructures urbaines par les hommes (Raibaud, 2022) —, le snowkite — le plus souvent classé parmi les « sports à risque » davantage prisés des hommes —, la force athlétique (haltérophilie) — qui, en tant que discipline de force musculaire, réunit les caractéristiques associées au masculin (Mennesson, 2005) — et le bobsleigh — perçu par le grand public comme un sport très « masculin » (Greer et Jones, 2013) et dont les femmes n'ont été admises aux Jeux olympiques qu'à partir de 2002. Bien qu'il soit généralement rangé dans la catégorie générique « athlétisme », nous avons décidé de

1. www.curling.ca/about-curling/business-of-curling/surveys-and-reports/

2. <https://archive.wikiwix.com/cache/index2.php?url=https%3A%2F%2Fwww.teamusa.org%2Fusa-triathlon%2Fabout%2Fmultisport%2Fdemographics#federation=archive.wikiwix.com&tab=url>

3. <https://archive.usultimate.org/membershiptrends/>

considérer le lancer du poids comme un sport « masculin ». De fait, parmi les disciplines athlétiques mentionnées par nos répondants, il s’agit de la seule qui réunit les caractéristiques physiques (grande taille, musculature développée) traditionnellement attribuées au masculin, et l’on sait par ailleurs que les lanceuses de poids sont généralement perçues comme très éloignées des stéréotypes féminins (Torcolacci, 1997).

Le patinage de vitesse a été classé parmi les sports mixtes en raison de ses caractéristiques d’une part (absence de corps à corps) et de la participation relativement précoce des femmes dans cette discipline aux Jeux olympiques d’autre part (comme sport de démonstration dès 1931, puis comme discipline officielle dès 1960)⁴. Le pentathlon moderne a également été rangé dans la catégorie des sports mixtes car il comprend à la fois des sports masculins (escrime, tir au pistolet), féminins (équitation) et mixtes (natation, course à pied).

Le plongeon a été classé parmi les sports féminins en raison des qualités physiques qu’il requiert (grâce, souplesse, agilité), semblables à celles que l’on retrouve dans un sport tel quel la gymnastique rythmique (Mennesson et al., 2012). Enfin, la natation artistique a été considérée comme un sport féminin. Cette discipline a été pour ainsi dire exclusivement réservée aux femmes jusqu’à présent, et ça n’est qu’en 2024 que les hommes ont été autorisés à y participer aux Jeux olympiques.

Tableau A1 : Catégorisation des disciplines sportives

Masculin collectif	N	Masculin individuel	N	Féminin	N	Mixte	N
Hockey sur glace	210	Arts martiaux	31	Gymnastique	86	Course de fond/demi-fond	107
Football	114	Sports de combat	29	Natation artistique	30	Ski alpin	107
Handball	82	Bobsleigh	10	Patinage artistique	6	Aviron	70
Basketball	40	Escrime	7	Équitation	4	Cyclisme	69
Rugby	6	Sports urbains	4	Danse	2	Snowboard	61
Hockey autre	5	Tir	4	Plongeon	1	Ski de fond	60
Football américain	2	Golf	3			Natation	42
Water-polo	2	Haltérophilie	1			Athlétisme	40
		Lancer du poids	1			Volleyball	32
						Badminton	12
						Ski autre	11
						Duathlon, Triathlon	9
						Pentathlon	8
						Tennis	8
						Voile	8
						Curling	5
						Squash	4
						Canoë-kayak	2
						Ultimate frisbee	2
						Alpinisme	1
						CrossFit	1
						Patinage de vitesse	1
						Snowkite	1
						Tennis de table	1
Ensemble	461	Ensemble	90	Ensemble	128	Ensemble	663
%	34,4	%	6,7	%	9,5	%	49,4

Notes : N = 1342

4. <https://olympics.com/fr/infos/le-patinage-de-vitesse-feminin-pour-la-premiere-fois-aux-jeux>

L'EMPRISE DU DISPOSITIF SPORTIF

La variable mesurant l'emprise du dispositif sportif est la première dimension d'une analyse des correspondances multiples (ACM) portant sur la carrière sportive. Elle inclut 26 variables et 69 modalités actives. Cette dimension capte la majorité de l'information avec un taux d'inertie corrigé de Benzécri de 57,7 % et représente l'emprise du dispositif sportif.

Le tableau présente les fréquences des variables actives de l'ACM sur la carrière sportive et la contribution des modalités à la première dimension mesurant l'emprise du dispositif (tableau A2).

Tableau A2 : Fréquences des variables actives de l'ACM sur la carrière sportive et contribution des modalités à l'emprise du dispositif sportif (première dimension de l'ACM)

Variables	Modalités	N	% valides	Contribution	
				Pôle négatif	Pôle positif
Durée de la carrière (en années)	< 10	480	36,5	0,66	
	10-14	418	31,8		0,10
	15-19	230	17,5		0,36
	20+	188	14,3		0,03
	Manquant	26			
Âge minimum au sommet de la carrière	< 18	299	22,9	0,12	
	18-23	596	45,6		0,06
	24-27	299	22,9		0,11
	28+	113	8,6	0,30	
	Manquant	35			
Nombre d'heures moyen d'entraînement par semaine au sommet de la carrière	< 10 h/semaine	193	14,4	3,83	
	10-19 h/semaine	710	53,1	0,05	
	20-29 h/semaine	328	24,6		1,30
	30 h+/semaine	105	7,9		1,55
	Manquant	6			
Place du sport par rapport aux études	Plus que les études	503	37,6		2,46
	Autant que les études	677	50,6	0,09	
	Moins que les études	159	11,9	4,63	
	Manquant	3			
Quitter le logement parental pour se consacrer à sa carrière sportive	Oui	347	26		5,21
	Non	990	74	1,79	
	Manquant	5			
Loger au sein d'un internat sportif durant la carrière	Oui	88	6,6		1,48
	Non	1251	93,4	0,11	
	Manquant	3			
Avoir, au sommet de sa carrière, un-e entraîneur-se	Non	145	10,8	0,95	
	Oui	1197	89,2		0,12
Avoir, au sommet de sa carrière, un-e préparateur-ice physique	Non	924	68,9	2,54	
	Oui	418	31,1		5,62
Participation à des compétitions internationales	Non	341	25,4	2,62	
	Oui	1001	74,6		0,89
Soutien des autres sportif-ve-s pendant les périodes difficiles	Jamais	71	5,4	0,08	
	Rarement, parfois	529	40,3		0,07
	Souvent	478	36,4		0,12
	Toujours	236	18	0,31	
	Manquant	28			

Soutien de l'entraîneur-se pendant les périodes difficiles	Jamais	83	6,4	0,09	
	Rarement, parfois	605	46,6		0,79
	Souvent	352	27,1		0,01
	Toujours	257	19,8	0,93	
	Manquant	45			
Soutien du club pendant les périodes difficiles	Jamais	225	17,8	0,00	
	Rarement, parfois	588	46,5		0,40
	Souvent	284	22,5		0,00
	Toujours	168	13,3	0,72	
	Manquant	77			
Milieu duquel venaient les ami-e-s	Surtout du milieu sportif	587	44		0,33
	Milieu sportif et extra-sportif	681	51	0,37	
	Surtout du milieu extra-sportif	66	4,9		0,05
	Manquant	8			
Subir de la maltraitance psychologique ^a	Non	844	63	2,13	
	Oui	496	37		3,65
	Manquant	2			
Subir de la maltraitance physique ^a	Non	1221	91,2	0,26	
	Oui	118	8,8		2,64
	Manquant	3			
Subir de l'homophobie ^a	Non	1240	92,5	0,11	
	Oui	101	7,5		1,42
	Manquant	1			
Subir du racisme ^a	Non	1173	87,5	0,26	
	Oui	168	12,5		1,84
	Manquant	1			
Surveillance du poids par l'entraîneur-se et/ou l'encadrement sportif	Jamais	478	38,7	4,19	
	Rarement, parfois	541	43,8		0,92
	Souvent, toujours	215	17,4		5,06
	Manquant	108			
Conseils nutritionnels prodigués par l'entraîneur-se et/ou l'encadrement sportif	Jamais	316	25,6	2,65	
	Rarement, parfois	760	61,6		0,39
	Souvent, toujours	158	12,8		3,15
	Manquant	108			
Sanction en cas de prise de poids par l'entraîneur-se et/ou l'encadrement sportif	Jamais	1080	87,5	0,38	
	Rarement	84	6,8		2,72
	Parfois, souvent, toujours	70	5,7		3,54
	Manquant	108			
Consulter un-e médecin généraliste et/ou un-e autre médecin spécialiste ^b	Non	703	52,4		0,06
	Oui	639	47,6	0,06	
Consulter un-e médecin du sport ^b	Non	295	22	5,86	
	Oui	1047	78		1,65
Consulter un-e diététicien-ne ^b	Non	1209	90,1	0,40	
	Oui	133	9,9		3,62
Consulter un-e physio, un-e ostéopathe et/ou un-e masseur-se ^b	Non	166	12,4	6,06	
	Oui	1176	87,6		0,86
Consulter un-e psychologue, un-e coach mental-e et/ou sportif-ve ^b	Non	1182	88,1	0,39	
	Oui	160	11,9		2,91
Consulter un-e spécialiste en médecines complémentaires ^b	Non	1103	82,2	0,28	
	Oui	239	17,8		1,27

Notes : N = 1342. Les données manquantes ont été traitées comme des modalités passives (elles ne contribuent pas à la construction des axes). En gras, les modalités dont la contribution est supérieure à la contribution moyenne des modalités (100/69 = 1,45).

^a De la part de son entraîneur-se et/ou de son encadrement sportif.

^b En lien avec sa pratique sportive.

LA SOCIALISATION FAMILIALE AU SPORT

La socialisation familiale au sport est mesurée avec la première dimension d'une analyse des correspondances multiples (ACM) portant sur 9 variables (tableau A3). Cette dimension capte l'essentiel de l'information avec un taux d'inertie corrigé de Benzécri de 93,3 % et représente l'intensité de la socialisation familiale au sport.

Tableau A3 : Fréquences des variables actives de l'ACM sur la socialisation familiale au sport et contribution des modalités à l'intensité de la socialisation familiale au sport (première dimension de l'ACM)

Variables	Modalités	N	% valides	Contribution	
				Pôle négatif	Pôle positif
Pratique du père d'une activité sportive lorsque le-la répondant-e était enfant/adolescent-e	Non	371	27,7	9,54	
	De manière occasionnelle	346	25,9	0,81	
	De manière régulière	620	46,4		9,49
	Manquant	5			
Pratique de la mère d'une activité sportive lorsque le-la répondant-e était enfant/adolescent-e	Non	636	47,5	6,44	
	De manière occasionnelle	430	32,1		0,48
	De manière régulière	274	20,4		8,94
	Manquant	2			
Plus haut niveau de compétition sportive du père	Pas de compétition	458	34,8	9,11	
	National	800	60,7		3,78
	International	59	4,5		2,16
	Manquant	25			
Plus haut niveau de compétition sportive de la mère	Pas de compétition	953	72,5	2,87	
	National	347	26,4		6,6
	International	15	1,1		1,48
	Manquant	27			
Pratiquer plusieurs fois par semaine une activité sportive avec son père pendant l'enfance/adolescence	Oui	205	15,3		7,71
	Non	1134	84,7	1,38	
	Manquant	3			
Pratiquer plusieurs fois par semaine une activité sportive avec sa mère pendant l'enfance/adolescence	Oui	76	5,7		5,76
	Non	1263	94,3	0,35	
	Manquant	3			
Trophées sportifs exposés dans le salon/hall d'entrée lorsque le-la répondant-e était enfant/adolescent-e	Oui	443	33,1		0,87
	Non	895	66,9	0,42	
	Manquant	4			
Le sport occupait une grande partie des conversations familiales	En accord	830	61,9		4,64
	Ni en désaccord ni en accord	217	16,2	0,66	
	En désaccord	294	21,9	8,47	
	Manquant	1			
Nous assistions en famille à des compétitions sportives	En accord	339	25,3		5,09
	Ni en désaccord ni en accord	132	9,9		0,34
	En désaccord	867	64,8	2,6	
	Manquant	4			

Notes : N = 1342. Les données manquantes ont été traitées comme des modalités passives (c'est-à-dire qu'elles ne contribuent pas à la construction des axes). En gras, les modalités dont la contribution est supérieure à la contribution moyenne des modalités ($100/24 = 4,17$).

L'ENGAGEMENT CORPOREL

Tableau A4: Fréquences des variables mesurant l'engagement corporel

Variables	Modalités	N	% valides
Attention à l'alimentation	Pas du tout	77	5,8
	Pas tellement	520	38,9
	Plutôt	607	45,4
	Très	132	9,9
	Manquant	6	
Alimentation adaptée à l'activité sportive	Pas du tout	51	3,9
	Pas vraiment	327	24,8
	Plutôt	635	48,1
	Tout à fait	308	23,3
	Manquant	21	
Hygiène de vie	Mauvaise, plutôt mauvaise	67	5,0
	Ni bonne ni mauvaise	191	14,2
	Plutôt bonne	434	32,4
	Bonne	581	43,3
	Parfois bonne, parfois mauvaise	68	5,1
	Manquant	1	
Contrôle du poids au quotidien	Non	835	62,4
	Oui	504	37,6
	Manquant	3	
Être ivre en soirée	Jamais	502	37,5
	Rarement	438	32,8
	Parfois	323	24,2
	Souvent, toujours	74	5,5
	Manquant	5	
Sortir le soir avec des ami-e-s	Jamais	99	7,4
	< 1 x/mois	271	20,3
	1-3 x/mois	631	47,2
	1 x/sem	271	20,3
	Pls x/sem	64	4,8
	Manquant	6	
Consommation de tabac	Jamais	1065	79,7
	Occasionnellement	173	12,9
	Régulièrement	98	7,3
	Manquant	6	
Consommation de cannabis	Non	1256	94,3
	Oui	76	5,7
	Manquant	10	
Incidences des relations de couple et aventures sur la carrière	Plutôt négatives	169	12,6
	Ni positives ni négatives	752	56,3
	Plutôt positives	415	31,1
	Manquant	6	

Variables	Modalités	N	% valides
Prendre régulièrement des médicaments antidouleur et/ou des anti-inflammatoires	Non	1088	81,1
	Oui	253	18,9
	Manquant	1	
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : soulagement des douleurs	Non	395	30,6
	Oui	895	69,4
	Manquant	52	
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : prescription de médicaments antidouleur	Non	1215	94,2
	Oui	75	5,8
	Manquant	52	
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : écoute	Non	1103	85,5
	Oui	187	14,5
	Manquant	52	
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : mise au repos	Non	1243	96,4
	Oui	47	3,6
	Manquant	52	
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : amélioration des performances	Non	848	65,7
	Oui	442	34,3
	Manquant	52	
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : préservation de sa santé	Non	324	25,1
	Oui	966	74,9
	Manquant	52	
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : atteinte de ses objectifs sportifs	Non	856	66,4
	Oui	434	33,6
	Manquant	52	
Médicaments comme soutien de la carrière	Non	1195	89,4
	Oui	141	10,6
	Manquant	6	
Avoir le corps idéal pour sa disciplinea	0-3	76	5,7
	4-6	272	20,3
	7-8	708	52,8
	9	151	11,3
	10	134	10,0
	Manquant	1	
Même en cas de maladie/douleur, je faisais tout pour être à l'entraînement	Non	252	18,8
	Ni oui ni non	119	8,9
	Oui	967	72,3
Préférer les entraînements difficiles	Manquant	4	
	Non	307	23,0
	Ni oui ni non	438	32,8
	Oui	591	44,2
	Manquant	6	

Variables	Modalités	N	% valides
Avoir souvent peur d'abîmer mon corps	Non	1099	82,3
	Ni oui ni non	160	12,0
	Oui	77	5,8
	Manquant	6	
Faire le maximum pour préserver mon corps	Non	270	20,2
	Ni oui ni non	299	22,3
	Oui	770	57,5
	Manquant	3	
Éviter de prendre des médicaments antidouleur/ des anti-inflammatoires	Non	254	19,0
	Oui	1083	81,0
	Manquant	5	
Gérer surtout les douleurs avec des moyens naturels	Non	600	44,9
	Oui	737	55,1
	Manquant	5	
Aimer la compétition	Non	66	4,9
	Ni oui ni non	69	5,2
	Oui	1203	89,9
	Manquant	4	
Être plus fort-e en compétition qu'à l'entraînement	Non	236	17,7
	Ni oui ni non	372	27,9
	Oui	727	54,5
	Manquant	7	
Compétition donne un sens à l'entraînement	Non	109	8,2
	Ni oui ni non	126	9,4
	Oui	1101	82,4
	Manquant	6	
Le sport était toute ma vie	Non	83	6,2
	Ni oui ni non	139	10,4
	Oui	1116	83,4
	Manquant	4	
Être capable de se sublimer en compétition	Non	152	11,4
	Ni oui ni non	285	21,3
	Oui	901	67,3
	Manquant	4	
Être prêt-e à mettre sa santé en danger en compétition	Non	498	37,2
	Ni oui ni non	282	21,1
	Oui	558	41,7
	Manquant	4	

Note : N = 1342.

^a Au sommet de la carrière, le degré d'accord avec la variable « avoir le corps idéal pour sa discipline » sur une échelle allant de 0 (pas du tout d'accord) à 10 (tout à fait d'accord).

Tableau A5 : Taux modifiés d'inertie de l'ACM de l'engagement corporel

Dimensions	Taux corrigés d'inertie	Taux corrigés d'inertie cumulés
1	41,6	41,6
2	29,7	71,3
3	10,2	81,5
4	5,6	87,1
5	4,2	91,3
6	2,2	93,5
7	1,7	95,1
8	1,2	96,4
9	1,1	97,4
10	0,7	98,1
11	0,5	98,6
12	0,4	99,0
13	0,3	99,3
14	0,2	99,6
15	0,2	99,7
16	0,1	99,8
17	0,1	99,9
18	0,0	99,9
19	0,0	100,0
20	0,0	100,0
21	0,0	100,0
22	0,0	100,0

Tableau A6 : Contribution des modalités actives de l'engagement corporel

Variables	Modalités	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3
		Autopréservation	Instrumental	Compétition
Attention à l'alimentation	Pas du tout	1,52	1,45	0,14
	Pas tellement	1,88	2,07	0,92
	Plutôt	1,61	1,16	0,03
	Très	1,01	2,24	3,97
Alimentation adaptée à l'activité sportive	Pas du tout	1,40	0,54	1,47
	Pas vraiment	3,66	2,05	0,19
	Plutôt	0,49	0,03	0,55
	Tout à fait	2,21	2,69	1,22
Hygiène de vie	Mauvaise, plutôt mauvaise	4,90	0,80	0,32
	Ni bonne ni mauvaise	3,28	0,90	0,29
	Plutôt bonne	0,00	0,02	0,58
	Bonne	3,81	1,15	0,97
	Parfois bonne, parfois mauvaise	0,18	0,08	0,35
Contrôle du poids au quotidien	Non	0,14	1,49	1,07
	Oui	0,22	2,49	1,76
Être ivre en soirée	Jamais	2,61	0,40	2,15
	Rarement	0,51	0,73	0,02
	Parfois	3,01	0,09	2,05
	Souvent, toujours	5,52	0,96	0,34
Sortir le soir avec des ami-e-s	Jamais	0,05	0,10	4,78
	< 1 x/mois	0,90	0,00	1,04
	1-3 x/mois	0,37	0,27	0,15
	1 x/sem	0,98	0,01	1,91
	Pls x/sem	4,55	1,33	0,60

Variables	Modalités	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3
		Autopréservation	Instrumental	Compétition
Consommation de tabac	Jamais	1,70	0,00	0,51
	Occasionnellement	1,87	0,16	1,45
	Régulièrement	6,05	0,34	0,54
Consommation de cannabis	Non	0,25	0,08	0,01
	Oui	3,81	1,21	0,21
Incidences des relations de couple et aventures sur la carrière	Plutôt négatives	0,02	0,01	1,27
	Ni positives ni négatives	0,05	0,64	0,14
	Plutôt positives	0,13	1,09	0,06
Prendre régulièrement des médicaments antidouleur et/ou des anti-inflammatoires	Non	1,49	1,73	0,55
	Oui	6,40	7,46	2,39
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : soulagement des douleurs	Non	1,50	0,71	0,27
	Oui	0,67	0,56	0,12
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : prescription de médicaments antidouleur	Non	0,12	0,15	0,02
	Oui	1,91	4,83	0,32
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : écoute	Non	0,03	0,00	0,02
	Oui	0,19	0,29	0,09
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : mise au repos	Non	0,03	0,02	0,00
	Oui	0,79	0,01	0,03
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : amélioration des performances	Non	0,09	0,78	0,04
	Oui	0,17	2,24	0,08
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : préservation de sa santé	Non	0,28	0,13	0,37
	Oui	0,09	0,15	0,13
Attente vis-à-vis des professionnel-le-s de la santé : atteinte de ses objectifs sportifs	Non	0,12	1,48	0,07
	Oui	0,24	3,93	0,12
Médicaments comme soutien de la carrière	Non	0,52	0,90	0,31
	Oui	4,31	7,65	2,60
Avoir le corps idéal pour sa discipline	0-3	1,25	0,70	0,22
	4-6	0,58	1,21	0,04
	7-8	0,10	0,14	0,31
	9	0,82	0,94	0,00
	10	0,05	0,11	0,39

Variables	Modalités	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3
		Autopréservation	Instrumental	Compétition
Même en cas de maladie/douleur, je faisais tout pour être à l'entraînement	Non	1,16	1,46	0,00
	Ni oui ni non	0,01	0,51	0,18
	Oui	0,34	0,75	0,03
Préférer les entraînements difficiles	Non	0,46	0,80	0,21
	Ni oui ni non	0,01	0,19	0,05
	Oui	0,28	1,04	0,02
Avoir souvent peur d'abîmer mon corps	Non	0,06	0,04	0,51
	Ni oui ni non	0,06	0,05	0,93
	Oui	0,30	0,25	1,68
Faire le maximum pour préserver mon corps	Non	1,77	0,01	0,47
	Ni oui ni non	0,65	0,05	0,21
	Oui	1,66	0,04	0,01
Éviter de prendre des médicaments antidouleur/des anti-inflammatoires	Non	4,19	4,36	1,94
	Oui	1,00	1,00	0,46
Gérer surtout les douleurs avec des moyens naturels	Non	2,01	1,40	0,45
	Oui	1,67	1,15	0,38
Aimer la compétition	Non	0,21	1,68	5,92
	Ni oui ni non	0,05	0,43	3,07
	Oui	0,02	0,21	0,98
Être plus fort-e en compétition qu'à l'entraînement	Non	0,03	2,12	13,84
	Ni oui ni non	0,02	0,03	0,24
	Oui	0,04	0,90	3,23
Compétition donne un sens à l'entraînement	Non	0,12	2,90	6,70
	Ni oui ni non	0,02	0,62	0,45
	Oui	0,00	0,63	1,10
Le sport était toute ma vie	Non	0,01	1,20	0,01
	Ni oui ni non	0,10	0,94	0,19
	Oui	0,02	0,41	0,03
Capable de se sublimer en compétition	Non	0,04	2,79	13,14
	Ni oui ni non	0,00	0,85	0,11
	Oui	0,01	1,45	2,81
Prêt-e à mettre sa santé en danger en compétition	Non	1,51	3,79	0,69
	Ni oui ni non	0,03	0,00	0,19
	Oui	1,67	3,22	0,24

Notes : N = 1342. Les données manquantes ont été traitées comme des modalités passives (elles ne contribuent pas à la construction des axes). En gras, les modalités dont la contribution est supérieure à la contribution moyenne des modalités ($100/89 = 1,12$).

^a Au sommet de la carrière, le degré d'accord avec la variante « avoir le « corps idéal pour sa discipline » sur une échelle allant de 0 (pas du tout d'accord) à 10 (tout à fait d'accord).

Tableau A7 : Caractérisation de chaque cluster par les 3 premières dimensions de l'ACM de l'engagement corporel

Cluster	Dimension	Valeur-test	Moyenne dans le cluster	Moyenne globale	Écart-type dans le cluster	Écart-type global	p
Maximaliste	Autopréservation	17,76	0,258	-0,000	0,133	0,327	0,000
	Instrumental	11,75	0,161	-0,000	0,119	0,309	0,000
	Compétition	3,01	0,035	0,000	0,165	0,263	0,003
Prophylactique	Autopréservation	12,66	0,214	-0,000	0,134	0,327	0,000
	Compétition	-0,46	-0,006	0,000	0,156	0,263	0,646
	Instrumental	-11,77	-0,187	-0,000	0,126	0,309	0,000
Opportuniste	Compétition	16,37	0,221	0,000	0,135	0,263	0,000
	Instrumental	-6,28	-0,099	-0,000	0,169	0,309	0,000
	Autopréservation	-6,93	-0,116	-0,000	0,144	0,327	0,000
Sacrificiel	Instrumental	23,38	0,534	-0,000	0,206	0,309	0,000
	Compétition	-8,06	-0,157	0,000	0,216	0,263	0,000
	Autopréservation	-12,00	-0,290	-0,000	0,223	0,327	0,000
Hédoniste	Compétition	3,98	0,100	0,000	0,227	0,263	0,000
	Instrumental	-6,85	-0,201	-0,000	0,305	0,309	0,000
	Autopréservation	-22,35	-0,696	-0,000	0,248	0,327	0,000
Démobilisé	Autopréservation	-1,66	-0,048	-0,000	0,227	0,327	0,097
	Instrumental	-12,50	-0,338	-0,000	0,239	0,309	0,000
	Compétition	-22,47	-0,518	0,000	0,221	0,263	0,000

Notes : N = 1342. Une valeur-test représente un écart « standardisé » entre la moyenne des individus du cluster (moyenne dans le cluster) et la moyenne générale (moyenne globale). Les valeurs-tests permettent de classer les dimensions pour caractériser chaque cluster (Lebart et al., 2006). La valeur des valeurs-tests constitue une mesure de similarité (lorsque la valeur est positive) ou de dissimilarité (lorsque la valeur est négative) entre le cluster et la dimension.

Tableau A8 : Modèle expliquant l'appartenance à un type d'engagement corporel

Variables	Hédoniste vs Maximaliste			Sacrificiel vs Maximaliste			Opportuniste vs Maximaliste			Démobilisé vs Maximaliste			Prophylactique vs Maximaliste		
	Coefficient	ES	p	Coefficient	ES	p	Coefficient	ES	p	Coefficient	ES	p	Coefficient	ES	p
Femme	-1,030	0,595	0,083	0,038	0,559	0,945	0,193	0,388	0,620	-0,610	1,116	0,585	1,322	0,445	0,003
Origine sociale populaire	-0,302	0,319	0,344	-0,397	0,352	0,259	-0,016	0,214	0,939	0,026	0,307	0,932	-0,028	0,226	0,902
Socialisation familiale sportive	-0,935	0,260	0,000	-0,177	0,216	0,412	-0,380	0,168	0,024	-0,812	0,239	0,001	-0,456	0,168	0,007
Sport masculin individuel	-1,732	0,652	0,008	0,095	0,532	0,859	-1,076	0,465	0,021	-0,011	0,771	0,988	-0,173	0,549	0,752
Sport féminin	0,104	0,736	0,888	0,002	0,712	0,998	0,081	0,635	0,899	1,120	0,937	0,232	1,282	0,705	0,069
Sport mixte	-1,934	0,379	0,000	-1,096	0,353	0,002	-1,115	0,251	0,000	-0,427	0,492	0,385	0,362	0,306	0,238
Emprise du dispositif sportif	-2,089	0,540	0,000	0,500	0,481	0,298	-1,656	0,369	0,000	-0,993	0,466	0,033	-2,097	0,368	0,000
Sportif professionnel: non	-0,052	0,334	0,876	-0,337	0,291	0,248	0,242	0,250	0,333	-0,520	0,365	0,155	-0,230	0,260	0,377
Blessure	0,325	0,156	0,037	0,761	0,145	0,000	0,006	0,105	0,958	0,192	0,141	0,172	-0,011	0,104	0,917
Douleur chronique	0,301	0,137	0,028	0,764	0,130	0,000	-0,000	0,094	0,996	0,081	0,123	0,511	-0,104	0,094	0,269
Durée de la carrière (en années)	0,023	0,023	0,315	-0,016	0,023	0,483	-0,011	0,017	0,525	-0,095	0,029	0,001	-0,015	0,018	0,401
Âge min, au sommet de la carrière	-0,163	0,037	0,000	-0,011	0,033	0,745	-0,094	0,024	0,000	-0,056	0,033	0,088	-0,043	0,023	0,061
Fin du sommet de la carrière: 1990-2004	1,241	0,583	0,033	0,897	0,542	0,098	0,113	0,293	0,700	-0,151	0,406	0,711	-0,366	0,288	0,204
Fin du sommet de la carrière: 2005-2021	1,425	0,590	0,016	0,609	0,543	0,262	-0,070	0,299	0,814	0,040	0,399	0,921	-0,351	0,290	0,227
Femme * sport masculin individuel	0,369	1,394	0,791	-1,158	1,333	0,385	-0,640	0,923	0,489	1,868	1,452	0,198	-0,858	0,931	0,357
Femme * sport féminin	-1,090	1,125	0,333	-0,896	1,023	0,381	-1,384	0,829	0,095	1,555	1,445	0,282	-1,106	0,863	0,200
Femme * sport mixte	0,460	0,815	0,572	0,579	0,670	0,387	-0,419	0,482	0,385	2,519	1,175	0,032	-0,501	0,506	0,322
Emprise du dispositif sportif * origine populaire	0,495	0,958	0,605	1,574	0,899	0,080	0,437	0,647	0,499	1,045	0,902	0,247	0,711	0,683	0,298
Constante	0,936	1,021	0,359	-3,363	0,994	0,001	2,449	0,632	0,000	0,469	0,903	0,604	0,841	0,631	0,183
AIC	3325,3														
BIC	3801,8														
R² de McFadden	0,307														

Notes: N = 1114. Régression logistique multinomiale estimée avec le *package R nnet* (Venables et Ripley, 2002). Les coefficients sont des *log-odds*, ES signifie erreur standard. En gras, les coefficients avec une valeur $p < 0,05$. Pour les variables indépendantes catégorielles, les catégories de référence sont : homme, origine sociale non populaire, sport masculin collectif, sportif professionnel au sommet de la carrière, fin du sommet de la carrière avant 1990.



Du désenchantement au possible

Cartographie d'épistémologies critiques et de connaissances
mobilisatrices dans les sciences sociales

FLORA BAJARD

CNRS-LEST

flora.bajard@gmail.com

INTRODUCTION

LA DIMENSION POLITIQUE EST INTRINSÈQUE À L'ACTIVITÉ SCIENTIFIQUE, à son ontologie même, quand bien même elle serait « axiologiquement neutre » dans ses protocoles¹ : c'est justement parce que cette activité s'est en partie délestée de la question supposément non scientifique « du sens et de la finalité du geste » (Barreau, 2023, p. 47) qu'elle embarque en réalité en passager clandestin une importante charge politique — et, en l'occurrence et dans bien des cas, destructrice du vivant. Que les sciences soient physiques, naturelles ou sociales, leur dimension performative sur le monde semble en fait en être un trait constitutif. D'une autre façon, la sociologie est quant à elle soumise à une double exigence : définir son utilité sociale d'un côté et démontrer sa neutralité de l'autre ou, plus justement et réalistement, sa scientificité (Lahire, 2004), et c'est sans doute ce double aspect qui structure en partie les représentations que nous nous faisons de notre métier. C'est donc chargé d'un bagage

1. L'astrophysicien A. Barreau plaide pour une « poétisation » de la science à même de produire un rapport au matériau scientifique beaucoup plus ouvert aux étrangetés de l'univers comme à ses propres contradictions et incohérences, et assumant son pouvoir de redéfinition du monde (Barreau, 2023, p. 126).

indispensable au voyage, mais quelque peu volumineux, que les chercheur-se-s en sciences sociales font leur chemin : le mandat et même la licence (Hughes, 1996) pour produire une scientificité qui, fondamentalement et dans le même temps, soit porteuse d'une portée sociale, éventuellement transformative du monde. Par ailleurs, le regard critique des mondes que nous étudions est non seulement possible, mais aussi constitutif de nos disciplines². C'est particulièrement le cas pour les adeptes des approches mettant en leur cœur ce rôle émancipateur des sciences sociales : sociologie critique, diverses « *studies* », sociologie et anthropologie des futurs et des politiques préfiguratives : dans ces dernières, « les universitaires promeuvent le changement social et s'engagent en tant que "créateurs d'avenir" » [traduction libre] (Bell et Mau cité dans Suckert, 2022, p. 396)³ ; d'autres conçoivent l'anthropologie du futur désirable comme étant essentielle au devenir de l'anthropologie (Appadurai, 2013, chapitre 15) ; d'autres enfin, à la suite d'E. Bloch par exemple, entendent « réarmer la critique face à ce contexte de critique de la critique et des sciences » (Guéguen et Jeanpierre, 2022, p. 288) en faisant le pari épistémologique d'étudier en premier lieu la réalité des espérances attendues et vécues. Par-delà les paradigmes adoptés, il nous semble que des sciences à la fois réflexives sur elles-mêmes et tendant à la rigueur de l'objectivation scientifique sont, inévitablement, porteuses d'une dimension critique.

D'un point de vue strict, cette dernière renvoie, selon les espaces géographiques et sociaux du monde académique, tantôt au paradigme bourdieusien tantôt à Foucault ou à l'École de Francfort. Ces sources d'inspiration forment différents « styles critiques » : certains empreints d'une forte dimension réflexive grâce aux apports de la Théorie critique (Renault, 2012, p. 87)⁴, également à même de rendre compte du champ des possibles émancipatoires ou autoritaires (Guéguen et Jeanpierre, 2022b), d'autres de transformation des perspectives et d'interrogation des représentations vécues comme des réalités dans une optique dite « généalogique » (Fassin, 2017). Elles constituent en tout cas un effort de totalisation visant à identifier de façon critique les structures profondes de l'ordre social, sous-jacentes à des cas singuliers, en couplant le respect des règles scientifiques à l'aspiration à l'émancipation (Granjon, 2021). On peut également les lire comme l'alliance de trois dimensions de la connaissance, à partir du triptyque d'Horkheimer pour décrire la sociologie critique — explicative, normative et pratique (De Munck, 2011) : cognitive, avec la description du réel (la

2. La sociologie critique bourdieusienne, de même que les *studies* portées sur l'étude des individus minorisés (*gender studies*, *post-colonial studies*, *cultural studies*...), ou encore la critique pragmatiste (L. Boltanski) en sont des illustrations contemporaines importantes, à la suite de bien d'autres penseurs tels N. Élias, pour qui l'une des tâches du sociologue consistait à débusquer les mythes sur lesquels sont bâtis les mondes sociaux. D'une autre façon, les premiers écrits sociologiques étaient déjà empreints d'une visée transformatrice du social et plus précisément, de résolution de certains problèmes sociaux, dont les travaux de Durkheim et leur forte dimension politique sont une belle illustration.

3. « scholars promote social change and engage themselves as a "maker of the future" ».

4. La réflexivité de la discipline est à la fois « épistémologique (sur les principes et les méthodes), sociologique (sur la position sociale du/de la chercheur-se) et politique (sur la valeur sociale de ses choix d'objet et les conséquences politiques de ses prises de position) » (Renault, 2012).

production empirique) et son explication à l'aide d'un appareil conceptuel ; évaluative avec l'identification de dysfonctionnements (domination, évolution des formes sociales, hiérarchies et segmentations du monde...) ; transformative, par la formulation de recommandations, voire la réalisation d'actions à même de modifier le réel. Il nous semble d'ailleurs important de nuancer la séparation stricte entre ces dimensions puisque la seule fonction cognitive est déjà productrice d'une transformation du réel⁵ par la remise en question du normal et du pathologique, du naturel et de l'acquis, entre autres. Également, parce que nommer le réel, c'est déjà le concevoir sous un prisme particulier : parler d'injustices, de segmentation, de hiérarchies, d'alliance ou de reproduction, c'est en même temps penser leurs absences ou leurs contraires (l'injustice, l'unité, l'égalité, la liberté et l'*agency*...). Ainsi, la dimension cognitive semble déjà en elle-même transformative et c'est peut-être ce trouble heureux entre pensée et action dans la production de savoir qui génère de nombreuses controverses médiatiques au sujet du caractère supposément « idéologique » des sciences sociales.

En fin de compte, la portée sociopolitique des sciences sociales ne se réduit pas à une fonction de porte-voix des acteurs-rices de terrain. Sans revenir sur le dense corpus épistémologique relatif au statut scientifique de nos disciplines, l'on peut spécifier que la rigueur analytique passe par une approche intransigeante et non complaisante : à la fois distante des normativités hégémoniques, proche de la subjectivité des enquêté-e-s, mais sans concession sur leurs pratiques. Cela fait aussi écho à la proposition de D. Fassin, exposant qu'une science sociale critique peut se situer dans un juste milieu entre la « hautaine radicalité » et la « compréhension complaisante », ou encore, entre le « dévoilement » et la « traduction », ces approches polarisées faisant référence à la sociologie critique d'un côté et à la sociologie pragmatiste *de* la critique dans la sociologie française, de l'autre (Fassin, 2009). Autrement dit, étudier des espaces sociaux, même ceux porteurs d'utopie, c'est aussi accepter de mettre en lumière leurs limites ou ambivalences et, par conséquent, contribuer à leur désenchantement ou démythification.

Ceux-ci touchent d'abord les acteurs-rices qui les investissent : l'effritement d'une conception institutionnelle homogène, cohérente et vertueuse de ces organisations n'est par exemple pas sans effet sur le moral et les ressources des membres du groupe. Mettre en lumière ces aspects moins valorisés ou valorisants, c'est en effet potentiellement ancrer les acteurs-rices dans une posture d'erreur sans offrir d'outils pour la dépasser et donc, prendre le risque d'une analyse démobilisatrice⁶. Enfin, exposer les limites de ces initiatives et organisations, c'est aussi envisager de porter au grand jour des tensions internes à un espace vers l'extérieur de celui-ci et ainsi risquer de mettre

5. À rebours de la conception boudonienne de la sociologie, qui oppose la fonction cognitive, gage de scientificité, aux autres fonctions « littéraire », d'« expertise » et « critique » (Boudon, 2010, cité dans De Munck, 2011, p. 226).

6. C'est pourquoi l'écriture sociologique s'accompagne généralement d'une réflexion sur la formulation de ces dimensions critiques ainsi que sur la sélection de ce qui peut figurer dans une production écrite finale, afin d'éviter certains effets négatifs sur les personnes auprès de qui nous avons enquêté.

certaines actrices en difficulté vis-à-vis des contraintes exogènes auxquelles ils et elles doivent faire face (organisations concurrentes, financeurs, etc.). Pour ne citer qu'une seule de ces ambivalences, mais emblématique, l'on peut se référer aux inégalités de genre dans la division sexuelle du travail et dans la répartition des rétributions — symboliques et statutaires — dans certains espaces professionnels à prétention égalitariste (Bajard, 2021) ou au sein d'actions collectives « progressives, anti-patriarcales et anticapitalistes » (Rozenkwajg, 2021). Cette illustration suffit à faire comprendre pourquoi la question des « déceptions et des défections » irrigue aussi toute une partie de la littérature sur les possibles (Sallustio, 2021)⁷.

Devant ces difficultés de déployer pleinement la portée critique de nos disciplines, l'on pourrait donc en conclure à un « triste destin » des sciences sociales, asséché de toute volonté d'en faire un outil émancipateur face au défi de l'action. Il devient alors aisément compréhensible que les chercheur·se·s en sciences sociales soient animé·e·s d'une inquiétude persistante liée au sens du travail intellectuel : « que faire de la sociologie ? », question récurrente dans plusieurs initiatives éditoriales et professionnelles depuis les années 2000 (Hirschhorn, 2014). À quoi sert-elle ?, pour reprendre le titre de l'ouvrage éponyme de B. Lahire, ou autrement posée : « Qu'est-ce qu'on fout là ? »⁸, question fondamentale adressée au groupe social que constituent les chercheur·se·s. Si cette dimension critique conduit nécessairement à objectiver les limites, ambiguïtés ou contradictions des mondes que nous étudions, comment vivre avec l'idée que nous participons peut-être, ce faisant, à éroder leur solidité ? Sous quelles formes nos pratiques intellectuelles pourraient-elles déployer leur dimension critique et satisfaire l'exigence de scientificité, tout en se constituant comme utopies réelles⁹ à visée émancipatrice ?

L'intention de cet article est d'offrir des pistes concrètes de réponse et c'est pourquoi il focalise sur une dimension très précise de la recherche : les postures épistémologiques définissant la relation entre le·la chercheur·se et son objet de recherche. L'épistémologie, en tant que « liant » des ingrédients que constituent les matériaux empiriques, les méthodes et la théorie, est essentielle car elle permet de circuler entre ces différentes dimensions de la recherche. En appuyant mon propos sur deux recherches achevées

7. La conscientisation de ces écueils est donc intrinsèque à une conception éthique du terrain, conçu non comme un territoire « sur » lequel on va et duquel on « sort » comme on le ferait sur un « champ de pommes de terre » (Laplantine, 2010) pour recueillir des informations, mais bien comme un espace relationnel avec des personnes sensibles, dotées d'affects, de jugements, d'objectifs, d'émotions. Il s'agit dès lors de prendre en compte ces paramètres caractéristiques de sujets en même temps, voire avant, de considérer qu'il ne s'agit que « d'enquête·e·s » (Bajard, 2023b).

8. Cette interrogation basique, à la fois éthique — que faire ? — et épistémologique — à travers quel champ ou quelle modalité d'action ? —, posée par plusieurs fondateurs·rice·s de la psychothérapie institutionnelle, est devenue une question clé pour penser les pratiques, sans jamais les considérer comme allant de soi. Elle est très utilisée aujourd'hui au sein des espaces se revendiquant des approches collectives en psychanalyse, ou dans l'éducation populaire.

9. Les utopies réelles étant bien des pratiques sociales et non les seules images idéales d'un horizon en attente (Guéguen et Jeanpierre, 2022b).

auxquelles je renvoie¹⁰, je reviens dans cet article sur quatre types de « désenchantement » que j'ai produits ou craint de produire, aussi bien chez les enquêté-e-s que ceux pouvant me toucher. Il en existe sans doute de nombreux autres et certains travaux ont d'ailleurs abordé ces « épreuves de véridiction », c'est-à-dire les « là où ça fait mal », au sein d'un groupe ou d'une institution (Fassin, 2009). Je propose ensuite de montrer que de tels écueils s'accompagnent aussi, rétrospectivement, de perspectives plus ouvertes grâce à la construction de différentes postures épistémologiques le long d'un *continuum* entre les deux polarités évoquées en amorce de cet article : l'objectivation scientifique d'un côté (épistémologies « impliquées » éthiquement pour le-la chercheur-se) et l'identification de leviers pour l'action (épistémologies « impliquantes » pour les acteur-ric-e-s). Cet article expose finalement comment, en différents endroits de ce *continuum*, ont été produits six types de connaissances donnant au-la lecteur-ric-e des raisons de continuer à être critique sans renoncer à l'espérance.

1. QUATRE TYPES DE DÉMYTHIFICATION PRODUITS PAR LES SCIENCES SOCIALES : LE (TRISTE ?) DESTIN DES SCIENCES SOCIALES

Au gré de différentes enquêtes et divers objets de recherche, j'ai cherché à comprendre comment des individus tentent de façonner un avenir qu'ils pensent meilleur, les moyens déployés à cette fin, comme les limites et difficultés de ces initiatives. Pour le dire autrement, ce sont les conditions sociales — individuelles et collectives — de la projection vers un horizon désirable qui m'ont intéressée. Les deux objets d'enquête sur lesquels je reviendrai ici sont, de fait, considérés comme des expériences, elles-mêmes considérées comme des « alternatives » (politiques, professionnelles ou sociétales), des pratiques à dimension utopique par ses acteur-ric-e-s : il s'agit d'un milieu professionnel vécu comme progressiste et égalitariste pour l'un, et de structures de l'économie sociale et solidaire (ESS) pour l'autre. Toutefois, leur étude m'a conduite à exposer un certain nombre de leurs limites, ambiguïtés, tensions internes, et je donnerai ici des exemples de situations illustrant la mise en lumière de quatre types de démythification¹¹. Dans les deux premiers cas, cela s'est traduit par l'exposé de certaines dimensions peu valorisantes ou décevantes des milieux que j'étudiais : le revers problématique d'un aspect ayant par ailleurs des effets sociaux appréciés par les acteur-ric-e-s ; un sentiment d'impuissance ou d'immuabilité face aux structures sociales. Dans les deux cas suivants, j'ai mis en lumière des décalages entre les attentes théoriques et les valeurs promues d'un milieu, et les pratiques réelles observables dans

10. Ce texte est donc constitué d'analyses rétrospectives et réflexives sur des travaux antérieurs dans lesquels j'étaye des résultats énoncés ici. C'est pourquoi j'y fais régulièrement référence sans développer à nouveau ces démonstrations, afin de consacrer uniquement ce texte aux réflexions épistémologiques que j'en tire.

11. Je n'évoquerai pas ici une autre forme de désenchantement potentiel chez les enquêté-e-s, lié à la déception produite par la personne/personnalité du-de la sociologue (déception découlant elle-même souvent de la confusion entre la représentation du travail sociologique et le-la sociologue en tant qu'individu).

celui-ci : chez des individus dans une configuration, sur le plan institutionnel et organisationnel dans l'autre. Les formes de désenchantement exposées ici ne sont de toute évidence pas exhaustives mais, parce que leur typologisation permet de leur donner une valeur paradigmatique, le-la lecteur-ric(e) saura reconnaître des mécanismes de ce type dans ses propres objets de recherche.

1.1 Le revers « négatif » d'une dimension jugée « positive » par les acteurs-ric(e)s

Certaines dimensions présentées par les enquêté(e)s comme particulièrement louables ou bénéfiques à l'échelle individuelle et collective peuvent, sous le regard objectivant du-de la chercheur-se, laisser apparaître des revers plutôt négatifs pour celles et ceux qui les vivent. Certains impensés ou euphémisations du monde social permettent en effet aux acteurs-ric(e)s sociaux-ales d'agir de manière vivable, heureuse et durable dans leur réalité. Pourtant, des aspects douloureux ou décevants ainsi éludés n'en existent pas moins, et c'est aussi le travail du-de la sociologue de les décrire. Ce fut le cas de la « sympathie » qui régnait au sein du métier que j'avais étudié et dont j'avais tenté de comprendre le poids en tant que dimension informelle et affective des relations professionnelles (Bajard, 2023a). En l'occurrence, ses effets étaient significatifs : à la fois liant et source de solidarité, elle était perçue comme une véritable source de bien-être psychologique et matériel par les professionnel-le-s elles-eux-mêmes. Développer des sociabilités professionnelles qui étaient en même temps affectives et amicales constituait en effet l'une des importantes rétributions non monétaires pour les membres de ce groupe. Cependant, être « sympa » conditionnait beaucoup l'accès aux espaces de sociabilité et de commerce et n'était donc pas sans influence sur les hiérarchies professionnelles et les effets de réputation. Certaines inégalités de consécration s'en trouvaient ainsi invisibilisées puisque la croyance en leur légitimité s'appuyait sur la primauté apparente de compétences techniques et artistiques, alors que les formes de classement et les affinités professionnelles étaient aussi en partie forgées par ces dimensions affectives. La « sympathie » était, de surcroît, une qualité personnelle résultant notamment de l'adéquation d'un individu avec l'éthique et les visions du monde forgées par un segment très singulier — et dominant — du groupe professionnel : la génération fondatrice du tissu associatif et de la culture de métier dans les années 1980 (essentiellement des hommes âgés d'environ soixante-dix ans et plus aujourd'hui). Mettre en évidence les effets de ces normes culturelles mais aussi la segmentation hiérarchisée du groupe était donc de nature à noircir l'une des dimensions les plus agréables du métier pour la très grande majorité des enquêté(e)s — une forme de rétribution importante et en partie compensatoire de conditions économiques précaires — et ainsi effriter l'image de « grande famille » promue au sein du groupe (Bajard, 2018, chapitre 6, 2023a).

1.2 Le sentiment d'impuissance ou l'immuabilité des structures sociales

Une autre forme de désenchantement tient à la récurrence des mécanismes qui produisent et reproduisent les inégalités. Au fil de nos différentes enquêtes, cela est sus-

ceptible de conduire, pour nous chercheur-se-s, à un sentiment d'impuissance face à ce qui peut être interprété comme une forme de déterminisme social. Cette négativité de la critique se traduit par exemple par un « hyperpessimisme », décliné aussi bien dans le misérabilisme culturel percevant des agents inéluctablement agis par les structures de domination (dans certains travaux se revendiquant notamment de la sociologie bourdieusienne) ou dans une conception totale de la sujétion des individus à la raison instrumentale (Granjon, 2012, p. 83). Si l'analyse offre généralement des résultats plus nuancés, comment ne pas éprouver malgré tout une certaine lassitude lorsqu'on constate que ce que nous appelons les variables lourdes (sexe, classe sociale, rapports sociaux-raciaux, âge, etc.) pèsent avec tant de poids dans la construction des hiérarchies ordinaires ? Qui plus est, lorsque ces constats se répètent au gré de différents terrains d'enquête ? Ce saisissement est renforcé lorsque les variables qui se déploient dans des relations sociales se transforment en qualités perçues par les acteur-ice-s comme intrinsèques, ou en positions immuables à leurs yeux. Lorsque des dimensions ayant un poids dans certaines interactions deviennent une essence, l'affrontement de ces structures sociales doit alors se doubler d'un travail de dénaturalisation scientifique, parfois coûteux moralement. Ce fut par exemple le cas du capital culturel et des rapports de classes au sein du métier que j'étudiais, qui pouvaient générer chez les enquêté-e-s un classique sentiment de « don » ou au contraire « d'incapacité » ou « d'incompétence » dans certaines dimensions sociales du métier (par exemple dans ce qui avait trait à la valorisation du travail auprès de client-e-s ou d'intermédiaires culturel-le-s). Sous une autre forme, ce fut le cas de la variable genre, qui faisait dire avec grand naturel à des enquêtés qu'ils ne « savaient pas » ou « n'aimaient pas » s'occuper des « paperasses », pour justifier la délégation de cette tâche administrative aux conjointes, la rhétorique du goût ou du don étant également mobilisée par certaines enquêtées elles-mêmes.

1.3 Des contradictions et hiatus entre valeurs et pratiques individuelles

Un autre type de démythification résultant de l'objectivation scientifique peut conduire à identifier des ambiguïtés, voire des contradictions entre valeurs et pratiques, chez des individus. La déception est particulièrement marquée lorsque les acteur-ice-s agissent de façon opposée à des principes qu'ils et elles revendiquent par ailleurs. En l'occurrence, il s'agissait de la présence d'inégalités de genre dans un espace du travail indépendant artistique pensé et vécu comme progressiste : ce dernier est en effet fortement féminisé, investi par des femmes dont la plupart sont fortement dotées en capitaux culturels, structuré par une culture professionnelle se voulant égalitariste, choisi au nom d'une volonté d'accomplissement personnel et vécu comme une solution de rechange à d'autres formes de domination. C'est pourquoi j'avais proposé une série d'explications à la fois matérielles et idéelles, déclinées à l'échelle des individus comme du collectif professionnel, de ce qui apparaissait comme un véritable paradoxe (Bajard, 2021). Porter au jour ces mécanismes devait permettre de déterminer les leviers pouvant être mobilisés pour opérer des rééquilibrages au sein

des maisonnées, comme dans la communauté professionnelle. Il n'en reste pas moins que la lecture de certains écrits avait pu se révéler bouleversante pour certaines enquêtées, telle une qui m'avait confié avoir pleuré en lisant les propos qu'elle avait pu tenir en entretien à l'aune de la distance créée par le texte sociologique, ou encore une autre, triste de réaliser nettement qu'elle se situait dans une relation de domination genrée avec son conjoint alors qu'elle ne faisait que le pressentir jusque-là. De manière générale, les démythifications liées à des hiatus entre valeurs et pratiques sont particulièrement marquantes dans les espaces pensés comme des alternatives à des formes structurelles de domination.

1.4 Des hiatus entre valeurs et pratiques organisationnelles

Dans la même veine que le précédent type de démythification, ce hiatus concerne aussi les déceptions causées par l'écart entre ce que nous pouvons espérer des institutions sociales et ce qu'elles produisent. Qu'il s'agisse d'organisations (associations, syndicats, collectifs, etc.) ou de dispositifs d'action publique, ces formes institutionnelles ne génèrent pas toujours des pratiques à la hauteur des espérances dont elles sont théoriquement porteuses. C'est tout particulièrement le cas de celles qui revendiquent une part de transformation sociale et/ou de protection des individus, et qui jouissent d'ailleurs, pour certaines, d'une forme d'« intouchabilité morale » à l'instar des organisations humanitaires (Fassin, 2009), mais aussi, et de façon non exhaustive, des syndicats et leur vocation de solidarité et de défense des travailleurs, de l'économie sociale et solidaire, des mouvements politiques progressistes, etc. Dans nos recherches sur les coopératives d'activité et d'emploi (CAE), un type particulier d'organisation de travail de l'économie sociale et solidaire en France, de multiples facteurs à la fois organisationnels et individuels ont pu expliquer des écarts entre les cadres formels établis concernant la protection sociale et leurs usages par les membres de ces organisations ; ou encore entre le fonctionnement attendu d'une coopérative et la réalité observée en termes de participation à sa vie démocratique. Le sous-usage important des droits sociaux, la culture syndicale parfois relativement effacée, la connaissance parfois parcellaire des fonctionnements d'une entreprise coopérative, voire le peu d'intérêt pour le sociétariat de la part de certain·e·s de ses membres, apparaissaient comme autant de déclinaisons démythifiées des ambitions théoriques et législatives promues par l'ESS¹².

À travers ces quatre types de démythification, on comprend qu'exposer les limites, ambiguïtés, pratiques informelles ou difficultés internes de certains processus ou groupes sociaux, c'est d'abord aller à rebours d'une conception institutionnelle homogène, cohérente et vertueuse de ces organisations. Mais, et c'est sans doute le plus délicat, cela peut aussi potentiellement mettre en difficulté ses acteur·rice·s, au regard

12. Évidemment, c'est bien au regard de la problématique de la démythification que nous exposons ces aspects-là, mais il est important de souligner que cet écart entre le travail prescrit et le réel ou encore, entre la loi et les cadres formels et leur application, produit également des adaptations vertueuses, inventives, stratégiques et réflexives au sein de ces organisations (Bajard et Leclercq, 2021).

de l'extérieur (tiers financeurs, institutions officielles, collectifs concurrents, etc.) autant qu'en interne entre différents segments du groupe. C'est aussi potentiellement ancrer les acteur-ric-e-s dans une posture d'erreur sans mettre à leur disposition les outils pour dépasser ces situations¹³. Pour autant, ce travail de « démythification » semble nécessaire, y compris, et paradoxalement, pour nourrir les espérances. C'est pourquoi la section qui suit montre que ce qui semble parfois s'apparenter à un triste destin des sciences sociales s'est aussi doublé de perspectives plus ouvertes grâce à plusieurs postures épistémologiques offrant différents registres possibles de production de connaissances.

2. DES ÉPISTÉMOLOGIES « IMPLIQUANTES » ET « IMPLIQUÉES » : QUATRE TYPES DE RELATION À NOS OBJETS D'ENQUÊTE

À l'aune des démythifications consubstantielles aux pratiques de recherche, l'on pourrait facilement tomber dans un certain désarroi. Pourtant, dans le cadre de mes enquêtes, il ne s'agissait pas d'en conclure que toute alternative porte en elle les germes de son échec, mais plutôt de se mettre en situation de pouvoir esquisser des voies d'évolution. Il s'agit là d'un enjeu tout à fait crucial qui peut être qualifié de « pari épistémologique », fondé sur l'identification des principes de viabilité (intellectuelle et politique) de certaines pratiques émancipatrices mais aussi de faisabilité (leur dimension opérationnelle) (Wright, 2017). Or, il m'a semblé que les différentes postures épistémologiques qui me liaient à mes objets — sur un *continuum* entre objectivation scientifique et formulation de leviers pour l'action — étaient toutes de nature à produire des énoncés susceptibles d'alimenter cette ambition.

Les sciences sociales se situent, de manière classique, du côté de l'objectivation scientifique et requièrent ce que j'appelle ici une forme d'épistémologie « impliquée » de la part du-de la chercheur-se : cela ne désigne pas ici un-e scientifique porte-voix ou un-e intellectuel-le organique des causes qu'il-elle étudie ni un-e chercheur-se embarqué-e dans la participation observante et tirant parti de ses liens personnels avec son terrain. J'entends ici par « implication » l'idée de se mettre soi-même, en tant que chercheur-se, en posture d'autosurveillance épistémologique dans le souci d'honorer nos objets ou enquêté-e-s d'une analyse rigoureuse. C'est donc en ce sens que j'entends ici l'implication : vis-à-vis des personnes que nous étudions. Les deux déclinaisons de cette implication présentées ici constituent deux manières de produire des connaissances avec une ambition de « rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan, 2004), notamment parce qu'elles se fondent toutes deux sur une importante réflexivité du-de la chercheur-se. Elles sont donc indispensables à la pratique de la sociologie en tant que

13. En raison de ces dilemmes moraux, nous avons dans nos publications porté une grande attention à la formulation de ces dimensions critiques ou sélectionné au cas par cas les éléments — légal ou illégal, risqué ou non en termes d'exposition de certain-e-s acteur-ric-e-s — pouvant figurer dans nos écrits. Et ce, alors même que nos terrains ne mettaient pas en jeu des individus encourant des peines d'emprisonnement ou des risques vitaux, comme ce peut être le cas lors d'une enquête impliquant des publics particulièrement vulnérabilisés.

science¹⁴. La troisième posture consiste à prolonger la portée critique de la recherche dans l'identification de leviers d'action sur la réalité observée: il ne s'agit alors ni de prescrire des solutions ni de *faire* nécessairement *avec* les enquêté-e-s dans des formes de coécriture de l'enquête, mais d'engager un dialogue qui leur sera utile pour *faire pour et par elles-eux-mêmes*. Enfin, la quatrième posture épistémologique me semble nettement relever de ce que j'appellerais une dimension « impliquante » pour les acteur-ric-e-s des milieux que nous étudions: elle consiste à diversifier les sources d'énoncés sur le monde étudié et explorer de nouvelles formes d'expression ou écriture, en impliquant les enquêté-e-s dans des formes de co-recherche. Les postures présentées ici ne constituent pas un panorama exhaustif des postures épistémologiques mais peuvent, à partir d'une analyse rétrospective portée sur mes travaux, fournir au-à la lecteur-ric-e des grilles de lecture de ses propres pratiques.

2.1 Honnêteté critique et critique honnête: les vertus de l'objectivation de soi

Pour qu'advienne la première posture d'épistémologie « impliquée » vis-à-vis des enquêté-e-s, une réflexivité minimale est requise, dont l'une des illustrations les plus connues et enseignées dans les cursus académiques aujourd'hui constitue sans doute la pratique de l'auto-socioanalyse, c'est-à-dire de « l'objectivation du sujet de l'objectivation » (Hamel, 2015). Cette distance et ce recul permettant de nous regarder parmi les autres êtres humains que nous regardons (Élias, 1991), et la réflexion sur nos dispositions sociales, y compris proprement académiques (Bourdieu, 2003), est sans doute un maillon essentiel pour conquérir nos objets contre les obstacles épistémologiques, à commencer par le sens commun dont nous sommes également les porteurs (Bachelard, 1967). Cette posture permet aussi de faire preuve d'honnêteté dans le regard critique que nous posons sur nos objets d'étude, c'est-à-dire en évitant les « règlements de compte » inconscients avec les enquêté-e-s ou avec ce qu'ils-elles incarnent; également, en s'astreignant à une non-complaisance avec elles et eux, quand bien même se tisserait un lien de proximité, voire d'affection. C'est par exemple ce type d'épistémologie qui m'avait, dans les premières années de recherche, permis d'objectiver l'espace professionnel que j'étudiais alors même que j'avais de nombreuses affinités avec celui-ci, afin de parvenir à certaines des démythifications exposées plus tôt. C'est encore cette tentative d'objectivation de soi qui me semble, toujours aujourd'hui, indispensable à la pratique ordinaire du travail de recherche, irriguant aussi bien mes réflexions sur mon rapport à l'objet que sur les façons de déployer certaines méthodes dans le cours des interactions. Cette posture constituant un classique des méthodes d'enquête — largement écrite, transmise, enseignée — dans les sciences sociales au niveau académique, je ne la développe pas davantage.

14. À cette vigilance épistémologique s'ajoutent d'autres sources de scientificités: l'aspiration à la théorisation dans la description et l'explication, ainsi que l'inscription du travail en sciences sociales dans une communauté scientifique qui caractérise son régime de validation (De Munck, 2011).

2.2 Une subjectivité réflexive: la relation d'enquête au service d'une rigueur épistémologique

Dans une autre conception, toujours fondée sur une implication du-de la chercheur-se dans la quête de rigueur épistémologique, j'ai développé cette seconde posture qui n'était alors pas une voie épistémologique dominante au sein de la sociologie qualitative en France. En m'intéressant aux apports des recherches sur les implications affectives et politiques de l'observateur-riche, habituellement considérés comme des « biais » dans les sciences sociales à visée « universaliste » (Hamel, 2015, p. 310-311)¹⁵, l'idée qu'ils peuvent être un combustible pour la recherche a émergé, à condition d'en faire un usage assumé, réflexif et méthodique¹⁶. La théorie du point de vue situé [*standpoint theory*] repose par exemple sur l'idée que certaines caractéristiques attachées à la personne du-de la sociologue favorisent la perception immédiate de certaines dimensions d'un phénomène et donc, que leur exposé assumé étaye une « objectivité forte » (Harding, 1984)¹⁷. C'est en ce sens que je plaiderai pour les usages des affects dans les méthodes d'enquête qualitatives, notamment à partir de l'analyse des relations de transfert et de contre-transfert entre enquêtrice et enquêté-e-s, grâce aux apports de l'ethnopsychiatrie (Bajard, 2013). Il s'agissait en d'autres termes de considérer pleinement les enjeux de la relation d'enquête comme relation sociale, qui informe donc en même temps qu'elle se produit. L'emploi de cette subjectivité réflexive au service de la rigueur épistémologique conduit à considérer que les personnes avec lesquelles nous construisons, progressivement et grâce à l'expérience de la communication, un lien social, ne sont pas tant « nos enquêté-e-s » ou « nos informateur-riche-s » — soit de simples « objets sociaux (parlants) » (Chauvier, 2020) — que des sujets: imprévisibles, sensibles, qui nous touchent, nous mentent, nous influencent, nous assignent à des places, et donc susceptibles de façonner la relation d'enquête et de produire des effets sur l'observateur-riche. C'est pourquoi l'explicitation du rapport à l'objet et l'utilisation en connaissance de cause des « perturbations » ainsi engendrées participent d'une démarche aspirant à la neutralité axiologique, conçue non pas comme absence de valeurs, mais comme vigilance à l'égard de leur imposition (Kalinowski, 2005 ; Weber, 2003, p. 15).

15. Pour la bibliographie associée à ces postures, voir l'article de 2013 précité.

16. C'est d'ailleurs à cette démarche que renvoient certaines utilisations de l'épithète « impliqué » dans la littérature en sciences sociales, en tant que la « reconnaissance et l'exploitation fructueuse que fait l'anthropologue de sa présence dans la fabrication de son enquête » (É. Chauvier, 2020).

17. Reprenant Donna Haraway, Isabelle Clair mentionne : « Une nausée et des maux d'estomac persistants, voilà ce qui nous donne un sens aigu de ce qu'est une connaissance située » (Haraway, 2007, p. 327, dans Clair, 2022). Reprenant plus loin Joan Scott, elle rappelle que l'expérience ne vaut cependant pas une preuve: l'expérience devient « ce que nous cherchons à comprendre, ce sur quoi du savoir sera produit » (Scott, 2009 [1992], p. 80-81, dans Clair, 2022).

2.3 Prolonger la critique : identifier des leviers d'action

À l'aune des analyses en sciences sociales, certain-e-s acteur-ric-e-s concerné-e-s se retrouvent placé-e-s dans une position d'« erreur » au regard des objectifs qu'ils et elles prétendent atteindre. C'est à ce type de questionnement que j'ai dû faire face, en particulier en abordant la thématique des inégalités de genre évoquée précédemment. Ce constat fut un moment pivot dans le cheminement épistémologique que je retrace ici : il me semblait que je me trouvais alors à mi-chemin entre l'analyse scientifique et la formulation de possibilités d'actions visant à faire autrement. Couplé au désarroi de certaines enquêtées, cela me procurait un goût d'inachevé, puisque cette posture surplombante consistant à souligner les limites de certaines dynamiques sociales ne s'accompagnait pas d'indications pour entreprendre la correction des asymétries, voire de la domination de genre dont il était question. Ce faisant, je contournais en fait le dialogue que cherchaient à établir certaines personnes lorsqu'elles demandaient : « Que pourrait-on faire, à ton avis ? » Le refus de délivrer toute forme de recommandation est bien une voie possible, malgré la difficulté à l'appliquer de façon stricte : cela risque de briser l'échange¹⁸, mais aussi de rompre avec notre éthique du contre-don consistant à accepter de prolonger les échanges vers la réflexion conjointe avec les enquêté-e-s, en vertu du temps et de la confiance dont ils et elles témoignent en participant à notre enquête. À l'inverse, il nous semble problématique de nous inscrire dans ce que les consultant-e-s ou praticien-ne-s des sciences sociales appliquées appellent des « préconisations » ou des « recommandations », nous sortant ainsi du cadre scientifique d'une part, et nous positionnant dans une verticalité relationnelle d'autre part¹⁹. Pourtant, à défaut du conseil ou de la prescription, il existe des formes intermédiaires consistant à prolonger l'objectivation scientifique par l'identification des aspects sur lesquels les acteur-ric-e-s peuvent agir ; il s'agit non pas de le faire pour eux-elles ou de le leur prescrire, mais de les accompagner dans l'identification des dimensions nodales de leur monde (cf : *infra*, point 3.6). Cette démarche peut typiquement s'insérer dans une boucle rétroactive de production de matériaux empiriques et d'analyse. Cette forme de « co-production » inclut « l'élaboration des matériaux empiriques et de leur interprétation théorique en tant que processus interactif entre l'ethnographe et ses interlocuteurs » [traduction libre] (Fassin, 2017, p. 22)²⁰. Ce que D. Fassin nomme « ethnographie critique » permet ainsi de réconcilier, dans des allers-retours entre terrain et écriture, les différents regards critiques : ceux que formulent les enquêté-e-s

18. Il peut être intéressant d'appliquer un exercice simple à partir de nos pratiques de recherche : comptabiliser les fois où, lors de l'expression formelle ou informelle de *résultats* issus du travail d'enquête, l'on a également émis des *opinions* sur les formes que pourraient prendre les actions de nos interlocuteurs. De même, chacun-e pourra s'exercer à recenser les réponses apportées à la question classique que posent de nombreux-ses enquêté-e-s : « À ton avis, que devrait-on faire ? »

19. En décalage avec l'intervention sociale dans ses conceptions les plus descendantes et verticales, certain-e-s tenant-e-s de l'éducation populaire développent ainsi, dans leurs principes philosophiques comme dans leurs méthodes, l'idée que « ce que l'on ne fait pas avec les gens, on le fait contre eux ».

20. « the elaboration of both the empirical material and its theoretical interpretation as an interactive process between the ethnographer and his interlocutors ».

sur le monde comme ceux qui ressortent de notre analyse, en réservant toutefois l'acte final d'écriture au·à la chercheur·se.

2.4 Diversifier les énoncés, leurs lieux de production, leur écriture

La diversification des énoncés suggère une démultiplication de la production des connaissances critiques hors des espaces académiques, notamment grâce à des dispositifs autorisant des relations de pouvoir entre chercheur·se et enquêté·e·s moins asymétriques. La littérature sur les formes de co-recherche est abondante — on ne pourra réaliser un état de l'art ici — et elle se décline sous des formats très variés, dépassant largement le cadre des publications dans des revues scientifiques²¹. Ses déclinaisons épistémologiques et politiques sont également amplement diversifiées, grâce à l'essor de ces pratiques de recherches à l'intersection des mouvements sociaux et réseaux académiques dans les années 1970, et jusqu'à aujourd'hui dans les universités, le travail social rémunéré, comme dans le travail militant et communautaire. On se contentera ici de mentionner que les locuteur·rice·s prennent une autre place dans la production d'analyses, la formulation d'hypothèses, voire même l'écriture anthropologique ou sociologique : il s'agit de faire de la science non pas « sur », mais « avec » les concerné·e·s. Cette réduction des formes de violence symbolique au sein des dispositifs d'enquête peut se traduire jusque dans l'élaboration de textes dans une « raison littéraire » plus inclusive : « les textes permettent d'officialiser un réseau d'attentes. Ils sont un support permanent d'expression et d'action » (Chauvier, 2020). Les techniques associées à ces épistémologies impliquantes demeurent toutefois encore reléguées dans des espaces professionnels moins légitimes sur le plan symbolique, car essentiellement hors du champ académique : les sciences sociales appliquées, l'éducation populaire, l'intervention sociale, etc. C'est précisément pour cela que, contrairement aux précédentes postures présentées, je développe ici quelques dispositifs méthodologiques aptes à produire de telles formes de dialogue. En effet, je n'y avais pas été familiarisée dans mon cursus académique et il me semblait par ailleurs que s'asseoir autour d'une table avec les enquêté·e·s ne suffirait pas à prétendre faire de la co-recherche. C'est pourquoi j'ai emprunté des chemins de traverse au sein des sciences sociales pour aller découvrir des outils issus de la sociologie, de la psychanalyse et de l'éducation populaire :

21. Le terme renvoie à un vaste ensemble de pratiques décrites comme de la sociologie publique, recherche-action, recherche-action participative (RAP), recherche participative (RP), recherche partenariale et collaborative. Très variées sur le plan épistémologique, elles vont de formes institutionnalisées de recherches financées par des organismes publics, privés ou des institutions internationales visant à impliquer des publics (par simple consultation, proposition ou délibération) en passant par l'intervention et le travail social, jusqu'à des formes autogérées issues des mouvements sociaux et communautaires, et fondées sur une optique de transformation sociale et des épistémologies radicales décoloniales, féministes, etc. Elles ont également connu des modes de développement différenciés depuis leur émergence dans les années 1970, notamment entre les espaces Amérique latine, Québec, France. Sur les recherches partenariales et collaboratives, voir par exemple Tremblay et Gillet, 2017 ; sur le second pôle, fondé sur les épistémologies radicales de ce continuum, voir par exemple Godrie et al., 2022.

l'entraînement mental²², la socianalyse²³ et des techniques d'éducation populaire basées sur l'idée de « penser le groupe pour ne plus avoir à le panser »²⁴. Certaines de ces techniques n'ont pas été pratiquées dans la recherche-action elle-même, mais ont alimenté ces réflexions ainsi que certains dispositifs expérimentés; d'autres ont été directement utilisées dans ce but.

Une expérience de journées d'étude « impliquantes »

À l'automne 2021, Maya Leclercq de la structure de socio-anthropologie appliquée Sociotopie et moi-même avons organisé des journées d'étude sur la protection sociale avec des acteur·rice·s et acteur·rice·s du monde des coopératives d'activité et d'emploi (CAE) sous forme de recherche-action, en collaboration avec William Tournier, sociologue et formateur spécialiste de l'accompagnement à la recherche-action au sein de la structure L'Étincelle²⁵. L'idée était de travailler lors d'ateliers à partir des expériences des participant·e·s, mais aussi en mettant en discussion le savoir fondamental que nous avons produit en tant que chercheuse d'une part, et en utilisant certains matériaux issus de notre enquête d'autre part. En effet, nous avons mené une enquête pendant deux ans, financée en France par la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques, ministère du Travail) et la DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, ministère de la Santé et des Solidarités et ministère de l'Économie et des Finances), consistant à produire un rapport scientifique, sur la base de techniques classiques (entretiens semi-directifs, observations et usage de calendriers de vie). Or, en plus de la commande initiale, et nourries d'une appétence particulière pour la diffusion et l'appropriation des connaissances hors du milieu académique, nous avons souhaité compléter ce travail par une seconde phase d'analyses en faisant réagir à nos travaux des acteur·rice·s porteur·euse·s de savoirs situés et d'expertises d'usage. Nous avons ainsi produit, de façon dialectique et à la manière d'un millefeuille, de nouveaux

22. Technique de pensée collective co-fondée par J. Dumazedier, sociologue des loisirs. Cette technique permet de déplier les plis d'une problématique et de la pensée des différents individus composant un collectif. Elle croise l'analyse intellectuelle et les pratiques de coopération, à l'instar des outils de l'éducation populaire, auxquelles elle se rattache. Formation effectuée avec l'organisme « l'Escargot migrateur » en 2021.

23. Dispositif d'intervention sociologique issue de l'analyse institutionnelle, de la psychanalyse et de l'autogestion (sur certains de ces courants et leur mise en application, voir par exemple Schaepeynck, 2018, ainsi que Gabarron-Garcia, 2021), basé sur une analyse du groupe par lui-même aidé d'intervenant·e·s extérieur·e·s (les socianalystes). Elle permet de porter un regard sur le groupe en tant qu'institution plutôt que sur les personnalités et leurs psychologies. Formation organisée par l'organisme « Pivoine » en 2022 et animée par C. Gillon et P. Ville, considérés comme des figures fondatrices.

24. Ces techniques reposent pour la plupart sur l'hybridation des « savoirs froids » (académiques) et des « savoirs chauds » (expérientiels). Formation effectuée avec les organismes Le point de croix et La Mèche en 2022.

25. Au sein de la structure [Anonymisation], qui développe des techniques d'animation et de coopération de groupes et de mise en forme des savoirs académiques sous forme de conférences gesticulées.

énoncés à partir des commentaires effectués par une pluralité d'acteur-ric-e-s sur nos propres analyses scientifiques, en particulier par un arpentage²⁶ de notre rapport final de recherche par les participant-e-s. Cet enrichissement critique de notre recherche académique originelle par les méthodes participatives étaye, là aussi, la pertinence des circulations entre sociologie « professionnelle » et « publique ». La prise de notes et l'enregistrement du déroulé des événements avaient d'ailleurs permis de les retranscrire et d'écrire un nouveau rapport. Ce dernier a adopté une forme plus didactique et éloignée, dans son esthétique comme son contenu, des standards académiques (Bajard et al., 2022).

Tableau 1 : Synthèse des postures épistémologiques adoptées et leurs outils méthodologiques correspondants

Type d'épistémologie	Posture épistémologique	Outils méthodologiques
Épistémologie impliquée (<i>constitutive de la démarche scientifique</i>) : Mise sous « autosurveillance épistémologique » et engagement moral du-de la chercheur-se vis-à-vis des enquêté-e-s	1. Les vertus de l'objectivation de soi : honnêteté critique et critique honnête	Outils classiques de réflexivité en sciences sociales (auto-socioanalyse)
	2. Une subjectivité réflexive : l'analyse de la relation d'enquête au service d'une rigueur épistémologique	Théorie du « point de vue situé » et <i>studies</i> , ethnopsychiatrie et psychanalyse, etc.
	3. Prolonger la critique : déterminer des leviers d'action dans un dialogue avec les enquêté-e-s	Outils d'analyse de la vie des collectifs : éducation populaire, recherche-action
Épistémologie impliquante : Engagement d'un dialogue avec les enquêté-e-s, voire co-recherche	4. Diversifier la production des énoncés : explorer d'autres écritures et atténuer la frontière terrain/écriture	

3. DES RAISONS D’ÊTRE CRITIQUE : QUELQUES TYPES DE CONNAISSANCES ET LEURS VERTUS POUR L’ESPÉRANCE

Au moyen de ce panel de postures épistémologiques développées au cours de ces quinze années de recherche, on entrevoit d’ores et déjà comment celles-ci autorisent divers types de connaissances, certains ayant précisément pour vocation d’ouvrir ou de maintenir ouvertes des brèches pour l’action. Ainsi, malgré une possible fragilisation des espérances face au désenchantement produit par l’analyse critique, il nous semble utile de recenser différents types de réflexions émancipatrices produites à l’aide de ces postures.

26. Il s’agit d’une technique de lecture collective issue des cercles ouvriers, facilitant l’appropriation de textes académiques ou difficiles d’accès théoriquement par la mutualisation du travail et la mise en discussion des idées.

3.1 Connaître les déterminations pour s'en libérer

Ce premier type de connaissances peut bien entendu être produit par l'ensemble des postures décrites, mais la première, permettant une critique honnête et une honnêteté critique, est particulièrement propice. L'objectivation du réel — des limites, contradictions, ambiguïtés des mondes sociaux étudiés — constitue déjà un pas franchi vers l'action : c'est d'ailleurs l'un des projets originels des sciences sociales en général, critiques en particulier, que de chercher à connaître les déterminations qui entravent afin de pouvoir s'en libérer. Ainsi, on peut sans grande surprise noter que porter au jour les oppressions systémiques et désingulariser les difficultés permet d'abord de conjurer plusieurs écueils pesant sur les individus : la psychologisation ou la personnalisation des difficultés, la moralisation, culpabilisation et condamnation des individus dans ce qui leur arrive. De ce point de vue, la discipline a évolué en montrant combien les acteur·rice·s étudié·e·s sont doté·e·s de réflexivité leur permettant également de réaliser en partie ce travail d'objectivation, le·la chercheur·se n'étant plus la seule figure détentrice de capacité de « dévoilement ». Il n'en reste pas moins que les sciences sociales, grâce aux enquêtes approfondies, restent un espace privilégié d'analyse des nécessités que le social tend à dissimuler avec efficacité.

3.2 Une vision dialectique du pouvoir : cartographier les pratiques de liberté dans la contrainte

La critique approfondie, si elle démythifie en partie, recèle des facettes émancipatrices qui apparaissent particulièrement bien lorsque l'on s'intéresse aux histoires de vie des enquêté·e·s-Sujets. C'est donc un type de connaissance auquel l'on peut accéder en tout point du *continuum* épistémologique liant le·la chercheur·se à son objet. Cette attention aux subjectivités permet d'observer l'articulation entre émancipation et contraintes, les situations étudiées n'étant en général justiciables ni d'une agentivité totale ni d'une domination implacable, mais situées sur un *continuum* entre ces deux pôles. Ainsi, objectiver de près une situation en apparence pétrée de domination permet aussi d'y déceler toutes les formes de libertés et de résistances qui s'y nichent. Identifier les espaces de changement et se demander pourquoi il y a mouvement, maintien de soi, résistance, plutôt qu'immobilisation, *exit* ou renoncement, permet de ne pas sous-estimer la résistance des subalternes ou de celles et ceux que l'on pense comme tel·le·s. D'une façon plus large, cela conduit à distinguer avec nuance la « défaite politique » qui peut structurer la vie politique dans nos États contemporains (victoires de l'extrême droite dans différents pays, de l'Inde à l'Argentine en passant par l'Europe ; l'autoritarisme et les glissements dans l'illibéralisme de certains gouvernements européens ; etc.) des « victoires anthropologiques » qui rythment la vie sociale (aspirations au progressisme sur des questions de genre, décoloniales, d'exigence démocratique, etc.) (El Miri, 2022). Ces victoires peuvent être ainsi qualifiées en raison de leur caractère largement partagé par des individus au regard des situations historiques antérieures, même si elles sont corrélatives des vagues réactionnaires et d'importants modes de défense conservateurs. Il s'agit, en d'autres termes, de consi-

dérer celles et ceux que nous rencontrons comme des Sujets sans réduire leur condition au seul statut de victime de certains processus ou conditions historiques, sociales, administratives, d'emploi, etc.

3.3 Tracer la route entre ici et là-bas : saisir la trace des imaginaires, aspirations et anticipations

À partir de cette même posture — l'attention aux subjectivités —, la formulation des projections personnelles est importante parce qu'elle constitue en soi un acte langagier suggérant de nouvelles réalités, même en creux et de façon imaginaire dans un premier temps. Formuler le possible, c'est bâtir des outils de projection dans une réalité alternative, ouvrir des chemins vers ce qu'il est souhaitable et faisable : ni potentialité (chose en puissance) ni possibilité déjà advenue, la formulation d'un possible est synonyme de traces utopiques déjà contenues dans le réel d'une part, et elle détermine aussi les actions à choisir dans le présent pour que d'autres se réalisent d'autre part (Guéguen et Jeanpierre, 2022a, p. 102). L'imagination (d'autre chose), l'aspiration (à la « vie bonne ») et la formulation des anticipations sont en fait constitutives de ce qu'A. Appadurai appelle le futur, et leur mise en relation permet de dessiner un chemin entre « maintenant et plus tard » et « ici et là-bas » (Appadurai, 2013). Cette dimension générative de l'utopie est, par exemple, au cœur de travaux de l'École de Francfort où l'espérance devient un mouvement *en avant* (Bloch, 1976), une véritable pratique sociale justiciable de méthodes ethnographiques capables de saisir les traces et indices de ces projections dans l'avenir (Bajard et El Miri, 2024). À l'instar de la pédagogie de l'opprimé proposée par P. Freire, qui s'inspire de cette conception blochienne du futur, c'est l'utopie en tant que transformation des êtres qui devient observable : ni espace politique établi ni représentation seulement idéelle, l'utopie est une mise en mouvement faite de la « dénonciation » (*denuncio*) d'une réalité déshumanisante et de « l'annonce » (*anuncio*) d'une réalité dans laquelle l'être humain sera plus qu'il n'est à présent (Freire, 2010, p. 84)²⁷. Cette dimension générative existe aussi dans les travaux contemporains, où une dimension politique imprègne les pratiques utopiques, « non pas en tant que praxis institutionnalisée, mais comme formation émergente et générative qui affecte l'« être » des personnes qui y participent » (Blanes et Bertelsen, 2021, p. 14)²⁸. En bref, la formulation des projections est une véritable source de mise en mouvement dans le présent et elle peut se déployer aussi bien par des méthodes et des épistémologies « impliquantes » que dans des formes plus classiques de méthodes qualitatives et d'épistémologies « impliquées » : en particulier, l'entretien ou l'ethnographie permettent d'être à l'écoute de ces possibilités formulées par les enquêté-e-s, même sous des formes balbutiantes ou quasi silencieuses. De même, la faible directivité

27. Notre traduction : « unidade inquebrantavel entre [...] a denuncia de uma realidade desumanizante e anuncio de uma realidade em que os homens posam ser mais ».

28. Notre traduction : « anthropology of utopian confluences, where the political appears not as institutionalised praxis but as an emergent and generative formation that affects the “being-ness” of the selves that take part in it » (p. 14).

en entretien permet à l'enquêteur-riche d'aider l'enquêté-e à « sortir de lui[-elle]-même » (Bourdieu, 1993) et à formuler des énoncés qui n'avaient pas toujours été élaborés dans un récit antérieur.

3.4 Maintenir vivantes les alternatives par leur récit

La pratique de la recherche revient parfois à désirer regarder les indésiré-e-s. Sans illusions sur les changements produits structurellement ni aveuglement quant au risque de voyeurisme lorsque sont en jeu des populations qui n'ont pas demandé à faire de la recherche avec nous, il semble important de s'arrêter — à la fois physiquement et cognitivement — sur certains groupes et espaces sociaux. Non pas par charité, comme on le ferait sur des « indésirables », ni par intérêt sous prétexte que le-la chercheur-se vit aussi *de* ses objets de recherche, mais par éthique de reconnaissance de ces « indésirés ». D'ailleurs, le-la sociologue qui, à la façon du-de la psychologue ou du-de la conteur-se, prend acte des récits, offre ce faisant un support de transaction pouvant inciter l'enquêté-e à parler : l'officialisation de sa voix par l'inscription de celle-ci dans une recherche scientifique. Que les enquêté-e-s prennent ou non part à l'écriture scientifique dans des formes de co-recherche ou non, la dimension narrative des sciences sociales prend alors toute son importance, en ce qu'elle permet de préserver autant que possible l'expérience singulière des enquêté-e-s et de ne pas tomber dans une forme de désinterlocution (Chauvier, 2017). La parole vivante et le récit constituent des modes de survivance de la pensée libre, des contre-récits, des subjectivités (Gori, 2013) et l'enquête en sciences sociales en constitue dès lors l'un des véhicules.

3.5 Documenter et unifier des expériences de manière cumulative

Documenter des expériences singulières, ce que font en particulier les méthodes qualitatives, ce n'est pas nécessairement tomber dans l'hyperparticularisme, y compris lorsqu'il s'agit d'expériences sociales interstitielles et qui n'occupent pas le devant de la scène. C'est se donner la possibilité d'en constituer une mémoire sociale en collectant les traces et déroulés de leurs pratiques ; c'est également permettre d'en faire une histoire globale en établissant des connexions entre elles et en en identifiant des traits communs par-delà les apparentes différences ; enfin, c'est autoriser des transmissions de pratiques d'une organisation à l'autre et une réflexivité collective, forger une « culture du précédent »²⁹. Les réactions des participant-e-s à nos journées de recherche-action sur la protection sociale en coopératives témoignaient par exemple de la nécessité d'une telle cumulativité de connaissances et de pratiques, renforcée par l'absence de protocole ou de « mode d'emploi » de ces initiatives, encore expérimentales dans l'ESS. Autrement dit, c'est peut-être parce que certaines formes sociales demeurent

29. D. Vercauteren parle par exemple de créer « une mosaïque de situations-problèmes », visant à produire une analyse reposant non pas sur l'exhaustivité mais sur la « culture des précédents » : il s'agit alors d'« évaluer la différence qualitative et intensive de nos modes d'existence en les rapportant aux situations-problèmes qui les ont précédés » (Vercauteren, 2018, p. 32).

singulières, balbutiantes, inachevées, imparfaites ou minoritaires, que leur objectivation par les outils permis par les sciences sociales (entre autres) semble d'autant plus nécessaire : c'est alors qu'elles prennent corps, que leurs traces subsistent ainsi archivées et que cette « culture du précédent » peut prendre consistance.

3.6 Identifier des leviers d'action

L'identification des endroits « nodaux » par lesquels peut se déployer la transformation sociale permet de mettre à l'épreuve la faisabilité de certaines expériences et d'en faire évoluer d'autres. Il s'agit concrètement d'interroger un certain nombre d'éléments clés des groupes, processus ou institutions sociales, sur lesquels les dispositifs méthodologiques à dimension impliquante en particulier font converger l'attention³⁰. Par exemple et de manière non exhaustive :

- La *fonction* du lieu, du groupe ou de l'institution sociale en question et l'explicitation libre des *rôles* endossés par chacun-e (une autre déclinaison de la question fondamentale « Qu'est-ce qu'on fout là ? » ou de « l'objet » du collectif)³¹.
- *L'argent* : par qui est-il versé, avec quelles contreparties, quelles formes de redistribution, géré par qui, et selon quels principes ?
- Les *frontières spatiales et sociales du groupe*, soit les droits d'entrée : qui peut en faire partie ou pas, avec quel degré d'ouverture sur l'extérieur, et avec quels risques de dissolution ou d'effritement ?
- La distribution *spatiale* et les rapports de pouvoir : comment s'agence l'espace, qui occupe quelle place (endroit, surface, etc.) et comment cela a-t-il été décidé ?
- Les *modes de décisions* des actions individuelles ou collectives : quel degré de contrainte et de formalisation de ces décisions, quelles modalités de délibération, etc. ?

Les réflexions déployées par les acteur·rice·s sur ces différents éléments couvrent alors de nombreuses dimensions constitutives de l'ordre social, par-delà les règles établies ou les cadres formels : l'ordinaire (versus les grands rituels et événements professionnels), l'informel et le travail réel (versus les normes formelles et édictées), le hors-travail et le travail non rémunéré (versus la sphère strictement professionnelle et le travail bénévole/domestique, etc.), etc.

30. Sur ces aspects appliqués à des tiers-lieux, voir par exemple Lallement, 2015.

31. La « fonction » ou « l'objet » sont au cœur de l'idée de « problémiser » au sein d'un groupe, c'est-à-dire de fabriquer ensemble les enjeux et les solutions qui se dégagent de ce processus (Vercauteren, 2018, p. 145). Elle peut aussi renvoyer à l'idée « d'analyste » en socianalyse, c'est-à-dire une dimension potentiellement clivante au sein d'un groupe social, tout particulièrement produite ou mise en lumière dans les situations de crise ou de dérangement. L'analyste est fondamental, car il est une voie d'accès au groupe et à sa compréhension (Gilon et Ville, 2018, p. 96 en particulier).

3.7 Démocratiser les possibles

La prolongation du dialogue avec les enquêté-e-s dans des formes de co-recherche permet de produire un dernier type de connaissances, non soumis au filtre cognitif du-de la chercheur-se. L'activité de recherche permet alors de co-élaborer des leviers intellectuels et politiques avec une pluralité d'acteur-ric-e-s, d'ouvrir des brèches et d'envisager d'autres voies possibles en termes de savoirs théoriques, ainsi diversifiés dans leurs épistémologies et conditions de production, historiquement eurocentrée et masculine (cf: *supra*). Cette idée de « démocratisation de la connaissance » constitue une réponse aux demandes de « justice épistémique » ou de « justice cognitive » (Godrie et al., 2022, p. 12). Cela suppose bien entendu d'accepter que l'élaboration du savoir ne se produise pas seulement dans l'espace scientifique, mais aussi à l'échelle ordinaire des acteur-ric-e-s. Elle implique également, de la part des chercheur-se-s, une capacité de réflexivité et d'évaluation critique des effets de leur activité, en termes de réduction (ou non) de ces injustices épistémiques³². Cette démultiplication des points de vue et cette démocratisation des possibles permettent de rompre avec un réalisme centripète qui code le réel selon des critères d'énonciation établis depuis une position académique. Elle s'écarte aussi, et c'est l'un de ses buts premiers, des critères de faisabilité établis depuis les positions politiques dominantes. Dans le même temps, cela suppose une vigilance à l'égard du potentiel brouillage des frontières entre chercheur-se et militant-e, notamment grâce à la mise en œuvre d'une épistémologie « impliquée » rigoureuse. De ce point de vue, nos positions convergent avec les recherches participatives radicales qui prônent l'élaboration de nouveaux critères de scientificité fondés non pas sur des critères de validité propres au paradigme positiviste et aux méthodes hypothético-déductives, mais aux critères de rigueur rattachés au courant *interprétatif* en sciences sociales, dans lequel nous nous inscrivons³³.

CONCLUSION

La sociologie est traversée et structurée par deux polarités : une sociologie « expérimentale » qui se rapprocherait ainsi de la science pour la science et une sociologie « sociale » qui tenterait de contribuer aux luttes sociales (Lahire, 2004). On retrouve ces écarts dans différents « styles » de sociologie : sociologie publique, *policy sociology*, sociologie professionnelle, sociologie critique (Burawoy, 2006). Il s'agit là d'idéaltypes construits sur le degré de réflexivité ou, au contraire, d'utilité instrumentale du savoir, ainsi que sur les publics (extra-académique ou académique) à qui celui-ci est destiné. La réalité sociale est donc nécessairement plus complexe, puisque les pratiques de recherche se déploient généralement selon plusieurs styles. Comme indiqué en intro-

32. Voir par exemple la grille d'autoévaluation, à destination des universitaires et de ceux et celles prenant part aux recherches participatives sous l'angle des injustices épistémiques, créée par Godrie et al., 2020. Cet outil méthodologique est mis à leur disposition sous licence Creative Commons CC BY 4.0 (donc partageable et modifiable) en appendice de l'article.

33. Pour un état de l'art des différents travaux de recherches participatives radicales qui ont proposé de repenser les critères de scientificité, voir Godrie et al., 2022, p. 19-22 en particulier.

duction, il nous semble d'abord essentiel de prendre acte des apports de la sociologie « critique » et de sa dimension réflexive à la sociologie « professionnelle », à forte ambition théorique et scientifique. De manière plus singulière, au cours de notre expérience de recherche participative, notre posture rejoignait par exemple celle d'autres chercheur-se-s réfutant l'idée que la seule légitimité de la recherche participative — sociologie publique donc selon ces catégorisations — consisterait « en son rapport à l'action et au champ politique sans que soient envisagés ses apports méthodologiques et conceptuels » (Bacqué et Demoulin, 2022, p. 3). De même, nous ne souhaitons pas gommer ou atténuer notre pratique de sociologie « professionnelle », assumée en tant que chercheuse en poste au sein d'un institut de recherche national, mais au contraire la mettre en discussion (cf: encadré *supra*). Pour toutes ces raisons, nous rejoignons les travaux montrant l'importance de travailler les possibilités de circulations entre ces « styles » : on peut alors, par exemple, reconnaître l'apport scientifique des recherches participatives ainsi que les véritables compétences requises pour « apprendre à voir d'en bas » (Bacqué et Demoulin, 2022, reprenant une expression de Donna Haraway, p. 4-5).

Ainsi, cet article n'avait pas pour ambition la classification des modes de production de connaissances comme l'on chercherait à avoir une armoire de dossiers bien ordonnés, mais plutôt à approfondir sous un jour plus mobilisateur les constats désenchantés auxquels mène souvent le savoir critique. Il ne s'agissait pas non plus d'en conclure que toutes ces formes d'épistémologies impliquantes, telle la recherche participative, doivent nécessairement être mises en œuvre. En revanche, il nous semble utile d'interroger nos pratiques de recherche à l'aune de leur caractère émancipateur sous une forme très concrète, c'est-à-dire à l'aide des postures épistémologiques établies dans la relation avec nos objets, elles-mêmes traduites en pratiques de recherche. Cette cartographie permet surtout de penser la manière dont les déclinaisons diverses de la sociologie publique notamment — soit « amener la sociologie à entrer en conversation avec des publics, c'est-à-dire des gens qui sont eux-mêmes engagés dans des conversations » (Burawoy, 2006) — irriguent nos pratiques.

Car en réalité, la vie sociale du savoir lui donne un statut de pratique sociale objectivable plus que celui de vérité sur le monde. Les sciences se font et se vivent en partie indépendamment du-de la seul-e chercheur-se : l'orientation de l'enquête au gré des relations changeantes avec les enquêté-e-s, la pratique de l'écriture et des modes de narration, les restitutions auprès de ces enquêté-e-s ou d'un public non académique ou, encore, les appropriations diverses que fait un lectorat du travail de recherche en sont des illustrations non exhaustives. C'est pourquoi des enquêtes sur ce que nos travaux ont produit, une « sociologie de l'usage social de la sociologie » (Hirschhorn, 2014, p. 229-230) afin de mesurer à quel point ceux-ci auront été vecteurs de transformation, constituent par exemple un programme de recherche intéressant. Si les enquêtes sur les effets sociaux des sciences sociales sont encore peu développées, les expériences de recherches participatives suggèrent qu'il y a là matière à opérer des tentatives : sans nous situer de manière figée dans l'une ou l'autre des catégories (sociologie publique/

professionnelle/critique/*policy sociology*), le regard rétrospectif porté sur nos expériences de recherches montre plutôt l'intérêt de circuler entre ces domaines. Car, quelle que soit la position adoptée sur le *continuum* entre objectivation et participation, les différents types de savoirs qui découlent des postures épistémologiques exposées ici illustrent l'idée que c'est finalement dans la réalité des espérances, certes, mais aussi dans la critique des utopies — de leurs ambiguïtés, limites, inachèvements, etc. — que se logent des voies possibles des sciences sociales critiques. Nous rejoignons en effet le projet intellectuel consistant à faire le « pari » (Guéguen et Jeanpierre, 2022a, p. 11) qu'une sociologie des possibles — complémentaire ou alternative à celle des régularités — doit permettre de faire vivre des sciences sociales critiques, par ailleurs menacées dans un contexte politique et épistémique de « critique de la critique et des sciences » (Guéguen et Jeanpierre, 2022b, p. 3). La démythification de certains mondes peut ainsi, paradoxalement, devenir mobilisatrice si l'on prend la peine de la compléter et de la prolonger par d'autres regards. Ainsi, loin d'envisager la pensée comme une seule idée sans effets performatifs, c'est bien une conception de l'activité scientifique comme pratique sociale qui ouvre les possibles, sans renoncer à l'exigence de scientificité que nous défendons ici : de la même manière que les anticipations de l'avenir et les espérances ne sont pas uniquement des abstractions mais bien des actes, les épistémologies choisies comme les méthodes d'enquête ne constituent pas seulement des dispositifs et compétences techniques, mais bien des manières d'engager un rapport éthique et politique au monde que nous étudions. Dès lors, attribuer à l'énonciation et à l'écriture scientifiques des effets réels, casser la frontière entre terrain/acteur·rice·s et écriture/chercheur·se, réhabiliter les enquêt·e·s comme Sujets sans les réduire à leur condition, œuvrer à la formulation de possibles, etc., en sont autant d'illustrations non exhaustives et demandant à être démultipliées³⁴.

RÉSUMÉ

En raison de leur portée critique, les sciences sociales produisent des démythifications du monde qui peuvent conduire à un désenchantement démobilisateur, pour le·la chercheur·se comme pour nos interlocuteurs·rices. Cet article propose d'interroger cet écueil en y apportant des pistes concrètes centrées sur nos postures épistémologiques et méthodologiques. À partir de deux recherches portant sur des pratiques professionnelles, réalisées ces quinze dernières années, plusieurs types de démythification emblématiques sont présentés. Ce constat se

34. Je remercie Maya Leclercq, anthropologue et fondatrice de l'atelier de sciences sociales appliquées Sociotopie, avec qui j'ai mené certaines parties des enquêtes qualitatives afférentes aux coopératives et, en particulier, l'expérience de recherche participative exposée dans cet article. J'ai pu partager avec elle mes réflexions épistémologiques, méthodologiques et éthiques tout au long de notre fructueuse et amicale collaboration.

Je remercie également Mustapha El Miri pour les nombreux échanges intellectuels qui ont, en particulier, alimenté certaines perspectives développées dans la dernière partie de cet article portant sur les « raisons d'être critiques » et leurs vertus pour l'espérance.

Enfin, j'adresse également mes remerciements aux évaluateurs·rices de la revue, dont le regard à la fois rigoureux et constructif a permis l'approfondissement et le renforcement de certains points de ce travail.

poursuit par l'exposé de quatre postures épistémologiques reliant le-la chercheur-se à ses objets, sur un *continuum* allant de l'objectivation scientifique à l'élaboration de leviers d'action par des pratiques de co-recherche. Cette variation de postures conduit alors à typologiser différents types de connaissances qui alimentent des raisons d'être critique, sans renoncer à l'espérance. Ainsi, cet article propose des voies pour faire des sciences sociales une pratique intellectuelle qui ouvre les possibles tout en cultivant l'exigence de scientificité.

Mots clés : critique, espérance, possibles, épistémologies impliquées, émancipation.

ABSTRACT

From Disenchantment to Possibilities. A Cartography of Critical Epistemologies and Knowledge with a Mobilizing Role in the Social Sciences

Due to their critical scope, the social sciences tend to have a demystifying effect. This can lead to disenchantment and a loss of motivation, among researchers as well as their audiences. This article offers an examination of this pitfall and proposes concrete responses centred around our epistemological and methodological positions. Using two studies on professional practices, both conducted within the past fifteen years, several emblematic types of demystification are presented. This finding is followed by an exploration of four epistemological positions linking researchers to their subjects on a continuum from scientific objectification to developing possibilities for action through co-research practices. This variation of position then leads to typologizing different types of knowledge that nourish critical purposes without turning our backs on hope. As such, this article proposes means by which the social sciences can serve as an intellectual practice that opens the door to possibility all while cultivating the rigours required of scientific research.

Keywords: Critique, hope, possibilities, implied epistemologies, emancipation

RESUMEN

Del desencanto a lo posible. Cartografía de las epistemologías críticas y conocimientos catalizadores en las ciencias sociales

A raíz de su alcance crítico, las ciencias sociales desmitifican el mundo y pueden conducir a un desencanto disuasorio, tanto para el/la investigador/a como para sus interlocutores/as. El presente artículo propone analizar este obstáculo y sugiere alternativas concretas centradas en nuestras posiciones epistemológicas y metodológicas. A partir de dos investigaciones sobre prácticas profesionales, realizadas en los últimos quince años, se presentan varios tipos emblemáticos de desmitificación. Este hallazgo se completa con la exposición de cuatro posturas epistemológicas que vinculan a los/las investigadores/as con sus objetos, en un continuo que va desde la objetivación científica hasta el desarrollo de mecanismos de acción a través de prácticas de investigación conjunta. En consecuencia, esta variación en las posturas nos conduce a tipificar las diferentes clases de conocimientos que alimentan las razones para ser críticos, sin renunciar a la esperanza. Así, el presente artículo propone opciones para hacer de las ciencias sociales una práctica intelectual que abra nuevos horizontes sin dejar de lado la exigencia inherente a la investigación científica.

Palabras clave: crítica, esperanza, posibilidades, epistemologías implicadas, emancipación.

BIBLIOGRAPHIE

- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*. Verso Books.
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique* (5^e édition). Librairie philosophique J. Vrin.
- Bacqué, M.-H. et Demoulin, J. (2022). La recherche au défi de la participation. *Sociologie*,13(3). <https://journals.openedition.org/sociologie/10549>
- Bajard, F. (2013). Enquêter en milieu familial. Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ? *Genèses — Sciences sociales et Histoire*, (90), 7-24.
- Bajard, F. (2018). *Les céramistes d'art en France. Sens du travail et styles de vie*. Presses Universitaires de Rennes, Collection Le Sens social. [hal-01806453]
- Bajard, F. (2021). De l'atelier à la cuisine chez les céramistes : arrangements de couple et inégalités de genre dans un métier indépendant « égalitariste ». *Travail et Emploi*, 2021, (161), 61-92. [hal-03209513]
- Bajard, F. (2023a). « Être sympa », la bonne morale professionnelle des céramistes d'art : informalité des relations et constitution du groupe. Dans C. Comer, B. Lechaux et P. Rouxel (dir.), *Le travail éthique dans les professions indépendantes* (p. 19-50). Presses Universitaires de Vincennes. [hal-04106820]
- Bajard, F. (2023b). *Ceux que nous appelons « enquêtés » : construire, vivre et analyser le terrain comme tissu relationnel*. Journées d'études internationales — MIJMA La Migration Internationale des Jeunes et Mineurs Africains vers l'Europe, Mohammedia, Morocco. [hal-04081275]
- Bajard, F. et El Miri, M. (2024, mai). *Enquêter des traces, diversifier les objets, réviser les catégories ?* Séminaire Utopies et possibles insoupçonnés, Aix-en-provence, France. [hal-04437678]
- Bajard, F. et Leclercq, M. (2021). *Les Coopératives d'Activité et d'Emploi (CAE) aux prises avec les enjeux de protection sociale. Propositions pour un modèle d'analyse qualitatif applicable aux zones grises de l'emploi*. Sociotopie; LEST CNRS UMR 7317. [hal-03453700]
- Bajard, F., Leclercq, M. et van Melle, L. (2022). « Esquisses et trouvailles » — *Livret conclusif des journées de recherche-action CAE et protection sociale*. [hal-03550759]
- Barreau, A. (2023). *L'Hypothèse K. La science face à la catastrophe écologique*. Grasset.
- Blanes, R. L. et Bertelsen, B. E. (2021). Utopian confluences: Anthropological mappings of generative politics. *Social Anthropology*, 29(1), 5-17. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.13003>
- Bloch, E. (1976). *Le principe espérance: Tome I*. Gallimard.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). Comprendre. Dans *La misère du monde* (p. 1389-1447). Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). L'observation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43-58.
- Burawoy, M. (2006). Pour la sociologie publique. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 1. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.11>
- Chauvier, É. (2017). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*. Éditions Anacharsis. www.editions-anacharsis.com/Anthropologie-de-l-ordinaire
- Chauvier, É. (2020). « L'anthropologie impliquée ». Dans B. Traimond (dir.), *L'anthropologie appliquée aujourd'hui* (p. 295-302). Presses universitaires de Bordeaux. <http://books.openedition.org/pub/30098>
- Clair, I. (2022). Nos objets et nous-mêmes: Connaissance biographique et réflexivité méthodologique. *Sociologie*,13(3). <https://journals.openedition.org/sociologie/10578>
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3576>
- Élias, N. (1991). *La société des individus*. Fayard.
- El Miri, M. (2022, 21 décembre). *La migration internationale des jeunes, un chemin heurté vers l'émancipation*. Conférence au Conseil de la communauté marocaine à l'étranger [CCME].
- Fassin, D. (2009). Une science sociale critique peut-elle être utile ? *Tracés. Revue de Sciences humaines*,(9), 199-211. <https://doi.org/10.4000/traces.4465>
- Fassin, D. (2017). The endurance of critique. *Anthropological Theory*, 17(1), 4-29. <https://doi.org/10.1177/1463499616688157>
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

- Gabarron-Garcia, F. (2021). *Histoire populaire de la psychanalyse*. La Fabrique.
- Gilon, C. et Ville, P. (2018). *Le manuel de socianalyse*. Réveiller les loups.
- Godrie, B., Boucher, M., Bissonnette, S., Chaput, P., Flores, J., Dupéré, S., Gélinau, L., Piron, F. et Bandini, A. (2020). Injustices épistémiques et recherche participative: Un agenda de recherche à la croisée de l'université et des communautés. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 13(1). <https://doi.org/10.5130/ijcre.v13i1.7110>
- Godrie, B., Juan, M. et Carrel, M. (2022). Recherches participatives et épistémologies radicales: Un état des lieux. *Participations*, 32(1), 11-50. <https://doi.org/10.3917/parti.032.0011>
- Gori, R. (2013). *La dignité de penser*. Actes Sud.
- Granjon, F. (2012). La critique est-elle indigne de la sociologie? *Sociologie*, 3(1), 75-86. <https://doi.org/10.3917/socio.031.0075>
- Granjon, F. (2021). Savoirs nomologiques versus connaissances critiques. En écho au « Manifeste pour la science sociale » de Bernard Lahire. *Savoir/Agir*, 58(4), 67-73. <https://doi.org/10.3917/sava.058.0069>
- Guéguen, H. et Jeanpierre, L. (2022a). *La perspective du possible; Comment penser ce qui peut nous arriver, et ce que nous pouvons faire*. La Découverte.
- Guéguen, H. et Jeanpierre, L. (2022b). Une critique alternative (en sciences sociales) : enquêter sur le front des possibles. *Astérior. Philosophie, histoire des idées, pensée politique*, 27. <https://doi.org/10.4000/asterion.8553>
- Hamel, J. (2015). Brèves remarques sur deux manières de concevoir l'objectivation et l'objectivité. L'objectivation participante (Bourdieu) et la standpoint theory (Haraway). *Recherches qualitatives*, 1(34), 157-172.
- Harding, S. (1984). Standpoint Theory as a site of political, philosophic et scientific debate. Dans S. Harding (dir.), *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies* (p. 1-15). Routledge.
- Hirschhorn, M. (2014). Est-il vraiment utile de s'interroger sur l'utilité de la sociologie? Plus de dix ans de débats. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 52(2). <https://doi.org/10.4000/ress.2891>
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique: Essais choisis*. EHESS.
- Kalinowski, I. (2005). *Leçons wébériennes sur la science et la propagande*. Agone.
- Lahire, B. (dir.) (2004). Utilité: Entre sociologie expérimentale et sociologie sociale. Dans *À quoi sert la sociologie?* (p. 43-66). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2004.01.0043>
- Lallement, M. (2015). *L'âge du faire: Hacking, travail, anarchie*. Seuil.
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique*. Armand Colin.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2004). *La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. Espace Temps*, 84-86, 38-50.
- Renault, E. (2012). De la sociologie critique à la théorie critique? *Sociologie*, 3(1), 87-89. <https://doi.org/10.3917/socio.031.0087>
- Rozencaj, R. (2021). Le « travail utopique » est-il sexiste? Les collectifs écologiques et égalitaires à l'épreuve de la division sexuelle du travail. *Civilisations. Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, 70. <https://doi.org/10.4000/civilisations.6783>
- Sallustio, M. (2021). Collectifs utopiques en milieu rural—Introduction. *Civilisations*, 70(1), 9-26. <https://doi.org/10.4000/civilisations.6603>
- Schaepeynck, V. (2018). *L'Institution renversée. Folie, analyse institutionnelle et champ social*. Eterotopia.
- Suckert, L. (2022). Back to the Future. Sociological Perspectives on Expectations, Aspirations and Imagined Futures. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 63(3), 393-428. <https://doi.org/10.1017/S0003975622000339>
- Tremblay, D.-G. et Gillet, A. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses universitaires de Rennes et Presses de l'Université du Québec. <https://pur-editions.fr/product/7906/les-recherches-partenariales-et-collaboratives>

Vercauteren, D. (2018). *Micropolitiques des groupes, pour une écologie des pratiques collectives*. Amsterdam.

Weber, M. (2003). *Économie et société. 1, Les catégories de la sociologie*. Presses Pocket.

Wright, E. O. (2017). *Utopies réelles*. La Découverte.



Feuilleton

BARBARA THÉRIAULT

Université de Montréal
barbara.theriault@umontreal.ca

INTRODUCTION

DANS « MADAME, LA DOCTEURE », la journaliste et feuilletoniste berlinoise Gabriele Tergit (1894-1982) brosse un « portrait existentiel » d'une femme « coincée ». Juive assimilée, elle quitte l'Allemagne en 1933 et gagne la Palestine sous mandat britannique. Spécialiste de la région, elle n'a pas plus le loisir de rentrer chez elle. Tergit connaît, à l'âge de 39 ans, un sort similaire. Journaliste reconnue à la Berliner Tageblatt, elle fuit l'Allemagne à l'arrivée des nazis au pouvoir. Ce texte est tiré d'une série de reportages inédits, nouvellement parue en allemand, en Palestine, où elle séjournera jusqu'en 1938 avant de gagner la Grande-Bretagne.



Madame, la docteure¹

GABRIELE TERGIT

Traduit de l'allemand par Barbara Thériault

ELLE AVAIT FAIT UNE GRANDE CARRIÈRE, travaillait dans un domaine intéressant, ses journées étaient remplies de littérature spécialisée, d'échanges vivants, de conférences, de mémoires. Elle était membre d'associations professionnelles, d'instituts, de clubs, de sociétés. Elle était la docteure XYZ.

Elle était sioniste. Elle souhaitait le proclamer, partout et en tout temps. Elle était aussi active dans ce domaine et avait voyagé en Palestine bien avant 1933.

« Nous sommes parvenus », disait-on dans le groupe sioniste local, « à faire venir pour une conférence mademoiselle Dr X qui nous parlera de la Palestine ». Elle avait été ravie, avait été une touriste, avait été bien accueillie, cela avait été une grande expérience, enthousiasmante.

Elle avait des collègues, hommes et femmes, avec lesquels elle était en bons ou mauvais termes. Une promotion se profilait à l'horizon, une augmentation de salaire aussi. L'intérêt pour les questions d'actualité, les développements, était vif. Elle prenait la parole. Elle prenait position.

1. Tergit, Gabriele (2024). « Frau Doktor », *Im Schnellzug nach Haifa*. Frankfurt/Main, Schöffling & Co, p. 139-141.

D'un coup, tout était fini. Envolé le poste. Bon, mais tout le reste aussi. Plus d'association professionnelle, d'institut, de club, de société, plus de conférence ni de mémoire. Que restait-il ? Elle regarda autour d'elle : la Palestine. Il ne pouvait y avoir que la Palestine. Mais lorsqu'elle monta à bord du navire et laissa l'Europe derrière elle, elle n'avait envie que de hurler, toujours hurler. Elle se précipita dans sa cabine et pleura. Sa vie semblait déchirée, une plaie béante. Tout était horrible : le navire, les gens, leurs conversations. L'église du Souvenir de l'Empereur Guillaume à Berlin lui semblait maintenant la plus belle construction du monde, et la rivière Spree lui était plus chère que la Méditerranée.

Partout, des manuels d'hébreu. Bon, apprendre une nouvelle langue, pourquoi pas. Mais repenser, revoir sa pensée ? Non. Chaque mot comptait trop pour elle, elle connaissait si bien chaque nuance. Les mots s'étaient profondément gravés dans son esprit. Elle savait ce que tel mot avait signifié au XVII^e siècle, au XVIII^e, au XIX^e, au XX^e.

Elle se terra dans sa cabine. Elle voulait qu'on la prie, qu'on l'invite. Mais personne ne l'invita, personne ne la pria. Personne ne connaissait ses accomplissements, personne ne connaissait ses compétences.

Un jeune homme de Pologne lui dit : « Eh bien, bravo d'être ici. Êtes-vous aussi heureuse ? » Elle ne pouvait pas répondre. Tout cela lui semblait trop déplacé. Pourquoi ne disait-il pas : « Ma pauvre, tu as tout perdu. J'espère que tu parviendras à t'établir un peu. »

« Vous êtes juriste ? » lui demanda un dirigeant sioniste. « Dieu merci, dans cinquante ans, il n'y aura plus de juristes juifs. Nous aurons enfin réglé ce problème. » « C'est curieux, répondit-elle, que ce soient toujours ceux qui occupent des postes académiques qui tiennent de tels propos. » « Quelle insolence ! » rétorqua le monsieur avant de se lever et de partir.

Quand, dans sa vie, l'avait-on jamais coincée dans un tel rôle ? À côté d'elle se trouvait un blanc-bec, de vingt ans son cadet : « Parlez-vous déjà hébreu ? »

« Je l'apprends. »

« C'est ce qui compte : nous n'avons pas besoin, là-bas, de gens incapables de s'adapter. » Que pouvait-elle répondre ? Devait-elle dire : « garnement » ?

Elle ne monta plus sur le pont et resta dans sa cabine. Un soir, après le repas, elle passa devant un groupe de personnes qui disaient : « Quand je vois les chalutzim² danser la hora, ça me fait chaud au cœur. Nous pouvons parfaitement nous passer, là-bas, de Liebermann, de monsieur Reinhardt et de tout ce tralala, tout ce judaïsme d'assimilés³. Mon parcours en tant qu'Allemand et Juif, quelle honte ! »

Elle n'était plus très jeune et pas même belle. Elle appuya son visage contre la vitre du train Cairo-Haïfa et pensa : « Et il n'y a pas de boulevards ici. »

2. Pionniers juifs immigrés après la Première Guerre mondiale en Palestine sous mandat britannique, NDT.

3. Référence au peintre et graveur Max Liebermann (1847-1935) et au metteur en scène de théâtre et réalisateur Max Reinhardt (1873-1943), deux personnalités renommées de l'époque. *Mein Weg als Deutscher und Jude* est un livre autobiographique du romancier Jakob Wassermann (1873-1934) paru en 1921, NDT.

DÉJÀ PARUS :

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Sociologie visuelle : l'image dans l'enquête de terrain☐ La recherche à plusieurs voix : effets et défis de l'approche participative☐ La laïcité, ses actrices et ses acteurs☐ Une sociologie herméneutique ?☐ Droit et culture(s) juridique(s)☐ L'éthique et le politique☐ Problèmes, expériences, publics : enquêtes pragmatistes☐ Sociologies de la race et racisme☐ Solitudes contemporaines☐ Sociologie numérique☐ Sociologie narrative : le pouvoir du récit☐ Le travail au prisme de l'activité☐ Trajectoires de consécration et transformations des champs artistiques☐ Travail et informalité☐ Manger – entre plaisirs et nécessités☐ Formes d'intimité et couples amoureux☐ Villes contemporaines et recompositions sociopolitiques☐ Inégalités, parcours de vie et politiques publiques☐ Réciprocités sociales. Lectures de Simmel☐ Sociologie du cosmopolitisme☐ La statistique en action☐ Pour une sociologie de la mode et du vêtement☐ Quand le vivant devient politique☐ Les passeurs de frontières☐ Les mouvements sociaux au-delà de l'État☐ Sociologies et société des individus☐ L'archive personnelle, la grande oubliée | <ul style="list-style-type: none">☐ Les nouvelles politiques d'éducation et de formation☐ Sociétés africaines en mutation☐ Risque en santé☐ Michel Foucault: Sociologue ?☐ Religion et politique dans les sociétés contemporaines☐ Le Québec et l'internationalisation des sciences sociales☐ Le spectacle des villes☐ Présences de Marcel Mauss☐ Goût, pratiques culturelles et inégalités sociales : branchés et exclus☐ De l'intimité☐ Les chiffres pour le dire☐ Les territoires de l'art☐ La théorie du choix rationnel contre les sciences sociales☐ L'exclusion : changement de cap☐ Les formes de la pénalité contemporaine : enjeux sociaux et politiques☐ Les promesses du cyberspace☐ La Science : nouvel environnement, nouvelles pratiques ?☐ Citoyenneté et identité sociale☐ L'interdisciplinarité ordinaire. Le problème des disciplines en sciences sociales☐ Un syndicalisme en crise d'identité |
|--|---|
-

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉS

FONDATEUR : Jacques Dofny
DIRECTEUR : Stéphane Moulin
COORDONNATRICES : Jade Crépeau,
Isabella Soucy et Jules Pector-Lallemand

COMITÉ DE RÉDACTION :

Stéphane Moulin, *Université de Montréal*
Valérie Amiraux, *Université de Montréal*
Barbara Thériault, *Université de Montréal*
Cécile van de Velde, *Université de Montréal*
Raul Amin Perez Vargas, *Université du Québec à Montréal*
Nancy Côté, *Université Laval*
Étienne Guertin-Tardif, *Cégep Marie-Victorin*

COMITÉ SCIENTIFIQUE :

Pierre Hamel, *Université de Montréal (Canada)*
Virginie Tournay, *Sciences Po Paris (France)*
Marcel Fournier, *Université de Montréal (Canada)*
Bastien Andre Bosa, *Université del Rosario (Colombie)*
Mathilde Bourrier, *Université de Genève (Suisse)*
Louis Chauvel, *Université du Luxembourg (Luxembourg)*
Bouchra Sidi Hida, *Université Rabat-Agdal (Maroc)*
Stéphanie Garneau, *Université d'Ottawa (Canada)*
Sari Hanafi, *Université Américaine de Beyrouth (Liban)*
Michelle Landry, *Université de Moncton (Canada)*
Louis Maheu, *Université de Montréal (Canada)*
Moustapha Tamba, *Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)*
Damiana Otoi, *Université de Bucarest (Roumanie)*
Francis Gingras, *Directeur scientifique des Presses de l'Université de Montréal (Canada)*
Mariona Tomàs-Fornés, *Université de Barcelone (Espagne)*
Nathalie Burnay, *Université de Namur (Belgique)*
Geneviève Zubrzycki, *Université du Michigan (États-Unis)*
Diane Farmer, *Université de Toronto (Canada)*
Gisèle Sapiro, *École des Hautes Études en Sciences Sociales (France)*
Imed Melliti, *Université de Tunis El Manar (Tunisie)*

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉS paraît deux fois l'an : à l'automne et au printemps.

Correspondance (contenu de la revue, manuscrits, etc.)

Sociologie et sociétés
Département de sociologie
Université de Montréal
C. P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7 Canada
Tél. : 514-343-6625
Téléc. : 514-343-5722
Courriel : resocsoc@socio.umontreal.ca
www.sociologieetsocietes.ca

POUR TOUTE INFORMATION : (droits de reproduction, publicité, etc.)

LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ
DE MONTRÉAL
C. P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7 Canada
Tél. : 514-343-6933 • Téléc. : 514-343-2232
Courriel : pum@umontreal.ca

ISBN 978-2-7606-5388-7 (PAPIER)

ISBN 978-2-7606-5385-6 (PDF)

ISBN 978-2-7606-5386-3 (EPUB)

ISSN 0038-030X

DÉPÔT LÉGAL, 2^e trimestre 2025

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC

Tous droits de reproduction, d'adaptation
et de traduction réservés.

© Les Presses de l'Université
de Montréal, 2025

Présentation de *Sociologie et sociétés* sur le site des Presses de l'Université de Montréal :

<https://www.pum.umontreal.ca/revues/sociologie-et-societes>

Version numérique de *Sociologie et sociétés* sur la plateforme Érudit :

<http://www.erudit.org/revue/socsoc/apropos.html>

Index et anciens numéros disponibles en accès libre.

La présente publication est indexée dans Bibliographie internationale de sociologie, Documentation politique internationale, FRANCIS, Geographical Abstracts: Human Geography & Geobase, IBR, IBZ, PAIS, Persée, Repère, Science et culture, SocIndex, Sociological Abstracts, Index savant.

Cette revue est publiée avec l'aide de subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture.