



HAL
open science

**Blanchité, égalité, fragilité : se confronter à la race en
master d'études de genre appliquées au sport. Entre
questionnements, déni de l'oppression et stratégies de
rétablissement de l'équilibre racial**

Julia Téfit

► **To cite this version:**

Julia Téfit. Blanchité, égalité, fragilité : se confronter à la race en master d'études de genre appliquées au sport. Entre questionnements, déni de l'oppression et stratégies de rétablissement de l'équilibre racial. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03026486

HAL Id: dumas-03026486

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03026486>

Submitted on 26 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

BLANCHITÉ, ÉGALITÉ, FRAGILITÉ : SE CONFRONTER À LA RACE EN MASTER
D'ÉTUDES DE GENRE APPLIQUÉES AU SPORT

*Entre questionnements, déni de l'oppression et stratégies de rétablissement de
l'équilibre racial*

Encadré par
Aurélie Olivesi
Philippe Liotard

Julia Téfit
Master 2 ÉGAL'APS
2018-2019

L'habitude de considérer le racisme comme une disposition de l'esprit, comme une tare psychologique doit être abandonnée.

Fanon, F. (1956). Racisme et culture. *Présence Africaine*, (8/10), 122-131.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS.....	p.6
INTRODUCTION.....	p.14
REVUE DE LITTÉRATURE.....	p.27
PROBLÉMATISATION ET HYPOTHÈSES.....	p.61
MÉTHODOLOGIE.....	p.62
RÉSULTATS.....	p.73
DISCUSSION.....	p.132
CONCLUSION.....	p.137
BIBLIOGRAPHIE.....	p.139
ANNEXES.....	p.144
REMERCIEMENTS.....	p.158
TABLE DES MATIÈRES.....	p.151
RÉSUMÉ/ABSTRACT.....	p.154

Choix de vocabulaire

Race : la race n'a pas d'existence au sens biologique. Elle n'a pas de réalité génétique. Mais elle influence les parcours individuels, structure la société dans laquelle on vit. La race est une construction sociale.

« Les études sur la "race" en sociologie sont apparues parce que, bien que les races n'aient aucune réalité scientifique, elles continuent d'organiser la perception de la réalité chez les acteurs sociaux. Les acteurs utilisent des désignations qui fonctionnent comme des catégories raciales: "arabes" ou encore de "type maghrébin" ou "de type méditerranéen", noirs, juifs, roms ou gitan, asiatique...

Ce sont des catégories du sens commun, peu rigoureuses, qui reposent sur des caractéristiques à la fois phénotypiques et sociales. »

(Institut de Recherche, d'Étude et de Formation sur le Syndicalisme et les Mouvements Sociaux (IRESMO), 2017)

Blanc·hes : les *blanc·hes* désigne dans ce mémoire le groupe social bénéficiant du racisme. Les *blanc·hes* ne désigne pas, de façon individuelle, chaque personne identifiable et/ou identifiée comme blanche. Bien que cet avertissement semble logique dans son contenu, les manifestations de la fragilité blanche m'ont montré que confronté·es à une remise en question de leur domination, les *blanc·hes* se sentent bien souvent personnellement attaqué·es.

À propos des *non-blanc·hes*, le militant guadeloupéen João Gabriell s'exprime en ces termes :

« Ce terme est utilisé ici pour regrouper l'ensemble des populations victimes du (néo)colonialisme. Mais je l'écris en conscience du fait qu'être désignés comme « non blancs » est une qualification par défaut, et donc non positive. De plus, je suis également lucide sur le fait que toutes ces populations ne sont pas logées à la même enseigne, certaines ayant des relations

hiérarchisées précédant parfois la domination européenne [...]. » (Gabriell, 2019)

Je n'utiliserai **non-blanc-hes** que pour montrer une exclusion et ce classement par défaut. Je lui préfère le terme de personnes **racisées** comme victimes de la **racialisation**, dans le sens de Fatima Khemilat dans son intervention au Congrès international des recherches féministes en 2015 : « *Entre stratégies de légitimation et exit: de la délicate position des racisées dans le champ académique* » (Diop, Drissi, Gay, & Khemilat, 2015).

Avant-propos

Ma colère m'a souvent poussée à me replier sur moi-même, à éviter les autres pour me protéger. Cela a pu être salvateur quelques fois. Fuir l'oppression. Me préserver. Économiser mon énergie.

Mais ma colère n'a pas été que protection du monde extérieur. Ruminée, elle est restée là à m'empêcher d'avancer. Elle m'a rongée, m'a confinée dans ma tête¹. Elle me semblait indicible. Indicible à ceux qui ne vivaient pas la même chose. Et, dans mon isolement, je n'ai pas cherché à me rapprocher d'autres personnes racisées qui pouvaient comprendre.

Je me suis souvent dit que ce mémoire avait pour point d'origine ma colère. En réalité, elle a pour points d'origines les sources convergentes de cette colère : des propos d'enseignant-es, d'intervenant-es professionnel·les ou d'étudiant-es, sous la forme de blagues, de contenus d'enseignement, de prises de parole dans des débats, d'énonciations d'opinions, le tout convergeant vers le racisme.

Audre Lorde définit le racisme comme suit :

« Le racisme. Croyance en la supériorité intrinsèque d'une race sur toutes les autres, et ainsi en son droit à dominer, manifeste et implicite. (Lorde, 1981) »

Le racisme apparaît donc comme un système de hiérarchisation de catégories sociales basées sur la race, avec une catégorie sociale raciale, en l'occurrence *les blanc·hes*, qui serait supérieure aux autres. Cette supériorité ne prend pas source dans des faits tangibles, dans des facteurs « objectifs » qui placeraient les blanc·hes au-dessus de tout le monde. Elle est une

¹ Je pense ici au poème de Césaire, « [Calendrier lagunaire](#) », *Moi, Laminaire*. Des bouts de poèmes me reviennent selon ce que j'écris, selon les situations. Ici, trois vers résonnent en moi :

*« j'habite donc une vaste pensée
mais le plus souvent je préfère me confiner
dans la plus petite de mes idées »*

La parole hors de Césaire est prise hors contexte mais l'idée du confinement me semble la plus pertinente pour exprimer la sorte de position fœtale mentale et psychologique dans laquelle je me suis mise à une certaine période.

croyance. « Croire » peut être défini comme le fait de « *tenir quelque chose pour vrai, l'admettre comme une certitude, en être persuadé, convaincu* »². Cette croyance s'impose comme une vérité, admise par les acteur·trices sociaux·ales et créant le système-même de hiérarchisation et de domination défini par Lorde.

La supériorité crue des blanc·hes leur serait inhérente. Iels seraient supérieur·es *parce qu'*iels sont dans le groupe social *les blanc·hes*. Aussi, la position surplombante d'un groupe sur les autres crée une dichotomie dominant·es/dominé·es. Le groupe social dominant est donc identifiable et clair et l'on peut supposer qu'il l'est de la position de dominant·es et de la position de dominé·es, la croyance étant suffisamment répandue pour faire système dans la société et étant à la fois un résultat (le système perpétue la hiérarchisation et la domination) et une source (la hiérarchisation et la domination ont construit le système) d'une construction d'altérité (elleux et nous, nous et les autres).

La supériorité du groupe s'applique à tous les autres groupes raciaux. On peut supposer qu'il existe des hiérarchisations entre ces groupes autres et que leur pluralité induit des modalités de domination ou de hiérarchisation variables, le dénominateur commun étant leur infériorité au groupe unique dominant.

Le « *droit* » peut être envisagé de différentes façons³ :

- « *Ensemble des règles qui régissent les rapports des membres d'une même société ; légalité* »
- « *Faculté, légalement ou réglementairement reconnue à quelqu'un par une autorité publique, d'agir de telle ou telle façon, de jouir de tel ou tel avantage* »
- « *Possibilité morale qu'on a d'agir de telle ou telle manière* »
- « *Possibilité, permission donnée à quelqu'un, par une autorité quelconque, de faire quelque chose ; autorisation* »

² Définition du Larousse en ligne. Consulté le 21/04/2019 à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/croire/20610?q=croire#20494>

³ Définitions du Larousse en ligne. Consulté le 21/04/2019 à l'adresse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/droit/26842>

- « *Ce qui confère un pouvoir, une prérogative, un titre, une autorité considérés comme légitimes* »

Il est donc important de questionner différents aspects du « *droit* » :

- La source du droit : une personne physique, une personne morale, une autorité supérieure ? Comment ce droit est-il né ? Qui en a fait un droit ?
- La validité du droit : pour qu'il s'agisse d'un droit et non d'un abus, la légitimité du droit et de la source du droit devraient être largement validées par les membres de la société et globalement par les groupes qui la composent. Comment ce droit a-t-il été acquis ? Qu'est-ce qui le rend légitime et donc puissant dans le système du racisme ?
- Le pouvoir du droit et ses territoires d'application : il peut régir un système ou être un pouvoir individuel. Quelles sont les limites du droit ? Comment ce droit est-il encadré ? Qu'autorise-t-il à faire ?
- Les modalités d'utilisation du droit : faire usage du droit agir en tant que personne dans le système, l'exercer sur/contre une ou plusieurs personnes ou de façon systémique ? S'agit-il plutôt d'un *droit de faire* quelque chose ou d'un *droit sur* des personnes ou des deux ? Quels sont les ressorts de la domination ?
- Les victimes du droit : s'agissant d'un « *droit à dominer* », il existe des victimes. Qui sont les victimes ? En quoi sont-elles des victimes ? Comment sont-elles dominées ? Comment sortir de la position de victime ?

En somme, c'est une société dominée par le racisme que décrit Lorde. Surtout, elle dépasse la hiérarchisation et la domination pour mettre en avant les réactions au racisme. Elle parle de sa position de femme noire. Le racisme n'est pas que subi, il est possible d'y répondre et de lutter contre lui.

« Les femmes répondent au racisme. Ma réponse au racisme est la colère. »

J'ai pu m'identifier au discours d'Audre Lorde car cette colère m'a animée, d'abord secrètement, puis, au fil des discussions, j'ai appris à m'en servir pour ne pas la laisser m'user et pour en faire quelque chose d'utile.

Je suis longtemps restée dans ma bulle avec ce racisme vécu partout, tout le temps, à me demander si je surinterprétais, si c'était moi le problème, si ce n'étaient pas de bonnes personnes que j'avais en face de moi et que, puisqu'elles étaient dans une Master pour l'égalité, peut-être que je faisais une mauvaise lecture de ce qu'iels disaient. Ce doute m'a aussi laissée seule avec ma peur de m'exprimer sous peine de voir mon vécu délégitimé, renvoyé au fait que je surinterpréterais, que je verrai le mal là où il n'y en aurait aucun ou que j'extrapolerais mes analyses dans des directions improbables.

Dans toute cette noirceur et cette prostration, j'ai eu la chance d'avoir quelques alliés-es. Peu, mais juste assez pour me maintenir plus ou moins à flot. L'un d'eux m'a dit que je devrais lire Audre Lorde. Je n'ai pas écouté au début, toujours en train de chercher la solution en moi. Une autre me l'a à nouveau suggéré. Et j'ai lu *De l'usage de la colère : la réponse des femmes au racisme*. Je l'ai lu émue car concernée, car j'y trouvais soudainement les outils qui me manquaient jusque-là : j'ai pu comprendre ma colère et m'y sentir moins seule.

Ma colère prend ses sources dans le racisme que je vis et subis jusque sur les bancs de l'université, dans une formation qui travaille sur l'égalité et les luttes contre les discriminations. J'ai appris que, si je reste avec ma colère, je me condamne en quelque sorte à m'autodétruire psychologiquement et physiquement. Ce mémoire entre donc dans une démarche d'extériorisation de ma colère et de ses sources notamment ; d'analyse des situations de discriminations que j'ai vécues ; d'analyse des rapports à la race d'acteurices du Master genre ; de recherche de bien-être par l'extériorisation et les analyses précédemment mentionnées ; de propositions de solutions aux problèmes que j'ai rencontrés dans ma formation.

Il ne s'agit pas de culpabiliser. Si ma colère est « *une réponse aux attitudes racistes, aux actes et aux présomptions engendrés par de telles attitudes* » comme celle d'Audre Lorde, il est important de l'utiliser pour mettre en évidence ce qu'ils se passe, comment le racisme se manifeste dans la formation et surtout proposer des changements qui permettront d'atteindre un peu mieux les objectifs visés par la formation.

Seulement, je suis consciente que je ne pourrai aller bien loin dans cette démarche sans personne pour me lire ni personne pour m'écouter car il ne peut s'agir d'une initiative individuelle.

Lorde écrit que « *la culpabilité et les réactions défensives sont les briques d'un mur contre lequel nous butons toutes ; elles ne conviennent à aucun de nos futurs* » (Lorde, 1981). En effet, si chacun·e se mure derrière des réactions de défenses, du déni, du rejet de ce qui s'est passé, aucun changement n'est possible. Alors peut-être que l'objectif premier de la formation, former à l'égalité, ne sera pas atteint parce qu'il ne sera pas question d'aborder l'égalité pour toutes et tous mais seulement du point de vue des dominant·es : l'égalité selon les dominant·es, par les dominant·es pour les dominant·es et les dominé·es.

Il s'est agi et il s'agit d'apprendre. Pas que pour moi, mais aussi pour les autres car je ne peux être responsable du racisme que je subis de la part des autres. Apprendre à (en) parler, apprendre à se questionner, apprendre à écouter, apprendre à essayer de comprendre, apprendre à parler de racisme, apprendre à identifier le racisme, apprendre à lutter contre le racisme ; apprendre que le racisme n'est pas que violence explicite et quasi-unanimement identifiable et dénonçable ; apprendre à comprendre le racisme structurel. Parce qu'on ne pourrait prétendre à l'égalité en installant le racisme en angle mort.

Pour ce faire, il me semble important de partir de ce qu'il se passe au sein même du groupe social dans lequel les situations de discrimination ont été vécues. Il ne m'est pas concevable d'externaliser le sujet, d'étudier un autre groupe social et de suggérer le rapprochement au groupe initial. Si je suis concernée par le racisme que je vis et subis, ceux qui en sont à la source ne peuvent être absous de remise en question, de réflexion et d'intimation à l'action contre le racisme. Il s'agit aussi d'utiliser l'espace que représente la formation, où il est possible d'émettre des critiques de la société – la possibilité-même de ce mémoire en témoigne –, pour proposer un regard réflexif sur le Master.

En ce sens, les matériaux utilisés pour les analyses de situation seront mon propre vécu, les interactions que j'ai pu avoir, des discours de personnes impliquées de près ou de loin dans ma formation, mes observations. Ces éléments sont essentiels à décortiquer pour comprendre comment se reconfigurent, dans un groupe social *a priori* pour l'égalité, des rapports de pouvoir basés sur la race.

Ils se concentreront sur les étudiant·es car iels sont les futur·es cadres de demain et les récipiendaires du diplôme et des connaissances. Le perpétuel questionnement de la société leur incombe, je pense, tout le questionnement de soi. Un allié m'a plusieurs fois dit que l'on

a de la chance d'être malgré tout dans cette formation parce que c'est un espace dans lequel on peut se permettre ce type de critique de la société et de nos propres environnements proches. C'est très vrai. C'est un espace dans lequel on peut débattre, se questionner entre nous et où la co-construction des savoirs est primordiale, chacun-e devenant au fil des mois expert-e sur la ou les thématiques qu'il décide d'approfondir et dont les partages sont bénéfiques à toutes.

Mais choisir d'utiliser nos vécus, nos conversations, nos échanges, ce qui n'était pas à la base dit et structuré pour être repris dans un mémoire, c'est un risque à prendre, je pense. Alors que j'écris, l'idée de devoir donner ce mémoire à lire à quiconque me tend, me stresse, m'angoisse. Le mémoire est censé être la dernière étape de validation de mon diplôme. Comment parler de ceux qui m'entourent et qui font le succès de la formation quand ils sont aussi des sources d'angoisses et d'exclusions pour d'autres qui aspirent à l'égalité. M'accusera-t-on de destruction⁴ ? Délégitimera-t-on une fois de plus mon propos ? Verrai-je mon discours qualifié d'attaques *ad personam*⁵ contre les personnes impliquées dont les propos seront analysés ? Aurai-je à subir la violence du déni ? la violence de la décrédibilisation de mon vécu ? Serai-je la seule à faire l'effort de la réflexion sur un sujet aussi sensible ? Subirai-je l'incapacité à penser le racisme structurel, le racisme que l'on inflige de la part des autres ? M'accusera-t-on de racisme anti-blanc ?

Je ne vois pas comment me présenter à ma soutenance confiante et, en même temps, je ne peux pas ne pas dire ce qu'il s'est passé et ce qu'il se passe. Je ne peux pas ne pas dénoncer, analyser et proposer sous prétexte que les personnes seraient identifiables dans notre entre-

⁴ Pour poursuivre avec la pensée d'Audre Lorde : « *Tout peut être utilisé / excepté ce qui est gaspillage / (tu auras besoin de te souvenir de cela quand on t'accusera de destruction.)* » (Lorde, 1981). Ainsi, la réutilisation des situations est un outil pour transformer la colère en dynamique positive et un passage obligatoire, des choses qui ne peuvent être passées sous silence.

⁵ Contre la personne et non contre son opinion. « *L'argument ad hominem vise tout particulièrement l'opinion d'une personne ou d'un groupe en particulier, les préjugés de la personne de l'adversaire ou de la personne du locuteur; l'argument ad personam vise la personne elle-même de l'adversaire en lui opposant ses actes ou ses déclarations, en la mettant en contradiction avec elle-même.* » Source : Bureau de la Traduction, Gouvernement du Canada. *Juridictionnaire*. « ad hominem / ad personam / ad rem ». Consulté le 22/03/19 à l'adresse : https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/juridi/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_catlog_a&page=9Q8qzlwmdYg8.html

soi. Devrait-on créer/maintenir une omerta dans une formation sur l'égalité pour préserver l'anonymat de ceux qui ont pu tenir des propos racistes et/ou fait preuve de racisme ? La « communauté d'intérêts »⁶ devrait-elle prévaloir sur les violences intra-communautaires ?

Pour moi, la réponse est *non*.

Malgré toutes mes craintes, je tâcherai de traiter le sujet de la façon la plus méthodique possible. Je me dis que je n'ai sans doute pas le droit à l'erreur au vu de la thématique, de l'objet d'étude et des sujets étudiés. J'espère en tout cas que ce travail servira à d'autres étudiant·es, aux enseignant·es et plus largement à la formation pour que ma colère en réponse initiale au racisme soit utile et motrice de changements.

« Dirigée avec précision, la colère peut devenir une puissante source d'énergie au service du progrès et du changement. Et quand je parle de changement, je ne parle pas d'un simple changement de point de vue, ni d'un soulagement temporaire, ni de la capacité à sourire ou à se sentir bien. Je parle d'un remaniement fondamental et radical de ces implicites qui sous-tendent nos vies. » (Lorde, 1981)

⁶ Référence à la définition de « omerta » dans le Larousse en ligne : « Silence qui s'impose dans toute communauté d'intérêts ». Consulté le 22/03/19 à l'adresse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/omerta/55951>

Être considéré uniquement comme témoin d'une certaine situation, ou comme quelqu'un qui n'a rien d'autre à dire que : « Aïe ! J'ai mal ! » ou « Je proteste ! », est profondément humiliant [...].

Toni Morrison, 1998. « Voir comme on ne voit jamais » dialogue entre Pierre Bourdieu et Toni Morrison. *Vacarme*, (6).

1. Introduction

1.1. Parcours de la chercheuse

1.1.1. Parcours général

Au cours des dix-huit derniers mois, je me suis retrouvée plusieurs fois dans des situations où j'ai identifié des propos et comportements racistes de la part de différent·es acteurices de la formation que vient conclure ce mémoire.

Avant d'arriver en Master Égal'APS, je suis passée par une classe préparatoire aux grandes écoles littéraire ; j'ai ensuite poursuivi des études en communication et obtenu mon Master Information-communication, Spécialité Communication et contenus numériques. Au cours de ces années, je me suis intéressée aux analyses d'images et de discours, avec notamment mon mémoire de Master 1 Égal'APS sur le genre dans les discours journalistiques de sport traitant du championnat du monde de handball dames de 2017. Je me suis aussi spécialisée en analyse et en production de contenus.

1.1.2. Autoethnographie

Cette recherche naît d'un contexte de formation, contexte dans lequel j'ai pu apprendre de moi, des relations de pouvoir et de domination que je pouvais exercer et de celles qui peuvent s'exercer sur moi. Elle naît également d'un mal-être, d'une colère et d'une déception.

L'auto-ethnographie paraît comme une pratique à utiliser pour situer mon propos et voir comment mon parcours et mes apprentissages ont fait naître en moi certaines questions qui ont abouti à l'initiative de cette recherche.

Karine Rondeau définit l'auto-ethnographie comme « *un processus de réflexivité* » (Rondeau, 2011, p. 48). Pour Cha Prieur, la réflexivité consiste à « *mettre en relation son récit de soi et comment celui-ci peut influencer la recherche menée* ». Ainsi, ce n'est pas que parce que je suis racisée que je m'interroge aujourd'hui sur le racisme et cherche à analyser comment il se manifeste dans ma formation. Mon parcours m'a construite comme j'ai construit mon parcours. Les cadres dans lesquels j'ai grandi, ceux dont je me suis sortie, ceux que j'ai rejoint, ceux entre lesquels je navigue, je pense qu'ils ont tous leur importance dans la construction de mon sujet de

recherche actuel, dans les choix qui m'ont menée à cette recherche, dans ce que j'ai noté du terrain. Mes savoirs sont situés.

Martinique, colonialisme, oppressions

Je suis née en Martinique et j'y ai vécu jusqu'à mes vingt ans sans expérience d'un autre type de société. La Martinique est un département français, colonie départementalisée en 1946. Mon père est martiniquais, noir, et ma mère est alsacienne, blanche. La société reste hiérarchisée selon la carnation : le colorisme peut m'y favoriser par rapport à des personnes à la peau plus foncée. Les blanc·hes descendant·es des colons sont les *békés* et exercent un pouvoir économique et politique fort qui a structuré et continue de structurer le paysage social de l'île. Il n'y a donc pas une partition unique noir·es/blanc·hes. Du côté des blanc·hes, il y a les *békés*, les créoles, les « métropolitain·es », chacun·e bénéficiant du système d'oppression parce que blanc·he, selon le groupe social d'appartenance, la richesse, le poste occupé, le réseau, la durée du séjour.

Et il y a les autres : les afrodescendant·es, les personnes issues de l'immigration indienne, les personnes issues de l'immigration chinoise, les personnes issues des autres îles de la Caraïbes, les descendant·es des Caraïbes ou encore des personnes racisées issues d'immigrations plus récentes. Les afrodescendant·es sont majoritaires. Des rapports de domination existent entre ces groupes.

J'ai donc grandi dans cette société coloniale compartimentée. Le fait que ma mère soit blanche m'a sans doute favorisée au détriment de personnes à la carnation plus foncée et/ou ayant une mère noire. J'ai donc participé au système d'oppression qu'est le colorisme. J'ai aussi bénéficié du fait que beaucoup de personnes rencontrées, dans un contexte professionnel, d'enseignement ou entre pairs à l'école ont à un moment pensé que je serais née *en métropole*.

Mon père a été un des milliers de colonisé·es qui par le Bumidom est arrivé *en métropole* pour y occuper un poste. La promesse : des bons postes, du travail, des jours heureux. La réalité est plus floue. Beaucoup dénoncent aujourd'hui un système colonial d'importation de main d'œuvre pour des postes sous-payés. J'ai une fois tenté d'avoir cette conversation avec mon père mais il m'a rétorqué que les gens qui se plaignaient aujourd'hui étaient des ingrat·es, qu'on leur a donné du travail et une chance. Fin de la conversation.

Il est parti en Alsace en 1964, à presque 32 ans. Il y a appris la soudure, la ferronnerie, a travaillé en usine, a été chauffeur de bus, de car, routier, gardien de prison. Je ne sais pas dans quel ordre chronologique il a exercé ces différents métiers, je ne sais pas pendant combien de temps il les a exercés. Il a rencontré ma mère en Alsace.

Au début des années 1980, ma mère décide de le suivre en Martinique, contre l'avis de son père qui finalement sera convaincu par Tonton René (l'oncle de ma mère). Mon père y monte son entreprise de transport en commun, importe parmi les premiers autocars de 12 mètres ; ma mère devient guide touristique, une des seules à s'adresser à la clientèle germanophone⁷. Puis elle commence à travailler en 1990 dans un grand centre commercial nouvellement construit et sera au rayon crèmerie jusqu'en 2010⁸ quand son corps ne pourra plus supporter le travail. Mon père a pris sa retraite vers 1997. Son entreprise a été largement alimentée en fonds par ma mère qui avait bien gagné sa vie durant ses années dans le tourisme. Papa c'est aussi celui qui était là tout le temps quand maman travaillait. Celui qui s'occupait de nous. Ses méthodes semblaient souvent tirées de sa jeunesse mais je pense qu'il a su en supprimer une partie de la violence, ce qui ne les a pas rendues pour le moins entièrement sans violence.

C'est aussi un contexte dans lequel j'ai appris à me taire et à lire les non-dits, à nager dans le sens du courant pour éviter certaines violences, à voir les stratégies de manipulations, à comprendre les discours, à ne pas pouvoir faire entièrement confiance à d'autres, à me méfier, à feindre l'accord, mais aussi à chercher ce que j'aurais pu faire pour éviter la violence que nous subissions. Appris à ne pas dire merci parce que « *c'est de la faiblesse* », disait-il.

J'ai un grand frère, il a quatorze mois de plus. Mon père l'a élevé pour qu'il soit une reproduction de lui-même : hétérosexiste. Je devais rester dans la cuisine avec ma mère quand elle était là. J'ai quand même appris avec lui à bricoler et à me débrouiller avec la plupart des matériaux et outils disponibles : je n'ai pas pu apprendre à souder à l'arc mais la scie-sauteuse, la perceuse, la meuleuse ne m'impressionnent pas. J'ai grandi en voulant être

⁷ Une femme blanche qui s'adresse majoritairement à des personnes blanches, ça a dû jouer en sa faveur.

⁸ Pas cheffe de rayon mais en quelque sorte vue comme la meilleure employée de la surface, seule blanche, par des patrons blancs. Aujourd'hui, je pense sincèrement qu'être la minorité blanche, a apporté l'estime de ses employeurs qui la valorisaient dans son travail.

un garçon. Je suppose que j'avais saisi les privilèges qui venaient avec ce statut social. J'avais envie de mener cette vie où je pouvais me permettre beaucoup de choses sans qu'on dise que je ne pourrais pas le faire parce que j'étais une fille. J'avais l'impression qu'en tant que fille, puis en tant que femme, je ne pourrais pas exister et être moi-même, et, finalement, je ne me suis jamais identifiée en tant que fille/femme.

Pour revenir à mon frère, avec mon père, ils faisaient la paire lorsqu'il s'agissait de m'humilier sur mon physique : mes lèvres épaisses qu'eux n'avaient pas étaient un point d'orgue. Les surnoms humiliants étaient courants et rien à faire contre ça, la protestation conduisant à la surenchère.

Culturellement, j'ai aujourd'hui le sentiment d'avoir été coupée de ma créolité. Et aussi de m'en être coupée. D'une part, mon père semblait toujours vanter sa vie « en métropole » ; nous n'avions pas le droit de sortir, d'avoir des ami-es à la maison, d'aller chez des ami-es donc j'ai l'impression d'avoir été isolée de ce que m'aurait permis de me construire en contexte afro-caribéen via les relations. D'autre part, par le rejet du père sexiste, machiste, violent, hétérosexiste, j'ai aussi rejeté longtemps la Martinique et la culture associée, la musique notamment. Je me suis construite par opposition, cherchant du côté de ma mère des références.

Aix-en-Provence, imposture, infériorité intégrée

Après ma classe préparatoire littéraire au lycée de Bellevue, je suis partie pour la grande aventure. J'avais incorporé l'idée que partir pour l'Hexagone était ce rite de passage qui me rendrait légitime et meilleure. Je partais aussi avec l'idée d'échapper à l'oppression familiale mais avec le sentiment d'y avoir abandonné ma mère. J'avais aussi intégré l'idée que j'étais inférieure aux blanc-hes – et je lutte toujours aujourd'hui contre cet apprentissage – et que quand j'arriverai à l'université en troisième année de licence, je devrai m'accrocher parce que je serai face à des personnes, des blanc-hes, qui pour la plupart auront fait tout leur cursus *en métropole* et face auquel-les il me sera difficile de rivaliser. J'ai vite compris qu'il n'en était rien et que ma formation jusqu'en CPGE me donnait bien des avantages en rythme de travail, organisation de l'argumentation et travail sous pression. Je me souviens de notre enseignant en géographie en CPGE qui lorsqu'il était arrivé *en métropole* avait réalisé que les étudiant-es comme lui-même issu-es de ces classes préparatoires ultramarines étaient considéré-es

comme inférieur·es dans les écoles et universités. « La prépa cocotier », c'était apparemment le surnom de nos classes. Aujourd'hui, un syndrome de l'imposteur persiste en moi malgré tout et je me demande souvent si je vauds moins que les autres blanc·hes dans mon travail. J'ai souvent répondu par un classisme scolaire⁹, considérant que mes capacités devaient la norme : partant du principe que ma formation est inférieure à celle délivrée en métropole, si je ne suis pas dépassée, c'est parce que j'ai en face de moi des personnes de niveau inférieur et non parce que ma formation a une réelle plus-value ; plutôt de reconnaître que j'ai eu accès à une formation qui m'a permis de développer certaines aptitudes j'ai rejeté l'absence de ces aptitudes chez d'autres sur leur manque de jugeotte, d'intelligence, de bon sens.

La troisième année de licence faite à Aix, j'ai vécu deux ans à Marseille et y ai obtenu mon Master en information-communication. Au cours de ma deuxième année, j'avais le sentiment de ne pas réellement faire ce que je souhaitais. J'ai regardé les possibilités de réorientation : un Master à l'INA en production audiovisuelle pour faire du documentaire ou une formation en études de genre dans les activités physiques et sportives à Lyon 1.

Lyon, claques, luttes

L'un des premiers jours dans le Master lyonnais a été marqué par une tentative humoristique d'une étudiante par rapport au fait que je vienne de Martinique. Cette blague ratée, alors que nous nous connaissions à peine, n'a pas tout de suite déclenché en moi de colère ou autre. Elle ne m'a pas étonnée. Une femme blanche, jouant sur les stéréotypes racistes pour produire un effet comique en cherchant ma complicité. Ça ne m'étonnait pas de voir une femme blanche faire cela, croyant bien faire, briser la glace.

J'ai lentement pris conscience que quelque chose n'allait pas. Pas spécifiquement dans cette formation à Lyon, mais globalement parce que je m'ouvrais au même moment aux productions militantes antiracistes, anticolonialistes et afroféministes. Je commençais à être en mesure de mettre des mots sur mon parcours, les rapports de pouvoir et de domination, ceux que j'exerce et que je subis. Cette prise de conscience a été violente. Violente parce

⁹ Réflexion développée avec Félix Pavlenko au cours d'une discussion informelle. Mai 2019.

qu'en même temps, je ne me trouvais pas dans une parenthèse enchantée où je pouvais me poser pour avoir le temps de réfléchir à tout cela, sans que ma position de racisée me revienne en pleine figure ou qu'elle me le soit rappelée. Je continuais à vivre en société. La sécurité que je pensais trouver dans une formation pour l'égalité n'était pas.

1.2. Contexte de recherche

Le Master Égal'APS – Égalité dans et par les activités physiques et sportives – vise à former des professionnel·les aptes à mettre en place des politiques d'égalité et de lutte contre les discriminations de genre, liées au sexe, à la sexualité, à l'identité de genre.

Dans une perspective intersectionnelle (Kimberle Crenshaw, 2015; Kimberlé Crenshaw, 2016), il convient d'aborder les rapports de pouvoir dans leur imbrication, ce qui permet de réfléchir, par exemple, aux façons dont l'imbrication du genre et de la race peuvent constituer des formes particulières de dominations pour les personnes racisées. Ainsi, les catégories d'analyse sociologiques ne peuvent être prises indépendamment les unes des autres, les individus ne pouvant pas se positionner ou être positionnés par d'autres que dans une catégorie. Ainsi, une personne socialement identifiée comme une femme noire est *femme et noire* et subit une forme particulière d'oppression résultant de l'imbrication du sexisme et du racisme. Elle ne peut être *que* femme ou *que* noire à un instant *t* quelconque. Elle est socialement identifiée comme femme noire par différent·es acteurices qui peuvent ou non mobiliser des stéréotypes concernant les femmes noires.

Penser l'égalité nécessite donc de penser les discriminations, les interactions entre elles et leurs produits. Il est ainsi nécessaire de penser le racisme, le classisme, le validisme, le cisgenrisme, le cissexisme en interaction avec l'hétérosexisme.

Seulement, il m'est apparu que ces liens n'étaient pas toujours établis dans la formation ou qu'ils pouvaient même être niés, de la part d'étudiant·es, d'enseignant·es et d'intervenant·es professionnel·les, ce qui pose problème dans une formation à l'égalité : de quelle égalité parlons-nous ? quelles en sont les limites ? y a-t-il des territoires à ne pas toucher/ qui ne peuvent être touchés ?

Voici quelques situations vécues au sein de la mention Études de genre. Il me paraît important de les rapporter pour en analyser par la suite les ressorts, leur fréquence, le type de réaction suscitée.

Les listes construites ci-dessous ne sont pas exhaustives. Pour pouvoir m'engager dans une démarche de relevé des propos discriminants, il m'a d'abord fallu pouvoir prendre conscience des rapports de pouvoir au sein du Master ; puis il m'a fallu pouvoir les « digérer », essayer de dépasser la colère et/ou le sentiment de vulnérabilité face au groupe et/ou à la personne en position d'autorité et/ou de pouvoir ; puis il m'a fallu prendre le temps de réfléchir à ce que je pouvais faire de ma position ; puis est venu le temps de l'hésitation à présenter ce sujet et ces données face aux *autres*. Une fois la volonté d'écrire ce mémoire, j'ai pu faire un relevé systématique des propos discriminants qui seront analysés dans ce mémoire.

Le postulat de départ est le suivant : malgré la vocation de la formation à œuvrer pour l'égalité et à former des étudiant·es de sorte qu'ils soient aptes à mettre en place des politiques d'égalité, dans le sport notamment, il semble que des rapports de domination raciaux se reconfigurent à la fois de façon interindividuelle et de façon institutionnelle. En effet, les actrices ne paraissent pas échapper au racisme structurel et systémique qui existe dans l'université et dans la construction et la transmission des savoirs. Penser la consubstantialité des rapports de pouvoir (Galerand & Kergoat, 2014) est donc nécessaire dans une formation à l'égalité comme le Master Égal'APS pour traiter des discriminations auxquelles les futur·es professionnel·les devront faire face mais aussi pour verbaliser et confronter ces dernier·ères à la race et aux rapports de domination dont iels bénéficient ou dans lesquels iels sont lésé·es.

1.3. La race

La race est un rapport social (Dorlin, 2005, p. 96). Charles W. Mills décrit la race comme ayant une existence sociopolitique et non biologique. La race n'a donc qu'une réalité sociale. Les lignes qu'elle trace ne sont pas naturelles mais sont créées par les humain·es « *en réponse à un projet politique précis* »¹⁰. La race est un système et « *lorsque l'on demande à quelqu'un·e*

¹⁰ Transcription : « *The position that most people in critical race theory have is that race does exist but its existence is not a biological existence. It's a sociopolitical existence. And from this perspective, the reality of race*

“quelle est votre race”, ce qu’on demande en réalité “où vous situez-vous dans ce système” » (Mills, 2010, part. 0-1 minute)¹¹. C’est une *catégorie d’analyse d’un rapport de pouvoir*¹² (Dorlin, 2005, p. 96), un concept qui permet de penser la *racialisation des rapports sociaux* (Dorlin, 2005, p. 97).

L’IRESMO (Institut de Recherche, d’Étude et de Formation sur le Syndicalisme et les Mouvements Sociaux) définit la race comme n’ayant pas de réalité biologique, des catégorisations « organisent la perception de la réalité ». La race est donc un prisme au travers duquel la société est vue et il y a une racialisation des personnes en fonction de critères phénotypiques et sociaux. Cette vision rejoint celle de Fatima Khemilat qui définit la race comme « *une grille de lecture du monde* » et « *une façon de justifier sa domination sur un peuple à un moment donné* » (Khemilat, 2017).

Parler de racialisation pose aussi le problème de la blancheur : qui est racialisé-e ? dans quels contextes ? qui incarne la norme/neutralité ? comment fonctionne cette dichotomie ?

Fatima Khemilat définit la racialisation ainsi :

« La racialisation est le processus d’assignation de : caractéristiques péjoratives ou mélioratives¹³, de types psychologiques, comportementales ou/et biologiques¹⁴ en raison d’une origine ou ascendance étrangère dont découleraient des éléments physiques objectivables ou des marqueurs

is basically a reality that is socially created. It is not an intrinsic reality in the nature of the human race. That there is a sort of natural demarcators, these sorts of natural line divisions among the family of humans. Rather these lines are drawn by human beings and the argument is there are drawn in response to a particular political project. »

¹¹ Transcription : « *The idea is that race then becomes a system and if we ask a person what is your race, what we’re really asking is where are you located in respect to the system* ».

¹² « *« Sexe » et « race » désignent à la fois de « vieilles » catégories idéologiques (prétendument naturelles), de « nouvelles » catégories d’analyse critique (critique des dispositifs historiques de domination, tels que le sexisme et le racisme) et ; enfin, des catégories politiques (catégories d’identification, ou plutôt de subjectivation-abjection, de soi et de l’autre). Ces trois sens sont inextricablement liés et rendent le terme de « race », mais aussi celui de « sexe », particulièrement délicat à manier, tant théoriquement que politiquement, complexifiant à outrance toute entreprise critique.* » (Dorlin & Bidet-Mordrel, 2009, p. 8)

¹³ Khemilat explique par la suite et donne l’exemple du fait que les noir-es sont meilleur-es en danse et dans la sexualité, que les asiatiques seraient fort-es dans les travaux scientifiques, les femmes arabes pour « faire la danse du ventre et le couscous » (Khemilat, 2017).

¹⁴ L’idée par exemple que les noir-es courraient plus vite est justifiée par le biologique.

externes de religiosité de nature à produire des discriminations structurelles et multisectorielles¹⁵ sur ces personnes » (Khemilat, 2017, part. 11 min.)

La racialisation est aussi vue dans le cadre de Fatima Khemilat comme un quasi-réflexe (*raccourci cognitif*), acquis socialement, qui fait que l'on catégorise les personnes systématiquement, dans des catégories du sens commun qui n'ont pas forcément de sens géographique ou scientifique, et qui structure notre vision du monde¹⁶.

1.4. Questionnements

Il semble exister un paradoxe : la formation porte sur l'égalité pourtant les rapports de dominations raciaux semblent éludés, peu ou mal maîtrisés voire non pensés, à la fois dans les discours et pratiques enseignantes, dans celles des intervenant·es professionnel·les et dans les attitudes et comportements des étudiant·es face à la race.

Comment penser la race en études de genre ? en études de genre appliquées au sport ? Quels enjeux y a-t-il à penser la race en études de genre ?

Comment se reconfigurent des rapports de pouvoir basés sur la race en études de genre ?

Quelles modalités d'appréhension de la race pour les étudiant·es ? les enseignant·es ? Quelles sont les réactions face à la race ? Qu'est-ce qui retient l'attention des étudiant·es dans les enseignements qui abordent la race ? Qu'en retiennent-ils ?

¹⁵ Il peut exister des préjugés sur une catégorie de personnes mais cela n'implique pas forcément que ces dernières soient une population racialisée, explique Khemilat. La production d'un de discriminations structurelles dont sont victimes les personnes racialisées permet de les identifier comme telles. Par exemple, les blanc·hes ne sont pas victimes de racisme structurel donc ne sont pas racialisé·es.

¹⁶ Retranscription de l'explication de Khemilat : « *C'est quelque chose qu'on a dans le sens commun, c'est quelque chose qu'on utilise, une espèce de grille de lecture presque spontanée, presque naturelle tellement elle a été intériorisée, qui fait qu'à chaque fois qu'on rencontre un autre être humain, un de nos semblables, on le classe, on le catégorise, dans une catégorie qui scientifiquement ou géographiquement n'appelle pas à grand-chose : lorsque vous rencontrez quelqu'un et que vous dites celui-là c'est un asiatique, on sait qu'on parle probablement de quelqu'un qui est probablement japonais ou coréen ou chinois mais probablement pas ni bangladaïsi, ni sri lankais ni indien. La même chose lorsque vous dites « c'est une personne noire », dans vos têtes vous avez déjà une représentation. Cette espèce d'automatisme, de raccourci cognitif que vous avez dans l'esprit, c'est ça la racialisation. C'est ce qui fait que vous allez comprendre le monde, le rendre intelligible à travers une grille particulière, à travers des lunettes particulières. » (Khemilat, 2017, part. 11 min.)*

1.5. Une recherche pertinente ?

1.5.1. Du point de vue scientifique

Il ne peut être aujourd'hui admis d'occulter, pour des raisons politiques, les discriminations que vivent les personnes racisées. La prégnance et la récurrence des événements de discriminations, sous la forme d'agressions clairement identifiables ou de micro-agressions plus insidieuses ne peuvent être ignorées lorsqu'il s'agit de la race étant donné qu'elles sont déjà étudiées pour d'autres formes de discriminations.

Il existe également un manque de ressources récentes sur les rapports de domination dans des formations universitaires à l'égalité.

1.5.2. Du point de vue universitaire

Cette étude peut s'avérer cruciale pour élaborer de nouveaux contenus de cours et avoir un regard réflexif sur ceux déjà proposés. La motivation des étudiant·es à intégrer la formation ne suffit pas à bannir du groupe social les effets de la socialisation des personnes qui le composent. Leur remise en question n'apparaissant pas comme évidente et aisée, leur verbalisation peut être nécessaire.

Il en va notamment de la crédibilité de la formation : comment pourrait-on prétendre former à l'égalité quand la sensibilisation à certaines formes de discriminations demeure en marge des objectifs pédagogiques au point de les accessoiriser ? quand la sélection des intervenant·es ne prend pas en compte la violence potentielle des discours qui vont être déployés ? Il s'agit ainsi d'un enjeu de communication pour la formation : comment proposer une formation correspondant au libellé ?

Enfin, la question des violences est centrale : ce qui peut apparaître comme un espace sûr ne garantit pas l'égalité à toutes, selon les catégories sociales auxquelles ils sont assigné·es. Les micro-agressions et autres discriminations apparaissent comme d'autant plus violentes qu'elles proviennent de personnes supposées ou autoproclamées ou reconnues sensibles aux luttes contre les discriminations.

1.5.3. Du point de vue professionnel

Aussi importante pour la formation, cette recherche apparaît comme nécessaire dans la mesure où il s'agit de dire les mots pour adresser des maux. C'est aussi s'autoriser, oser, dans l'espace de réflexion et de possibilité de critique que représente le Master, se confronter au racisme qui est ancré dans le social, le politique, l'économique, le juridique, le géographique, l'historique, le culturel et trouvant écho dans encore bien d'autres sphères et aussi dans cette formation universitaire.

Au-delà du *comment* forme-t-on, la question du *qui* forme-t-on est majeure. La formation forme des « *expert.es aptes à mettre en place des politiques d'égalité et de lutte contre les discriminations de sexe et/ou de sexualité* ».

L'intrication des rapports de pouvoir rend nécessaire de parler d'autres formes de discriminations que les futur-es expert-es pourraient rencontrer. Il en va de la sécurité des personnes qu'elles auront en face d'elleux. Il ne s'agit pas de former des *expert-es toutes discriminations* : des rapports de pouvoir et de domination peuvent être effectifs dans les interventions, des questions sur l'appropriation des luttes et des espaces d'expression et de luttes des opprimé-es. Il ne peut non plus s'agir de ne former que sur les « discriminations de sexe et/ou de sexualité ».

Il paraît important que chacun·e soit en mesure de se positionner socialement et de comprendre ces rapports pour les reproduire le moins possible, ne serait-ce qu'en contexte professionnel. Le *qui* pose aussi la question de ce que représentent les personnes issues de la formation auprès des professionnel·les du sport : expert-es toutes discriminations ? expert-es dans les luttes contre *les* discriminations ? quelles discriminations ? chargé-e de mission égalité ? quelle égalité ?

1.5.4. Du point de vue politique

Enfin, politiquement, l'affirmation de la conscience, de la prise en compte des questions de la race et du racisme, du positionnement social, sur les plans professionnel, universitaire et scientifique est politique :

- Parce que dire et analyser ce qui est souvent non-dit permet de reconnaître et dévoiler les problèmes rencontrés ;
- Parce que c'est prendre position contre les discriminations ;

- Parce que c'est mettre dans le monde du travail et plus largement dans la société des personnes avec au moins des bases pour appréhender les questions de race et de racisme, comprendre les mécanismes et œuvrer éventuellement en alliés ;
- Parce que c'est dire aux opprimés qu'ils comptent et qu'elles font partie du paysage analysé et que leurs vécus comptent, sans pour autant les utiliser à des fins communicationnelles.

Discréditer la langue de l'autre est la première chose à laquelle s'emploient ceux qui tiennent les fusils ; quand on a une armée et une marine, on peut dire à l'autre que sa langue n'est pas une langue, que ce qu'il dit tient plus du langage des animaux. Savoir gérer cette position subordonnée par rapport à la langue est un problème fondamental pour tous les peuples dominés.

Toni Morrison (1998).

2. Revue de littérature

2.1. La race au cœur de la Nation. Le contexte français : un particularisme ?

2.1.1. *Histoires coloniales, race et suprématie blanche*

« Commençons par quelques faits trop souvent négligés dans la réflexion politique : la France est un pays qui a pratiqué pendant plus de deux siècles la traite négrière, qui a institué un système esclavagiste dans ses colonies, le seul pays européen à avoir connu deux abolitions de l'esclavage (1794 et 1848) et un rétablissement de l'esclavage (1802), qui abolit l'esclavage en 1848 mais maintient le statut colonial, qui adopte, en 1881, sous la Troisième République, le « Code de l'indigénat » établissant un statut d'exception dans l'empire colonial. Elle a mené des guerres de conquête coloniale sanglantes et brutales, elle s'est opposée violemment aux mouvements de démocratisation et de décolonisation. » (Vergès, 2005)

Justifier un enjeu économique

Dans l'émission de France Culture du 6 mai 2019 « *Les Antilles françaises enchaînées à l'esclavage (1/4) : Au nom du sucre, crimes et profits* »¹⁷ l'histoire de la colonisation européenne des îles des Petites Antilles aujourd'hui françaises est retracée.

Au Moyen-Âge, le goût salé est préféré au sucré. La tendance s'inverse au XVIIIe et la demande en sucre explose en Europe notamment au Royaume-Uni (Dominique Rogers).

La production coloniale de sucre commence avec la Hollande qui, après la conquête portugaise du Brésil recherchent de nouvelles terres à exploiter. Les colons s'installent dans les Petites Antilles et développent la production de sucre de canne. Les terres dédiées à la culture de la canne à sucre s'étendent en Guadeloupe, sur la Basse-Terre puis sur la Grande-Terre.

Alors que les Anglais n'arrivent pas à répondre à leur demande en sucre, les Français qui en consomment moins y voient une opportunité commerciale. La société d'habitation se met en place pour servir l'enjeu économique du commerce du sucre. La main d'œuvre servile, déportée d'Afrique subsaharienne et réduite en esclavage sera privilégiée. Il faut alors légitimer la privation de liberté, l'arrachement aux terres, aux cultures, aux familles et aux identités d'êtres humains et leur commerce au profit de la production sucrière et des intérêts économiques des puissances européennes. À Louis XIII qui était d'abord opposé à l'esclavage :

« il a fallu le convaincre que c'était une pratique chrétienne qui consistait à sortir [les esclaves] du paganisme en Afrique et les faire venir coûte que coûte parce que c'était une façon de sauver leurs âmes. il a mis quelques conditions mais enfin il a accepté sur cette base-là. C'est pour ça que dans les chartes de colonisation on impose la religion, on impose notamment la présence des pères dominicains pour évangéliser non seulement les colons

¹⁷ Avec Matthieu Dussauge, conservateur du musée Schoelcher à Pointe-à-Pitre ; Frédéric Régent, historien, Guadeloupe ; Caroline Oudin-Bastide, historienne, Paris ; René Bélénus, historien, Guadeloupe et Dominique Rogers, historienne, Martinique.

mais aussi les noirs. Mais c'est hypocrite, l'évangélisation ce n'est qu'une couverture. » (France Culture, 2019)

Le préjugé de couleur

Dans les colonies où l'esclavage est établi, de nombreux maîtres d'esclaves sont métissés. D'un *rôle généalogique*, les mentions de couleur deviennent l'assise d'un système de discrimination juridique (Régent, 2019, p. 199). D'après Frédéric Régent, la catégorie « blanc » prend de l'importance dans les années 1690. L'appartenance à cette catégorie donne accès à des privilèges et il n'est pas rare de voir, via un changement de paroisse, des personnes enregistrées comme non-blanches en un lieu devenir blanche en un autre lieu (à la faveur d'un *white-passing*). Cette *fabrication des blanc-hes* (Régent, 2019, p. 200) aurait été nécessaire pour organiser le système esclavagiste pour asseoir une domination sur les esclaves et défendre les territoires colonisés (Régent, 2019, p. 200). Le Code noir de 1685 interdit aux esclaves le port d'armes, quelles qu'elles soient, et le privilège de l'autodéfense revient aux castes dominantes¹⁸ (Dorlin, 2017, p. 24). La ségrégation discrimine les personnes sur le plan juridique, pour les impôts ou encore dans les milices.

Des classifications apparaissent progressivement : les « gens de couleur libres » sont les nègre-ses libres et mulâtre-ses libres, les sauvages (autochtones) deviennent les caraïbes (Régent, 2019, p. 203), d'autres catégories voient le jour, nègre-sse métissé-e, non métissé-e, capre-sse, mulâtre-sse, chabin-e, quarteron-ne, tapouy ou mestif¹⁹ (Pierre-Louis, 2015, p. 196-197). La plupart de ces dernières s'appuient aussi sur le phénotype²⁰ dans les registres paroissiaux : carnation, cheveux crépus, plus ou moins lisses, traits du visage.

¹⁸ Code noir (1685). Article 15 : « *Défendons aux esclaves de porter aucunes armes offensives ni de gros bâtons, à peine de fouet et de confiscation des armes au profit de celui qui les en trouvera saisis, à l'exception seulement de ceux qui sont envoyés à la chasse par leurs maîtres et qui seront porteurs de leurs billets ou marques connus.* »

¹⁹ Mestifs, quarteron-ne et mamelouque sont alors réputé-es pour leur *white passing*, iels peuvent « passer pour blanc-hes » (Pierre-Louis, 2015, p. 197).

²⁰ Pour les mulâtres, le mélange de sangs noir et blanc prévaut (Pierre-Louis, 2015, p. 197).

Tableau VI. Comparatif de la terminologie de la couleur.

type phénotypique	Martinique ⁷⁰⁰ et Guadeloupe ⁷⁰¹	Saint-Domingue d'après Moreau de Saint-Méry ⁷⁰²	Saint- Domingue ⁷⁰³	Guyane ⁷⁰⁴	France ⁷⁰⁵
Noir non métissé	nègre, négresse, négrillon, négrite,	nègre	nègre	nègre	nègre
Noir métissé		sacatra			
		griffe			griffe
	câpre, câpresse, cabre, cabresse	marabout			
Mulâtre	mulâtre mulâtresse	mulâtre (mulâtre franc ou casque)	mulâtre	mulâtre	mulâtre
Métis clair	mestif, métive, métis, métisse, mixtif, mixtive	quarteron	quarteron	quarteron	mestif
	quarteron, carteron, quartron	métif		octaron	quarteron
	mamelouque, mamelouc	mamelouque			
		quarteronnée			
		Sang-mêlé			

Tableau extrait de la thèse de Jessica Pierre-Louis, (2015). *Les Livres de couleur face au préjugé : franchir la barrière à la Martinique aux XVIIe-XVIIIe siècles*. Université des Antilles et de la Guyane.

C'est le préjugé de couleur. Il est institutionnalisé (Pierre-Louis, 2015, p. 33).

Aujourd'hui, certaines de ces classifications coloniales perdurent dans les usages et le colorisme établit une hiérarchie sociale.

Du tempérament de sexe au tempérament de race

Dans *La matrice de la race*, Elsa Dorlin retrace la généalogie de la race et fait l'épistémologie de la domination raciale²¹. Avec la pathologisation des corps dits féminins émergent des sciences qui ont pour objet le corps des femmes (obstétrique). Pourquoi les femmes seraient pathologiquement malades ? Parce qu'elles ne sont pas des hommes, parce qu'elles ne sont pas la norme, parce qu'elles ont un utérus. L'idée est que quand on a un utérus, on ne peut

²¹ Fatima Khemilat en résumé l'argumentaire dans la conférence à TEDx Sciences Po en 2017 (Khemilat, 2017).

être capable de contrôler ses émotions (hystérie). Or, la civilisation des mœurs passe par le contrôle des pulsions, des désirs, de la sexualité. On parle également de tempéraments masculin et féminin. Le masculin est représenté comme chaud et sec, le féminin comme humide et froid. Une femme saine n'a pas de désir sexuel. Les hommes civilisés contrôlent leurs désirs. L'idée de civilisation est fondamentale parce qu'elle va par la suite conditionner le *qui est civilisé* et le *qui ne l'est pas* dans les ambitions coloniales.

Avant la colonisation, l'idée que le climat a une influence sur les caractères. La théorie des climats que l'on retrouve par exemple chez Montesquieu considère que selon l'endroit où l'on est né·e, où l'on vit, on va avoir un certain caractère (biologisation des caractères). Cela va permettre notamment de dire par la suite qu'en Afrique subsaharienne, il fait chaud donc les personnes sont chaleureuses, aiment danser, ont un gros appétit sexuel (Khemilat, 2017). À l'opposé, la zone tempérée européenne devient symbole de maîtrise de soi, des passions et des corps : elle incarne la *civilisation*.

Mais cette théorie des climats se heurte à la colonisation : quand des Européen·nes vont vivre sur les terres colonisées, vont-iels changer de tempérament et être déchu·es de la civilisation. Le tempérament de race passe d'une cause exogène à une cause endogène : les Africain·es subsaharien·nes ne sont pas civilisé·es parce que ce n'est pas *en elleux*, autrement dit, c'est dans leur *nature* de ne pas être civilisé·es, de ne pas contrôler leurs passions et d'avoir un appétit sexuel démesuré selon les colons. Les sciences qui étudient les corps des femmes s'attachent à disséquer des corps noirs et jugent les organes génitaux des femmes noires disproportionnés ce qui engendrerait cet appétit sexuel. Cet argument va ensuite justifier les viols des femmes noires réduites en esclavage par les colons : la traite négrière et l'esclavage créent des conditions d'existence familiales et identitaires chaotiques. D'une part, les femmes et les hommes sont éclaté·es sur les habitations au gré des ventes ; quand une femme réduite en esclavage est enceinte, elle n'est pas rentable durant sa grossesse et ne le sera pas avant un moment puisqu'elle devra s'occuper de son enfant. L'enfant ne sera pas rentable avant un moment. L'économie des corps et de la mise au travail des corps dictée par les colons impose les séparations mères-enfants. D'autre part, les masculinités serviles sont dévalorisés, émasculés : l'idéal européen repose sur l'homme pourvoyeur de ressources, défenseur de sa famille. Les hommes réduits en esclavage sont séparés de leur famille, ne peuvent subvenir à leurs besoins et ne sont donc pas de « vrais hommes ». Ils sont féminisés. En ce sens, ils ne

pourraient pas satisfaire sexuellement les femmes noires et leur viol est légitimé par les dominants : eux contrôlent leurs passions et ce seraient aider ces femmes que de les satisfaire sexuellement.

En parallèle, les femmes blanche accède par la maternité à un statut supérieur. Elles assurent la continuité de la nation. Elles incarnent le désir sexuel maîtrisé à des fins reproductives pour la perpétuation de l'élite blanche. De la vient une dichotomie entre les femmes blanches, les bonnes mères, et les femmes noires les mauvaises mères. Féminité pure et féminité impure. Fatima Khemilat fait le lien avec la figure de la *angry black woman* dans l'imaginaire occidental, cette femme forte, dure de caractère, agressive, qui se passe d'un homme, qui ne s'occupe pas forcément de ses enfants : elle trouve son origine dans la bestialisation des femmes noires et dans la création d'un schéma de domination racial et raço-sexuel imposé par l'ordre colonial (Khemilat, 2017, part. 24 min.).

La France et ses colonisé-es et ses colons : l'exception républicaine

Le Code noir est le texte de loi qui va organiser la traite négrière par la France : l'esclave est considéré comme un bien meuble (possession des maître·sses, marchandise cessible), les enfants des esclaves (femmes) sont esclaves sauf affranchissement et quand bien même le père serait une personne libre, fixe les conditions matérielles d'existence minimale que les maître·sses doivent donner à leurs esclaves, légitiment les atteintes au corps des esclaves (châtiments corporels, mutilations). Il est adopté en 1685, sur commande de Louis XVI, avec pour exécutant Colbert qui lui-même charge des cadres coloniaux des îles de proposer les règles.

La France connaît une première abolition de l'esclavage en 1794 et l'abrogation du Code noir. La Révolution française ne s'est pas automatiquement portée pour l'abolition de l'esclavage bien qu'elle ait aboli les privilèges le 4 août 1789. En 1792, l'Assemblée accorde la citoyenneté française aux libres de couleur (hommes). En 1794, la Convention, face à la révolution

haïtienne commencée en août 1791²² et contre lesquelles les troupes françaises perdent, proclame l'abolition de l'esclavage dans les territoires de la République, le 16 pluviôse an II²³.

L'esclavage et la traite négrière sont rétablies par Napoléon Bonaparte, loi du 2 mai 1802²⁴. À Saint-Domingue, les troupes napoléoniennes sont défaites par les armées haïtiennes emmenées par Toussaint Louverture, Georges Biassou ou encore Jean-Jacques Dessalines. Haïti proclame son indépendance et devient la première république noire en 1804.

1848 voit la deuxième abolition de l'esclavage. La révolution de 1848 fait écho en Martinique le 25 mars et la rumeur prend de l'ampleur. Les craintes de révolte grandissent dans les colonies, les esclaves demandent salaires à leurs maître-ses, des destructions de biens d'esclavagiste étant perpétrées et des désertions massives organisées (Régent, 2019, p. 356). La concurrence croissante de la betterave sucrière rend l'économie de plantation plus fragile et moins rentable (Régent, 2019, p. 334-335).

Le décret d'abolition est adopté le 27 avril 1848. Les révoltes s'intensifient, le décret est promulgué en avance (prévu en juillet) en mai dans les différentes colonies Avec elles les hommes esclaves deviennent citoyens français et les maîtres d'esclaves sont indemnisés pour un montant total de 126 millions de francs. Les esclaves ne le sont pas. Les esclaves reçoivent des noms de famille quand iels viennent se déclarer auprès des officiers d'état civil qui doivent traiter tout le monde en quelques mois, avant les prochaines élections. Des noms injurieux, des noms basés sur des caractéristiques physiques, des noms reprenant le prénom de la mère, des jeux de mots feront souvent office de noms de famille.

²² Abolition proclamée en 1793 par Sonthonay.

²³ Le décret ne sera pas appliqué en Martinique, l'île étant passé sous pavillon anglais, après une révolution royaliste d'une partie des élites en 1793-1794. À La Réunion, la révolution coloniale prend le pouvoir en 1789 et refuse l'abolition.

²⁴ Article 1er de la loi du 2 mai 1802 : « *AU NOM DU PEUPLE FRANÇAIS, BONAPARTE, premier Consul, PROCLAME loi de la République le décret suivant, rendu par le Corps législatif le 30 floréal an X, conformément à la proposition faite par le gouvernement le 27 dudit mois, communiquée au Tribunat le même jour. DÉCRET. ART. 1^{er} Dans les colonies restituées à la France en exécution du traité d'Amiens, du 6 germinal an X, l'esclavage sera maintenu conformément aux lois et règlements antérieurs à 1789. II. Il en sera de même dans les autres colonies françaises au-delà du cap de Bonne-Espérance. III. La traite des noirs et leur importation dans lesdites colonies, auront lieu, conformément aux lois et règlements existants avant ladite époque de 1789. »*

Un autre texte remarquable est le Code de l'indigénat, adopté en 1881, sous la IIIe République et dans un contexte de conquêtes coloniales intensifiées depuis 1870. Il dérive de Code de l'indigénat adopté en 1875 en Algérie colonisée (Le Cour Grandmaison, 2011, p. 0-1 min.). Le Code de l'indigénat distingue deux catégories de citoyen·nes : ceux qui sont *de souche* et les indigènes, sujets français, (assujetti·es à l'ordre colonial dans les colonies et à la France). Au *pays des droits de l'homme*, les sujets français dits indigènes n'ont pas le droit de vote, d'association, de réunion, de la presse (Le Cour Grandmaison, 2011, part. 1-2 min.). Le « code matraque » adopte des positions répressives racistes ; la brigade anticriminalité, BAC, émerge d'ailleurs dans ce contexte (Jobard, 2016; Maarawi, 2013; Rigouste, 2012, 2016; Table ronde avec Ardashir, Baqer, Barnard, Houssam, Julie & Olivier, 2016). L'internement administratif²⁵ prend aussi ses sources en Algérie colonisée (en 1834), ranimée sous la IIIe République, comme mesure répressive forte : le lieu, la durée de détention, la forme qu'elle prend ne sont pas définies au préalable (Le Cour Grandmaison, 2005, p. 60). La responsabilité collective est une forme de sanction collective (amende) applicable à un groupe, à une tribu, souvent utilisée lorsque des membres du groupe se sont montrés hostile au pouvoir colonial (Le Cour Grandmaison, 2005, p. 61).

On assiste donc à un exceptionnalisme racial au sein de la République.

Une « organisation de l'amnésie »

Il est intéressant d'observer comme les monuments, noms de rue, discours, représentations) la gloire des Colbert, Louis XIV, Napoléon Bonaparte, Jules Ferry, Victor Hugo²⁶ ou encore Victor Schœlcher²⁷ contribuent à les ériger en héros et à cacher le colonialisme.

Maboula Soumahoro parle d'un « organisation de l'amnésie » (Kiffe ta race, Diallo, Ly, & Soumahoro, 2018) : l'argument souvent mobilisé pour distinguer l'histoire étatsunienne de

²⁵ O. Le Cour Grandmaison, p.60 : « Les motifs pour lesquels il est possible d'y avoir recours sont : la défense de l'ordre public puis, en 1902 et 1910, le vol de troupeaux et le pèlerinage à la Mecque sans autorisation »

²⁶ <http://www.les-veilleurs.fr/ressources/show/discours-sur-l-afrique>

²⁷ « Cher Victor Hugo (...), quand vous parlez, votre voix retentit par le monde entier ; de cette étroite enceinte où nous sommes enfermés, elle pénétrera jusqu'au cœur de l'Afrique, sur les routes qu'y fraient incessamment d'intrépides voyageurs, pour porter la lumière à des populations encore dans l'enfance, et leur enseigner la liberté, l'horreur de l'esclavage, avec la conscience réveillée de la dignité humaine. »

l'histoire française et par extension nier le racisme est qu'aux États-Unis les esclaves étaient présent-es sur le territoire central alors qu'en France iels étaient confiné-es dans les colonies. Mais les corps noirs ont bien été présents en France et l'esclavage était un fait plutôt connu et aujourd'hui cette histoire est niée, cachée :

Maboula Soumahoro : « Par exemple, l'esclavage étant interdit sur le territoire hexagonal, il y a eu plusieurs procès d'esclaves qui avaient accompagné leurs maîtres en voyage ou en vacances dans l'Hexagone et qui, une fois arrivés dans l'Hexagone, saisissaient les tribunaux pour demander leur liberté. Ça, on le sait et ça a été jugé, il y a des archives. On les a vus ces personnes, ces corps-là étaient dans la France hexagonale et on savait qui était noir, qui était blanc, qui était libre, qui n'était pas libre ; qui était esclave et qui n'était pas esclave. Donc je pense qu'il y a quand même une sorte d'organisation de l'amnésie qui pose problème puisque tous ces cas de figure ont existé. Donc bien sûr que ces populations dont je parle n'étaient pas présente de manière massive comme tu viens de le dire sur le territoire hexagonal. Mais en tout cas ces populations ont eu parfois affaire non seulement aux populations mais elles ont eu affaire aux institutions. Donc cette amnésie pour moi elle est... Vraiment... de plus en plus je pense à la notion de mauvaise foi en fait pour parler de ces questions-là. C'est de la mauvaise foi. »

Décolonisation(s) ?

Le Franc des Colonies Françaises d'Afrique créé par la France au XIXe devait permettre un contrôle économique de l'Afrique colonisée et permettre « le drainage » des ressources par la métropole (Pigeaud & Sylla, 2018)²⁸. Avec les décolonisations, il prend deux appellations :

²⁸ Vidéo disponible : France 24, & Pigeaud, F. (2018). *Le Franc CFA : « L'arme invisible de la Françafrique »*. Consulté le 28 mai 2019 à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=9y6s9GooxP0>

- En Afrique de l'Ouest, pour les États membres de l'Union économique et monétaire ouest-africaine, c'est le franc de la communauté financière en Afrique (CFA).
- En Afrique centrale, pour les États membres de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale, c'est le franc de la coopération financière en Afrique centrale (CFA).

Il obéit sous depuis la période coloniale à quatre principes :

- La parité fixe avec le franc (aujourd'hui avec l'euro), taux de change fixe
- La convertibilité dite illimitée²⁹
- En contrepartie du point précédent, les États doivent déposer au moins 65% de leur trésor à la Banque de France
- La libre transférabilité dans la zone franc et aujourd'hui franc et euro

La Ve République commence avec une entreprise de domination de l'Afrique³⁰(Verschave, 2000). L'économiste François-Xavier Verschave analyse les relations entre la France et les anciennes colonies comme étant la continuation de la situation de domination colonial, sous une forme a priori légale et moins explicite (Verschave, 2003), mettant en place les dirigeants africain-es et exerçant sur elleux des pressions via la DGSE : la Françafrique.

Aujourd'hui en plus de la Françafrique qui perdure, la France possède toujours des territoires dans quasiment tous les océans :

- Les DOM : la Guadeloupe (1971), la Martinique (1972), la Guyane (1973), La Réunion (1974), Mayotte (1976) ;

²⁹ F.-X. Verschave, (2000) : « *La convertibilité du franc CFA permet tous les circuits parallèles d'évasion de capitaux, de la rente des matières premières et de l'aide publique au développement.* »

³⁰ *Op. cit.* : « *Dès son retour au pouvoir en 1958, De Gaulle comprend qu'il est acculé à accorder les indépendances africaines. Les discours décolonisateurs américain et soviétique renforcent en effet le mouvement des peuples. Il accorde donc ces indépendances : c'est la face émergée de l'iceberg, toute blanche, "la France amie de l'Afrique", etc. En même temps, De Gaulle demande à son bras droit Jacques Foccart de mettre en place un système de dépendance intégrale : il s'agit de conserver un cortège d'États clients, l'accès à des matières premières stratégiques, et la dîme pour son parti politique. Sous la légalité proclamée s'installe donc une illégalité de fait. Organiser cette illégalité sur quarante années n'a pu se faire que par des moyens illégaux, inavoués.* »

- Les COM : Saint-Pierre-et-Miquelon (975), Saint-Barthélemy (977), Saint-Martin (978), Wallis-et-Futuna (986), la Polynésie française (987) ;
- Collectivité *sui generis*³¹ : la Nouvelle-Calédonie (988) ;
- Les TAAF : les Îles éparses³² (l'Île Europa, Bassas da India et l'Île Juan de Nova dans le Canal du Mozambique et l'Île Tromelin et les Îles Glorieuses – Île Grande Glorieuse et Île du Lys – dans l'Océan Indien), la Terre Adélie en Antarctique, les Îles Kerguelen, l'archipel Crozet, les Îles Saint-Paul et Nouvelle-Amsterdam.

Ces possessions françaises confèrent à la France une zone économique exclusive de 11 millions de kilomètres carrés (370km autour à partir de la ligne de base des territoires). La convention de Montego Bay sur le droit de la mer du 10 décembre 1982 confère aux États signataires « *des droits souverains aux fins d'exploration et d'exploitation, de conservation et de gestion des ressources naturelles, biologiques ou non biologiques*³³, *des eaux surjacentes aux fonds marins, des fonds marins et de leur sous-sol* » sur leur ZEE.

Dans le Canal du Mozambique, la ZEE française occupe environ la moitié du canal. En plus d'avoir le contrôle sur un axe majeur du trafic maritime mondial, la France prospecte en quête de pétrole depuis 2008 au large de ses îles³⁴.

À Kourou, la fusée a remplacé le baigneur. La base de lancement du Centre Spatial Guyanais (CSG) est exploitée à partir de 1968³⁵ par la France et à partir de 1979 par l'Agence spatiale européenne (ASE). Elle permet le lancement des fusées européennes (Ariane), italiennes

³¹ Propre en son genre. La signature des accords de Nouméa en 1998 confère à la Nouvelle-Calédonie un statut unique parmi les possessions françaises ; elle a son hymne, son drapeau et a vu une partie des compétences de la métropole lui être transférées, à l'exception des fonctions régaliennes : justice, monnaie, défense et sécurité.

³² Revendiquées par les États voisins : les Comores, Maurice et Madagascar. Les Comores revendiquent la souveraineté de Mayotte et des Îles Glorieuses. Madagascar revendique les îles du Canal du Mozambique. Maurice revendique Tromelin.

³³ Énergies fossiles et renouvelables, métaux stratégiques, pêche.

³⁴ Le Monde. (2015, octobre 30). *Le Mozambique, futur allié stratégique de la France dans l'océan Indien ?* Consulté à l'adresse https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/10/30/le-mozambique-futur-allie-strategique-de-la-france-dans-l-ocean-indien_4800129_3212.html

³⁵ Avant l'indépendance algérienne, c'était le site d'Hammaguir qui était exploité par le Centre National d'Études Spatiales (CNES).

(Vega) et russes (Soyouz) et de lancer des satellites comme elle l'a déjà fait en 2019 pour l'Inde, l'Arabie Saoudite, l'Italie ou encore la Grèce³⁶.

Côté agriculture, les possessions françaises continuent d'alimenter le marché national et européen. « Destinée au marché européen continental »³⁷, la banane française constitue 40% de la production européenne et représente la moitié de la demande nationale (production environ 250 000 tonnes ; demande 550 000 tonnes)³⁸.

Dans ce cadre, il apparaît difficile de parler de décolonisation, au sens de Frantz Fanon : « *La décolonisation est très simplement le remplacement d'une « espèce » d'hommes par une autre « espèce » d'hommes* » (Canonne, 2012; Fanon, Sartre, Cherki, & Harbi, 2010). La décolonisation c'est le dépassement de l'état de colonisé-e, le débarras de l'intériorisation de l'infériorité, l'appropriation du monde et de soi-même, enfin. C'est aussi la destruction du racisme structurel, qui a produit les structures sociales dans lesquelles vit la colonisé-e.

2.1.2. *La France a-t-elle peur des mots ? Color blindness dans la « Métropole » : l'aveuglement républicain ?*

« *La France est une République indivisible* »³⁹ : de l'assimilationnisme à la stratégie d'invisibilisation

« Race ». Il suffit d'en parler pour être catégorisé-e raciste. Le mot fait peur. La plupart des Français-es semblent rejeter l'usage du mot « race », le rattachant au deuxième conflit mondial et à la Shoah.

En France, les questions du racisme et de la race donnent lieu à des invectives régulières⁴⁰ contre ceux qui mobilisent la notion de race, qui dénoncent un racisme structurel, d'État,

³⁶ Launch Log d'Arianeespace <http://www.arianespace.com/launch-log/>

³⁷ Ministère de l'Agriculture, Novembre 2017. <https://agriculture.gouv.fr/les-filieres-canne-sucre-rhum-et-banane-dans-les-dom>

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Article 1er de la Constitution française.

⁴⁰ En témoignent les récentes et nombreuses tribunes parues dans les médias, parmi lesquelles : Collectif. (2018, novembre 28). Le « décolonialisme », une stratégie hégémonique : l'appel de 80 intellectuels. *Le Point*. Consulté à l'adresse https://www.lepoint.fr/politique/le-decolonialisme-une-strategie-hegemonique-l-appel-de-80-intellectuels-28-11-2018-2275104_20.php ; Joffrin, L., & Boucher, M. (2018, décembre 4). La gauche racialisée.

ou encore qui nomment les blanc·hes comme groupe social privilégié. Ceux qui en parlent sont souvent catégorisé·es de racistes car iels emploient notamment le mot « race » qui continue de hanter les imaginaires. L'universalisme républicain semble asseoir son injonction au *color blindness* dans les sphères médiatiques, politiques, culturelles, plus récemment dans la sphère législative (en lien avec la politique, certes) avec le retrait du mot « race » de la Constitution française sous la présidence de François Hollande. La question raciale apparaît alors comme institutionnellement, politiquement, socialement, médiatiquement refoulée.

En effaçant le mot « race » de la constitution, la République se refuse à voir et à se confronter aux conséquences des politiques coloniales, racistes, assimilationnistes, d'exclusion entretenues et renouvelées depuis des siècles. Elle refuse ainsi de comprendre qu'il existe une construction sociale.

Le contexte français semble ainsi particulier en raison de l'histoire coloniale et de ses processus de décolonisation violents et partiels ; de la ghettoïsation, l'ostracisation, la racialisation de ces *autres* issu·es des anciennes colonies et présent·es sur le territoire hexagonal ; des représentations culturelles et médiatiques de l'histoire coloniale et des personnes en subissant jusqu'aujourd'hui les méfaits ; de la violence étatique exercée par les organes de police contre ces populations ; de la négation des responsabilités de l'État dans la paupérisation, la mise à l'écart et le maintien d'un ordre racial ; de la tolérance envers une liberté implicite de discriminer et d'exprimer un racisme qui paraît socialement acceptable et/ou raisonnable.

Le langage est « racialement codé »

Johnson et Shapiro montrent, que les étatsunien·nes blanc·hes qu'iels ont interrogé·es basent leurs choix scolaires pour leurs enfants et communautaires sur des critères raciaux (Johnson & Shapiro, 2003, p. 176). Les « bons quartiers », les « bonnes écoles » se différencient des

Libération.fr. Consulté à l'adresse https://www.liberation.fr/debats/2018/12/04/la-gauche-racialiste_1695959 ; Tribune collective initiée par les VigilantEs. (2019, mars 3). Pour un 8 mars féministe universaliste! *Libération.fr.* Consulté à l'adresse https://www.liberation.fr/debats/2019/03/03/pour-un-8-mars-feministe-universaliste_1712751

autres par le fait qu'elles soient majoritairement blanches. A contrario, les familles sont réticentes à inscrire leurs enfants dans « certaines écoles » : le lieu (quartier), les revenus des parents dont les enfants y vont sont des éléments racialement codés pour dire que ces familles préfèrent inscrire leurs enfants dans des écoles plus blanches et s'installer en conséquence dans des communautés blanches. L'augmentation du nombre de personnes racisées dans le voisinage peut être considérée comme une « détérioration » de la qualité de vie et synonyme d'un déménagement à prévoir pour les familles interrogées.

L'imprégnation raciste dans le langage résonne avec la conception structurelle du racisme par Fanon. En France, parler de race apparaît comme politiquement incorrect voire raciste, « fondamentalement antirépublicain » (Kiffe ta race et al., 2018). Cela ne veut pas pour autant dire que des termes et expressions fréquemment utilisés ne sont pas racialement codés : immigré-es/expatrié-es, métropole (donc colonies), les quartiers, les banlieues, communautarisme, etc.

Communautarisme

Il fait partie de ces mots racialement codés. Lorsque l'on parle de communautarisme en France, on parle des *Autres*. Ceux dont on tait la couleur, l'origine réelle ou supposé mais dont tacitement tout le monde sait de qui il s'agit. Ce sont les personnes dites *issue de l'immigration*. Ceux dont la nationalité ne peut être qu'étrangère. C'est l'idée que l'on retrouve dans le travail de Fabrice Dhume :

« De la même façon que pour l'intégration, l'idée de "communautarisme" impute à l'autre une étrangeté essentielle (une « communauté » toujours autre), et lui impute de surcroît une étrangeté affinitaire, censée faire obstacle à l'intégration (la préférence de « sa communauté » s'opposant à la « nationalisation »). Ce redoublement a pour effet de retourner la responsabilité : l'imputation affinitaire masquant la première, elle occulte la racisation opérée par la perspective nationaliste. » (Dhume, 2007)

Ceux qui *feraient du communautarisme* sont ceux qui refuseraient l'assimilation. Ce sont aussi ceux qui vivent le racisme, venant de tout bord, parce qu'ils sont renvoyé-es au fait d'avoir une ascendance étrangère, et ne peuvent donc pas « vraiment être français-es ». On

peut voir le fait de se regrouper entre personnes semblables culturellement et/ou vivant des oppressions similaires comme une stratégie de survie.

La communauté peut être définie de deux façons⁴¹ :

- « **A.**– [Concerne des biens matériels, des notions abstr.] État, caractère de ce qui est commun à plusieurs personnes. *Communauté d'intérêts, de sentiments, de vues* »
- « **B.**– [Concerne les pers.] Ensemble de personnes vivant en collectivité ou formant une association d'ordre politique, économique ou culturel »

On voit donc que dans le contexte français le *communautarisme* ne vient désigner que les rassemblements, associations, communautés de personnes racisées. Le communautarisme blanc, masculin, féminin, patronal, syndical, entrepreneurial, etc., n'est jamais du *communautarisme*. C'est *la société*. Et il est reproché aux *Autres* de ne pas s'intégrer aux autres groupes communautaires : ce sont donc leurs groupes qui dérangent parce qu'ils n'incarnent pas l'idéal républicain d'*intégration* (entendre *assimilation*) et qu'ils rendent visible l'existence de *minorités* dans des espaces d'empouvoirement et d'émancipation, les communautés ; ces empouvoirement et émancipation allant à l'encontre du confort racial (DiAngelo, 2011; Fine, 1996) et du pouvoir systémique (Eddo-Lodge, 2018, p. 61).

⁴¹ Définitions A et B du CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/communaut%C3%A9>

*Nous les gueux
nous les peu
nous les rien
nous les chiens
nous les maigres
nous les Nègres*

*Nous à qui n'appartient
guère plus même
cette odeur blême
des tristes jours anciens*

*Nous les gueux
nous les peu
nous les riens
nous les chiens
nous les maigres
nous les Nègres*

*Qu'attendons-nous
les gueux
les peu
les rien
les chiens
les maigres
les nègres
pour jouer aux fous
pisser un coup
tout à l'envi
contre la vie
stupide et bête
qui nous est faite
à nous les gueux
à nous les peu
à nous les rien
à nous les chiens
à nous les maigres
à nous les nègres*

Léon Gontran Damas, « Nous les gueux », dans *Black Label*, 1956.

2.2. Le racisme : oppression individuelle ou structurelle ?

2.2.1. Fragilité et privilège : deux concepts à prendre avec des pincettes

En s'appuyant sur la définition de DiAngelo⁴² la fragilité blanche peut être définie comme un manque de résistance raciale, un état de faible endurance psychosociale induit par la protection offerte par le statut de privilégié-e, de blanc-he. Dans un environnement isolant et protégeant les blanc-hes (à travers les institutions, les livres scolaires, les médias, la publicité, la culture, etc.)⁴³, la confrontation à leur appartenance à un groupe social identifiable comme « les blanc-hes » se fait rare. Cette rareté nourrit l'idée que la race est le problème de l'autre, que leur expérience « *est et devrait être universelle* ». Il en résulte une réduction de la capacité à supporter d'être confronté-e à la race. Si confrontation il y a, tout stress racial, aussi faible soit-il, est susceptible de déclencher des réactions défensives (colère, argumentation, peur, culpabilité, silence, retrait de la situation, etc.) qui constituent des mécanismes de résistance et traduisent la faible capacité à supporter la confrontation à la race. Ces mécanismes de résistance visent à extraire les personnes de leur situation d'inconfort et à rétablir l'équilibre racial initial (DiAngelo, 2011, p. 54-56).

Le concept de *fragilité blanche* de Robin DiAngelo fait écho à celui de *privilège blanc* de Peggy McIntosh. En 1989, McIntosh publie l'essai *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack* (Privilège blanc, déballer le havresac invisible). Elle y compare le privilège blanc à un pack d'équipements dont sont doté-es les blanc-hes :

⁴² « *White Fragility is a state in which even a minimum amount of racial stress becomes intolerable, triggering a range of defensive moves. These moves include the outward display of emotions such as anger, fear, and guilt, and behaviors such as argumentation, silence, and leaving the stress-inducing situation. These behaviors, in turn, function to reinstate white racial equilibrium* ». Traduction libre : « La fragilité blanche est un état dans lequel même un très faible stress racial devient intolérable, déclenchant une variété de mesures défensives. Ces mesures incluent la manifestation ostensible d'émotions comme la colère, la peur et la culpabilité, et de comportements comme l'argumentation, le silence et le retrait de la situation qui provoque le stress. Ces comportements viennent ainsi rétablir l'équilibre racial blanc. » (DiAngelo, 2011, p. 54)

⁴³ Fine, 1996 : « *Whiteness accrues privilege and status; gets itself surrounded by protective pillows of resources and/or benefits of the doubt; how Whiteness repels gossip and voyeurism and instead demands dignity* » (Fine, 1996, p. 57). Traduction libre : « la blancheur accroît le privilège et le statut ; s'entoure de coussins protecteurs faits de ressources et/ou de bénéfices du doute ; comment la blancheur repousse le gossip et le voyeurisme et demande à la place de la dignité ».

« Le privilège blanc est comme un havresac invisible et sans poids de fournitures spéciales, de cartes, de passeports, de carnets d'adresses, de visas, d'habits, d'outils et de chèques en blanc. » (McIntosh, 1988b, p. 1)

L'essai de McIntosh s'organise en trois parties :

- Le privilège blanc a des effets au quotidien
- Le privilège blanc serait « insaisissable et fugitif »
- « Force méritée, pouvoir immérité », le privilège relevant de la deuxième option

Cependant, la position de McIntosh est critiquable. McIntosh élude la responsabilité des blanc·hes dans l'obtention et la détention des dits privilèges, iels ne seraient donc pas des d'opresseur·euses mais des personnes qui *ont* des privilèges. Victimes de leurs propres privilèges : parce qu'il y en a des mauvais qui ne sont pas de la puissance acquise dûment, il faut les abandonner. Cette perspective est centrée autour des vécus des personnes blanches : seule les privilèges acquis par le mérite, par le travail seraient à conserver et les autres qui ont été acquis par la force sont à supprimer quand bien même les premiers opprresseraient. Cependant, tous les privilèges de McIntosh ne viennent pas que du fait qu'elle soit blanche. Ils viennent aussi du fait qu'elle soit une femme blanche issue de milieux aisés et ayant ainsi pu avoir accès à des formations, postes et positions pour ce qu'elle représente. L'ombre du sauveurisme blanc (*white saviorism*) // impérialisme blanc apparaît : ce serait aux blanc·hes de propager leurs « bons privilèges » aux moins privilégié·es. « *Rien pour nous sans nous* », le slogan semble prendre tout son sens.

Sandew Hira⁴⁴ dans une critique décoloniale de la publication de McIntosh analyse comment cette dernière, en cinq étapes, transforme l'oppression en privilège (Hira, 2017a, 2017b) :

⁴⁴ Mini-biographie : « Sandew Hira est le coordinateur du réseau décolonial international (DIN) et le directeur de l'International Institute for Scientific Research (IISR) de La Haye (Pays-Bas). L'IISR est une organisation membre du DIN, qui s'attache à mener des recherches autour de la décolonisation de l'esprit. Sandew Hira dirige avec Stephen Small et Arzu Merali une collection de livres chez Amrit Publishers : « *Decolonizing the Mind* ». » (Hira, 2018)

1. L'effacement de l'origine du racisme : le havresac est tout et rien, il est sans origine alors que le racisme et le colonialisme sont intimement liés ([partie 2.1.1.](#))
2. L'oppression, les violences, meurtres, réductions en esclavage, viols liés au racisme et au colonialisme deviennent le contenu du havresac : « *des fournitures spéciales, des cartes, des passeports, des carnets d'adresses, des visas, des habits, des outils et des chèques en blanc* ». Sa liste d'exemple est superficielle et ne pousse pas la réflexion à la responsabilité de ses ancêtres dans l'appropriation des terres et les massacres des *First Nations*, dans la déportation d'une main d'œuvre africaine servile et son exploitation pour construire le pays dans lequel elle vit alors.
3. L'individualisation du racisme : McIntosh ne pense pas au système racialisé et raciste mais se base sur des actions interindividuelles.
4. La mise à égalité des vécus : McIntosh écrit « *À l'école, on ne nous a pas enseigné l'esclavage en profondeur ; on ne nous a pas appris à voir les propriétaires d'esclaves comme des gens abîmés. Les esclaves étaient vu-es comme le seul groupe qui encourait la déshumanisation* »⁴⁵ (traduction libre). Plus de barrière entre auteur·trices et victimes.
5. L'ensemble de la théorie de McIntosh ne supporterait pas la transposition à un contexte où le racisme est unanimement dénoncé⁴⁶.

Face à ces critiques à l'encontre du concept de privilège, celui d'oppression apparaît comme plus adéquat⁴⁷.

⁴⁵ "At school, we were not taught about slavery in any depth; we were not taught to see slaveholders as damaged people. Slaves were seen as the only group at risk of being dehumanized." (McIntosh, 1988a)

⁴⁶ Sandew prend l'exemple de l'Allemagne nazie : « *Supposons que vous soyez juif·ve dans l'Allemagne nazie de Hitler. Vous êtes obligé·e de porter une étoile juive sur votre veste pour vous identifier en tant que juif·ve. Arrive alors une sympathique Allemande qui veut montrer sa solidarité et son empathie envers vous. Au lieu de s'exclamer "Voici là une grave injustice", elle crie "Voici un exemple du privilège allemand. Nous n'avons pas à porter d'étoile juive sur notre veste !" Cet exemple montrerait que le concept de privilège allemand constitue une insulte aux personnes juives.* » Traduction libre. (Hira, 2017b)

⁴⁷ Réflexion avec Félix Pavlenko, mai 2019. Voir 2.2.2.

2.2.2. Racisme systémique, racisme structurel

Tzvetan Todorov définit le racisme (Todorov & Mack, 1986, p. 171) comme « *un type de comportement qui consiste à manifester du mépris ou de l'agressivité à l'égard d'autres personnes en raison de différences physiques (autres que celles de sexe) entre ces autres et soi-même* » (traduction libre)⁴⁸.

Cette définition simpliste de Todorov ne place le racisme que dans des manifestations de violences ce qui écarte les micro-agressions, la condescendance, le paternalisme ou encore la fétichisation sexuelle (Gates, 1986, p. 204).

La définition de Ruth Benedict du racisme (dans *Race and Racism*, 1945) désigne un « dogme » basé sur des arguments naturalistes qui « condamne » un groupe à l'infériorité et un autre à la supériorité (Bonilla-Silva, 1997, p. 465). D'autres définitions, dans la même lignée, suivent, comme celle de Schaefer qui parle en 1990 de doctrine (*op. cit.*).

Mais ces conceptions du racisme qui placent au centre de la réflexion l'*idée* confinent la notion au sein de la psychologie sociale. Eduardo Bonilla-Silva montre qu'elles ont découpé le racisme en une interprétation schématique de la façon dont il fonctionne (Bonilla-Silva, 1997, p. 466) :

- Le racisme est un ensemble d'idées ou de croyances
- Ces idées ou croyances peuvent faire que des personnes se montrent hostiles à des groupes sociaux (préjugés)
- Ces préjugés peuvent mener à des actions concrètes contre des personnes appartenant aux groupes dits minoritaires

Le concept de *formation raciale* apparaît avec Omi et Winant qui le définissent comme « *un processus socio-historique par lequel les catégories raciales sont créées, investies, transformées et détruites* » (Bonilla-Silva, 1997, p. 466; Omi & Winant, 2014, p. 55). Dans cette conception, la race apparaît donc comme un « *principe organisationnel des relations sociales* »

⁴⁸ « "Racism" is the name given to a type of behavior which consists in the display of contempt or aggressiveness toward other people on account of physical differences (other than those of sex) between them and oneself. » (Todorov & Mack, 1986, p. 171)

qui, à l'échelle micro participe à la construction des identités individuelles et, à l'échelle macro, façonne les différentes sphères sociales (Bonilla-Silva, 1997, p. 466).

Frantz Fanon voit dans le racisme quelque chose d'ancré dans la culture et non pas comme une composante isolée et circonscrite. Il influence le fonctionnement social :

« Le racisme n'est jamais un élément surajouté découvert au hasard d'une recherche au sein des données culturelles d'un groupe. La constellation sociale, l'ensemble culturel sont profondément remaniés par l'existence du racisme. » (Fanon, 1956, p. 126)

Pour Bonilla-Silva, le racisme pris en tant qu'idéologie a plusieurs limites :

- Il n'est pris considéré comme une base du système social. Si la définition d'Omi et Winant touche à l'aspect structurel, elle est dépourvue d'explication sur les modalités par lesquelles opère le racisme.
- Le racisme est vu comme une affaire individuelle, relevant de la psychologie, ce qui fait que l'on ne s'intéresse qu'aux personnes prises individuellement (avance aussi l'intentionnalité du racisme) et qui ont des idées/croyances racistes. On ne s'intéresse pas aux façons dont le racisme opère de façon plus large dans la société.
- Le racisme serait vu comme figé dans le temps, et n'évoluerait pas.
- Les personnes racistes seraient irrationnelles. Ce serait les extraire du système social qui rationalise leurs comportements et légitime la domination.
- Le racisme serait facilement identifiable, car il se manifesterait ostensiblement par une hostilité.
- Le racisme actuel serait un héritage de l'esclavage mais c'est ignorer comment aujourd'hui il se manifeste dans les structures sociales.
- Le racisme est analysé de façon circulaire, dans le schéma *racisme (croyances) → comportements racistes → racisme*. Cela détache le racisme des relations sociales entre les groupes racialisés et ne rend pas compte des rapports de domination.

Bonilla-Silva avance le concept de *systèmes sociaux racialisés (racialized social systems)* : la catégorisation des acteur·trices sociaux·ales en races (processus de racialisation) participe à

la structuration-même des sphères économiques, politiques, sociales et idéologiques⁴⁹ (le racisme a donc une base structurelle), et leur hiérarchisation encadre les relations sociales entre les groupes raciaux : le groupe racial dominant a un meilleur accès aux loisirs, emplois, logements, revenus, a un pouvoir politique plus fort et est socialement vu comme supérieur (canons de beauté, capacités intellectuelles, culture hégémonique). Ce groupe dominant a alors un pouvoir d'organisation territorial de la séparation raciale (ségrégation) et un pouvoir de catégorisation des *Autres* (*social boundaries, racial etiquette*). À revenus et conditions matérielles d'existence à peu près équivalentes à celles des groupes raciaux dominés, les membres du groupe racial dominant recevront, via ce racisme structurel un « salaire psychologique », c'est-à-dire qu'ils se sentiront supérieurs aux autres du simple fait d'appartenir, consciemment ou non, au groupe racial dominé (Bonilla-Silva, 1997, p. 470; Du Bois, 2014; Myers, 2019).

Le pouvoir de catégorisation et de hiérarchisation des *Autres* est constitutive de la blanchitude/ blanchité (*whiteness*) (Dixson, Rousseau, & Anderson, 2006, p. 93) qui vient avec l'accessibilité aux différents éléments de stabilité sociale et déterminants de richesse mentionnés précédemment (Levine-Rasky, 2016, p. 19). Cervulle définit la blanchité comme une identité et « *une expérience sociale caractérisée par le vécu de la domination* » (Cervulle, 2012, p. 39-40).

Les mécanismes raciaux ne sont pas figés : elles passent au cours du 20^e siècle notamment de politiques et pratiques sociales explicitement racistes et donc identifiables à des formes plus subtiles et implicites. Bonilla-Silva caractérise l'ordre social racialisé (*racialized social order*) par la répartition des perspectives sociales (*life chances*) : « *en général, plus les perspectives sociales des groupes raciaux sont dissymétriques, plus le système social est racialisé, et vice versa* » (Bonilla-Silva, 1997, p. 470).

Or, en France, l'État a été condamné en mars 2015 par la Cour d'appel de Paris pour faute lourde pour des contrôles au faciès subis par treize personnes noires et arabes qui ont porté

⁴⁹ « *This term refers to societies in which economic, political, social, and ideological levels are partially structured by the placement of actors in racial categories or races.* » (Bonilla-Silva, 1997, p. 469)

l'affaire en justice. Le jugement est confirmé par la Cour de cassation en novembre 2016. Du côté de l'accès au logement, l'enquête de SOS Racisme publiée en mai 2019 montre de très nettes discriminations basées sur la consonnance des noms des candidat·es : « *les profils d'« origine française ancienne » ont obtenu le plus grand nombre de retours positifs (48 %), suivis de près par les personnes d'origine asiatique (46 %). En revanche, le taux de réponse plonge pour les profils ultramarins (31 %), maghrébins (15 %) et subsahariens (12 %), ajoute SOS-Racisme, qui a réalisé 250 tests depuis octobre* »⁵⁰. La Commission nationale consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) publie en avril 2019 son *Rapport sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie*. La CNCDH observe que, si les noir·es sont encore perçu·es comme de « grands enfants »⁵¹, iels restent la cible privilégiée d'un racisme explicite et « cru », notamment sur les réseaux sociaux.

La définition du racisme d'Amel Zaazaa, Christian Nadeau, Stella Adjokê et Frantz Voltaire va dans le sens de l'existence d'un racisme structurel qui est une base de la construction des sphères sociales et définit le racisme systémique qui prend en compte les politiques et pratiques institutionnelles qui hiérarchisent des groupes racialisés et en favorise un au détriment des autres.

Le racisme tient précisément dans le fait d'établir une démarcation entre un groupe de personnes et un autre sur la base d'un critère qui relève d'abord de la construction sociale. [...] Nous pouvons donc aussi dire du racisme qu'il est « systémique » lorsqu'il traduit une logique collective qui favorise un groupe plutôt qu'un autre, par exemple la majorité blanche et les minorités racisées, par intérêt ou selon des critères purement arbitraires. Cela n'implique pas nécessairement que le groupe majoritaire ait une volonté de

⁵⁰ Article du *Monde* : Le Monde avec AFP. (2019, mai 7). Selon SOS-Racisme, les discriminations raciales à la location existent encore en Ile-de-France. *Le Monde*. Consulté le 15 juin 2019 à l'adresse https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/05/07/locations-en-ile-de-france-selon-un-testing-de-sos-racisme-les-discriminations-raciales-persistent_5459312_3224.html

⁵¹ « *Il semblerait que, parmi les nombreux stéréotypes hérités de la colonisation, ceux voyant les Noirs comme « de grands enfants » inoffensifs restent dominants.* » (Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH), 2019). Consulté le 15 juin 2019 à l'adresse : <https://www.cncdh.fr/fr/publications/les-essentiels-du-rapport-2018-sur-la-lutte-contre-le-racisme-sous-toutes-ses-formes-0>

nuire aux groupes minoritaires, mais les choix collectifs des premiers, tout autant que leur inaction, auront toujours pour effet d'exclure les seconds et, par ce fait même, de nier leurs droits. (Zaazaa, Nadeau, Adjokê, & Voltaire, 2019, p. 16)

Pour compléter, il est important de comprendre que dans les relations interindividuelles, le racisme n'est pas non plus souvent intentionnel (mater/paternalisme, bénévolence, humour) mais reste le reflet d'un racisme structurel et systémique sous-jacent qui a modulé les identités individuelles. Il y a une logique d'oppression (Young, 2011, p. 40) : ce n'est pas une politique intentionnelle, une volonté explicite de nuire, mais l'oppression est enracinée dans les structures sociales ; elle n'est pas l'action individuelle, les individus faisant partie d'un système (même s'il y a une part d'*agency*, Butler)⁵².

2.3. Académisme français vs. Epistémologie des savoirs situés

2.3.1. Les conditions de la production du savoir par les personnes racisées à l'université : une domination des procédures de validation de la recherche

Patricia Hill Collins dépeint les procédures de validation du savoir comme eurocentriques :

« parce que les hommes blancs de l'élite contrôlent les structures occidentales de validation du savoir, leurs intérêts imprègnent les thématiques, les paradigmes et les épistémologies du savoir savant traditionnel » (Hill Collins, 2017, p. 383)

Les savoirs qui sont légitimés et validés sont le reflet des intérêts du groupe dominant, à savoir les hommes blancs de l'élite. La construction même des savoirs est faite sur le regard des hommes blancs sur la société. Leur statut de dominant constitue un prisme au travers duquel ils voient le monde.

⁵² I. M. Young (2011), p.40 : *"But oppression also refers to systemic constraints on groups that are not necessarily the result of the intentions of a tyrant .Oppression in this sense is structural, rather than the result of a few people's choices or policies."*

À cela s'ajoutent deux épreuves auxquels les chercheur·euses et leur recherche doivent se confronter (Hill Collins, 2017, p. 387) :

- Convaincre l'élite blanche que sa présence et sa recherche est justifiée⁵³ ;
- Les communautés universitaires doivent maintenir leur crédibilité : si elles vont dans le sens de l'opinion populaire, c'est chose faite, si elles remettent en question ce qui peut être considéré comme *la vérité* par la majorité, elles se mettent en porte-à-faux vis-à-vis des autres communautés universitaires et de l'*opinion publique*.

Ce sont deux critères qui font que la pensée féministe noire n'émerge pas à l'université, comme un cercle vicieux entre l'entretien de la crédibilité et le refus de valider des recherches (donc pas d'insertion dans l'opinion partagée).

Dans les mécanismes de domination de la validation des recherches, des acteur·trices, en l'occurrence des femmes noires apparaissent comme des « *marginales « sûres »* » (Hill Collins, 2017, p. 388) : ce sont des femmes noires qui vont conforter le pouvoir en place et légitimer la domination. Elles peuvent entretenir par exemple des présupposés d'infériorité des Noires. Cette position peut être un compromis, des chercheur·euses peuvent aller dans le sens du système pour des raisons alimentaires (Diop et al., 2015)⁵⁴.

Les autres, dangereuses pour le système peuvent être ostracisées donc décrédibilisées et ne pas pouvoir accéder aux ressources et aux outils/moyens de recherche (Hill Collins, 2017, p. 388).

Les femmes noires ne sont pas perçues comme « objectives » lorsqu'il s'agit d'aborder leur propre vécu (Fricker, 2007; Hill Collins, 2017, p. 389). L'individualité du vécu efface le système de domination dans le discours de l'élite, et il s'agit de composer avec cette disqualification qui vient d'en haut pour articuler sa recherche de sorte qu'elle soit solide, rigoureuse, le droit à l'erreur n'existe pas, les exigences sont plus fortes (le sujet serait-il plus sensible parce qu'il

⁵³ Dans *Peau noire, masques blancs*, Frantz Fanon revient sur la prétendue impossible objectivité de lae chercheur·euse noir·e qui travaille sur les noir·es : « *L'objectivité scientifique m'était interdite, car l'aliéné, le névrosé, était mon frère, était ma sœur, était mon père.* » (Fanon, 1952, p. 182)

⁵⁴ L'intervention de Fatima Khemilat : « *Entre stratégies de légitimation et exit: de la délicate position des racisées dans le champ académique* »

touche aux intérêts du groupe dominant qui lui-même a le pouvoir sur la validation de la recherche ?).

Les critères de la validation de la recherche notamment en sociologie (critères reçus comme acceptables par le groupe dominant) s'appuient sur le positivisme :

- Le chercheur·euse doit prendre une distance par rapport à son objet d'étude. Le chercheur·euse est sujet, donc subjectif·tive, et sa recherche est objet.
- Le chercheur·euse ne doit pas verser d'affect dans sa recherche.
- L'éthique et les valeurs de la chercheur·euse ne doivent pas influencer la recherche. Elles ne doivent pas être la base de la recherche.
- La recherche doit résister à l'argumentation : la virulence d'une opposition ne doit pas pouvoir ébranler la recherche si elle est *la vérité*.

Mais dans un schéma de domination des cadres de production du savoir, les recherches par les personnes concernées peuvent vite être décrédibilisées car trop proches de leur « objet » (injustices épistémiques : injustices testimoniale et herméneutique (Fricker, 2007)), ou alors elles peuvent avoir un objectif testimonial avec l'individualisation du cas. Le dominant·e admet difficilement qu'il bénéficie d'un système qui oppresse d'autres. La phase d'argumentation *contre* peut s'appuyer sur le discours dominant, qui pourrait être *la chose la mieux partagée* donc la plus vraie.

2.3.2. Les savoirs sont situés

Danielle Juteau-Lee distingue quatre types de sociologies qui se sont succédés ou ont coexisté :

- Universelle et neutre : au siècle des Lumières, la *raison* triomphe de l'*obscurantisme*. La science est la réponse aux questions sur le monde, elle doit l'expliquer et remplacer la théologie et la métaphysique. L'étude de la société se constitue en une science, la *sociologie* (Juteau-Lee, 1981, p. 34). La société est régie par des lois que s'efforcent de découvrir les scientifiques. Et comme il y a des lois, alors le résultat doit être le même, universel, quel que soit le point d'observation qui est présupposé toujours neutre.
- Universelle et partielle : le marxisme vient remettre en question la neutralité du point de vue. La science est bourgeoise et correspond au point de vue bourgeois. Les

analyses sociologiques existantes jusqu'alors sont donc partielles et asseyent un rapport de domination des bourgeois sur les prolétaires. La vision des prolétaires dominé·es est la *vraie* vision et donc l'universel. Cela exclut les rapports de domination autres en prétendant à l'universalité (Juteau-Lee, 1981, p. 35).

- Partielle et neutre : la sociologie se sectorise et lae chercheur·euses s'intéressent à différents *objets* selon leur goûts, préoccupations, intérêts, etc. : leur vision est partielle. Elle se pose cependant comme neutre car lae sociologue doit être capable de mettre à distance son *objet*, iel ne doit pas s'y baigner et être lae garant·e de la *vérité* (Juteau-Lee, 1981, p. 36).
- Partielle et partiiale : vient ensuite la reconnaissance que les objets de recherches émergent dans des contextes particuliers et que la façon de choisir et d'entrer dans un sujet est subjective et conditionnée. Il ne peut donc y avoir *une* explication au fait social, la vision est donc partielle. L'idée que lae chercheur·euse est influencé·e par leurs représentations et leur positionnement dans les rapports sociaux (donc la vision est partiiale).

Les recherches du point de vue des opprimé·es placent l'oppression au cœur de la question de recherche et produisent des résultats différents de la plupart de celles faites par des dominant·es dont les discours s'axent sur l'essentialisme⁵⁵, le culturalisme⁵⁶, le psychologisme⁵⁷ ou l'économisme⁵⁸ (Juteau-Lee, 1981, p. 37).

Les discours des opprimé·es en sociologie conduisent à un rejet du culturalisme (les différences sociales ne s'expliquent pas par une différence culturel mais par des exclusions

⁵⁵ Des arguments naturalistes pour expliquer des faits sociaux.

⁵⁶ Reconnaît que le fait social observé ne découle pas d'une nature, d'une biologie mais trouve la causalité dans la culture. Mais il manque la perspective historique pour expliquer comment la culture a évolué pour produire le fait social aujourd'hui observé.

⁵⁷ Explique les comportements sociaux par la psychologie, par exemple le schéma « frustration-agression ». En se focalisant sur la psychologie, on montre que l'hostilité envers certains groupes sociaux provient d'une frustration. L'agression est une réponse à la frustration. Cette perspective ne prend pas en compte le contexte situationnel « *si l'on peut prétendre que les femmes sont inconsistantes, instables, intuitives, non intellectuelles et qu'elles possèdent un surmoi peu développé, c'est que l'on a négligé de comprendre le comportement en fonction des attentes* » (Juteau-Lee, 1981, p. 37).

⁵⁸ Des arguments économiques pour expliquer les faits sociaux.

des champs politique, économique et social), du psychologisme (il faut prendre les actrices dans leur contexte économique, social et politique) et du naturalisme (Juteau-Lee, 1981, p. 38). L'irruption des « minoritaires » dans la sociologie vient aussi rappeler aux dominant-es que les *Autres* ne sont pas les seuls à être « ethniques » mais qu'elleux aussi le sont. En somme, la sociologie, si elle s'intéresse aux relations raciales, aux rapports raciaux, ne peut se focaliser sur le *eux* mais doit aussi s'intéresser aux dominant-es et à leur rôle dans la perpétuation des préjugés et discriminations (Juteau-Lee, 1981, p. 42). Pour Patricia Hill Collins, l'expérience conduit à la production de savoirs spécifiques qui ne peuvent être acquis autrement. Les opprimé-es sont donc des producteurs de savoirs privilégié-es (Diop, 2013; Hill Collins, 2017, p. 394-395).

2.4. L'universalisme sportif protégé par l'omerta ?

2.4.1. « Il n'y a pas de racisme dans le football »

« *Il n'y a pas de racisme dans le football* ». L'entraîneur de Chelsea José Mourinho répond ainsi à la question d'un journaliste sur le faible nombre d'entraîneurs noirs dans le championnat anglais. Et pour cause, d'après l'AFP, sur les 92 clubs des 4 premières divisions anglaises, seuls 2 sont entraînés par des hommes noirs.

En France, les preuves du racisme dans le football, celui pratiqué par les hommes notamment, sont nombreuses et ce malgré l'illusion « black-blanc-beurre » de 1998.

Pour son livre *Enquête sur le racisme dans le football*⁵⁹, le journaliste Nicolas Vilas a rencontré des joueurs et entraîneurs qui lui ont livrés plusieurs témoignages, de la « France black-blanc-beurre » aux non-dits des terrains et vestiaires.

« En faire deux fois plus » et « barrières psychologiques » : la charge aux opprimé-es

⁵⁹ Vilas, N. (2018). *Le racisme dans le foot*. Paris: Marabout.

À propos de l'accès aux postes d'entraînement, Charly Paquille, directeur technique des jeunes de l'Étoile FC Fréjus Saint-Raphaël⁶⁰ témoigne du fait de devoir prouver sa valeur en tant qu'homme noir, de devoir en faire plus que des personnes blanc-hes pour paraître crédible (Vilas, 2018, p. 63). Il confie aussi que c'est quelque chose qui s'enseigne, qui est appris des parents et qu'il apprend à son tour à ses enfants. « *Il va falloir que j'en fasse deux fois plus* »⁶¹.

Plusieurs témoignages du livre de Vilas convergent vers l'idée que ceux qui abandonnent n'auraient pas assez persévéré. S'opère un rejet de la responsabilité sur ceux qui abandonnent et les acteurs enjoignent à composer avec le même système qu'ils dénoncent, parfois à demi-mot. Emmanuel Petit : « *les Blacks se posent eux-mêmes des barrières psychologiques. Ils nourrissent une forme de complexe [...]. La dominance blanche sur les Blacks pendant des siècles conditionne ces rapports. Les choses arrivent progressivement, petit à petit* » (Vilas, 2018, p. 67). Paradoxalement, Emmanuel Petit arrive à identifier une source du problème mais renvoie la responsabilité aux entraîneurs noirs. L'ancien défenseur Luc Sonor⁶² va dans le même sens : « *je vais poser la question autrement : est-ce que nous nous proposons réellement ? [...] Je pense qu'on se rabaisse, qu'on nourrit un complexe d'infériorité* » (Vilas, 2018, p. 67).

Dans la philosophie et la psychiatrie de Frantz Fanon, internalisation des attentes des dominant-es correspond à un effet du colonialisme : la violence de ce dernier s'inscrit aussi dans les discours qui rabaisent et humilient continuellement les colonisé-es qui en réponse, dans le système colonial et colonialiste, tente d'exister en se départant de ce qui le

⁶⁰ Il emmène notamment l'équipe de l'Étoile FC (CFA) qui arrive en quarts de finale de la Coupe de France en 2017, faisant tomber Bourg-en-Bresse (Ligue 2), Grenoble (CFA), l'AS Prix-lès-Mézières (CFA 2), Auxerre avant de buter contre Guingamp (Ligue 1) en quarts.

⁶¹ Charly Paquille : « *Je suis black et je sais qu'il va falloir que j'en fasse deux fois plus. [...] C'est ce que mes parents m'ont appris et c'est ce que j'essaye de transmettre à mes enfants* ». « *Les dirigeants ont souvent du mal à faire confiance aux gens issus de l'immigration* ». « *Je suis black donc on ne me propose que du black* » (Vilas, 2018, p. 63)

⁶² 9 sélection en équipe de France A catégorie homme entre 1987 et 1989, passé par Sedan, Metz, Monaco et ayant fini sa carrière de joueur en 1999 avec Colmar.

caractériserait : sa culture, sa langue, son peuple, dans l'unique effort de prouver qu'il est à la hauteur de la norme, le colonisateur⁶³.

Chez Jean-Michel Badiane⁶⁴, même discours : « *certain Black ou Rebeu se retirent [...] C'est aussi parfois notre faute. On ne peut pas se plaindre d'une éventuelle discrimination sans être allé au bout. Il n'y a que là que tu pourrais dire que tu n'as pas les mêmes conditions* » (Vilas, 2018, p. 67). Pour Badiane, il faut persévérer, envers et contre tout, et ceux qui auront été « *au bout* » (signifie peut-être avoir passé les diplômes – souvent hors de prix –, s'être battu pour essayer d'avoir un poste) pourront « *se plaindre* ». Autrement dit, difficile de réclamer tant qu'on n'en a pas bavé. Seuls ceux arrivés au bout, ceux qui auront tout essayé avec/malgré des conditions d'accès discriminatoires peuvent prétendre dénoncer le système.

Joseph-Antoine Bell⁶⁵ analyse l'arrivée des joueurs noirs dans l'équipe nationale anglaise et souligne que les choses ont avancé. Cependant, beaucoup restent à faire, la socialisation menant à l'internalisation de l'idée d'infériorité intellectuelle des noirs et de leur supériorité physique. Les stéréotypes sont ancrés dans les mentalités, dans le football comme dans la société : « *Au début du professionnalisme, il y avait peu de joueurs noirs. Il a fallu attendre 1978 et Viv Anderson pour qu'un Noir soit appelé en équipe d'Angleterre. On avance, on évolue. Oui, aujourd'hui, il y a beaucoup de joueurs blacks. Mais si les Blancs ont été éduqués avec l'idée que les Noirs sont surtout doués pour les activités physiques, qu'ils sont moins intelligents, l'évolution prendra du temps. [...] Lorsqu'un Noir démontre avoir les capacités, on le méprise, on dit qu'il se prend pour un autre* » (Vilas, 2018, p. 71).

Avec cette dernière idée, Joseph-Antoine Bell montre qu'il y a une place à laquelle les hommes noirs sont attendus dans le football (physique, pas intelligent) et dessine les traits d'un

⁶³ Françoise Vergès, reprenant la pensée de Fanon : « *Le colonialisme exerce une violence psychique, son discours : le colonisé est "laid", "bête", "paresseux", a une sexualité "maladive" [...] Et pour Fanon, le colonisé finit par intégrer ces discours de stigmatisation, le sentiment d'être inférieur, il finit par mépriser sa culture, sa langue, son peuple, il ne veut plus alors qu'imiter, ressembler au colonisateur.* » (Canonne, 2012)

⁶⁴ Formé au PSG et passé par Sedan et le Paris FC, commentateur de la Première League pour RMC.

⁶⁵ Article de Mathieu Palain dans XXI, « *« Le foot fabrique des chômeurs », entretien avec Joseph-Antoine Bell* » : « *Pour nous, Français, sa carrière commence à l'Olympique de Marseille en 1985. Il est déjà vieux, 31 ans, et il a tout gagné : champion du Cameroun, champion d'Égypte, Coupe d'Afrique des nations, Coupe d'Afrique des clubs et même Coupe d'Afrique des vainqueurs de coupes.* » Consulté le 14/06/2019 à l'adresse : http://www.revue21.fr/zoom_sur/le-foot-fabrique-des-chomeurs-entretien-avec-joseph-antoine-bell/

processus d'autorégulation par le milieu : chacun reste à sa place et l'équilibre inégal est maintenu.

Peu crédibles

Sydney Govou⁶⁶ explique pourquoi on ne voit pas de noirs diriger des équipes professionnelles : vus comme « laxistes », ils ne peuvent prétendre à la rigueur du haut-niveau, disqualifiés par les décideurs. Plus on monte dans le niveau de pratique, moins on voit de noirs aux postes décisionnaires : « *C'est malheureux, mais c'est ancré dans les mentalités* ». « *Un Black ne peut pas diriger une grande équipe. On a une image de laxisme. C'est malheureux, mais c'est imprégné dans la mentalité des gens. [...] Je pense que celui qui dirige, qui entraîne doit être représentatif de ceux qu'il gouverne. Tu regardes, c'est l'opposé. En revanche, pour les jeunes, là on dit : 'Il vient du quartier, il va mieux comprendre les jeunes.'* C'est dans la tête : plus on va dans l'élite, plus on pense que le Black ne peut pas en être » (Vilas, 2018, p. 75).

Laurent Blanc, l'affaire des quotas

Mediapart titre le 28 avril 2011 : « *Foot français : les dirigeants veulent moins de Noirs et d'Arabes* ». Des membres de la direction technique nationale dont le sélectionneur de l'équipe de France hommes, Laurent Blanc⁶⁷, sont accusés d'avoir mis au point un accord tacite avec des centres de formation. L'objectif : avoir moins de joueurs binationaux en sélection nationale.

⁶⁶ 11 saisons à l'Olympique Lyonnais et 49 sélections en Bleu.

⁶⁷ Les propos de Laurent Blanc rapportés par Mediapart : Laurent Blanc :

« *Quand les gens portent les maillots de l'équipe nationale des 16 ans, 17 ans, 18 ans, 19 ans, 20 ans, Espoirs, et qu'après ils vont aller jouer dans des équipes nord-africaines ou africaines, ça me dérange [...] Moi, c'est pas les gens de couleur qui me posent un problème. C'est pas les gens de couleur, c'est pas les gens nord-africains. Moi j'ai aucun problème avec eux. Mais le problème c'est que ces gens-là doivent de déterminer et essayer qu'on les aide à se déterminer. [...] Parce que je suis sur les terrains tous les samedis, je vois quelques centres de formation : on a l'impression qu'on forme vraiment le même prototype de joueurs : grands, costauds, puissants ? Les Blacks. Et c'est comme ça C'est un fait actuel. [...] Je crois qu'il faut recentrer, surtout pour des garçons de 13-14 ans, 12-13 ans, avoir d'autres critères, modifiés avec notre propre culture. Je vais vous citer les Espagnols : ils n'ont pas ces problèmes-là. Ils ont des critères de jeu qui sont très précis à 12-13 ans. [...] Les Espagnols, ils m'ont dit : "Nous, on n'a pas de problème. Nous, les Blacks, on n'en a pas." ».*

Les conclusions de l'enquête de la FFF : la discussion portait sur des quotas pour les binationaux et l'idée n'aurait pas abouti, il y a une « absence d'éléments matériels démontrant la mise en place d'une politique de "quotas" ». La justice ne sera pas saisie, l'enquête du Ministère abondant dans le sens de celle de la FFF.

Willy Sagnol et « l'avantage du joueur [...] typique africain »

Dans un style quelque peu différent, Willy Sagnol mise sur l'exploitation, la moindre rémunération des joueurs en provenance d'Afrique et leur présupposée puissance physique supérieure à celle des Européens . Dans son discours, les « Nordiques » ont une « bonne mentalité ». Tandis que les joueurs africains sont renvoyés aux choses du corps, les européens sont renvoyés aux choses de l'esprit, dans la recherche d'un équilibre pour former une équipe⁶⁸.

Ils ne sont pas racistes

Quand des joueurs racisés rapportent des propos racistes à leur rencontre ou contre des collègues, il arrive qu'ils précisent que les auteurs ne seraient pas racistes. Le fait de connaître l'autre, d'avoir joué avec sont autant d'arguments pour laver de tout soupçon de racisme.

Il semble par ailleurs exister des soutiens d'une majorité d'hommes blancs lors des polémiques et les racisés apparaissent comme token (concernés, donc s'ils disent qu'il n'y a pas de racisme, il n'y en a pas). Quand Laurent Blanc est impliqué en 2011, des champions de 98 prennent sa défense dans les médias : Deschamps, Barthez, Charbonnier, Zidane, Lizarazu, Dugarry, tous affirment que leur ancien coéquipier ne serait pas raciste. Thuram condamne la discrimination voulue par Blanc, Vieira pense que Blanc n'est pas raciste même si ses propos l'ont choqué.

⁶⁸ Willy Sagnol : « *L'avantage du joueur, je dirai typique africain : il n'est pas cher, généralement prêt au combat, on peut le qualifier de puissant sur un terrain. Mais le foot, ce n'est pas que ça, c'est aussi de la technique, de l'intelligence, de la discipline. Il faut de tout. Il faut des Nordiques aussi. C'est bien les Nordiques, ils ont une bonne mentalité. Une équipe de foot, c'est un mélange. C'est comme la vie, c'est comme la France. Sur un terrain, on a des défenseurs, des attaquants, des milieux, des grands, des rapides, des petits, des techniques. Voilà.* » Sud-Ouest, 4 novembre 2011. « "Joueur typique africain" : les propos de Sagnol suscitent de nombreuses réactions ». Consulté le 23/05/2019 à l'adresse : <https://www.sudouest.fr/2014/11/05/joueur-typique-africain-les-propos-de-sagnol-suscitent-la-polemique-1726757-766.php>

Le fait de jouer au football, sport qui paraît intégrer tout le monde et toucher tout le monde, semble être la raison pour laquelle les auteurs de propos et comportements racistes ne voient pas leurs propos qualifiés comme tels. Ils sont de l'ordre de la maladresse. Par ailleurs, les propos en eux-mêmes ne sont plus jugés comme racistes et ce sont les hommes qu'il s'agit de qualifier.

Gazelles et singes

En catégorie femme, les stéréotypes raciaux sont aussi présents. Mélissa Plaza rapporte au chapitre 11 de son livre *Pas pour les filles ?* (éd. R. Laffont, 2019) les propos d'un entraîneur de l'Olympique Lyonnais après un but de Laura Georges du Paris Saint-Germain en championnat : « *Mais putain, vous laissez ce singe marquer ?* ».

De son côté, Marie-José Pérec est l'objet d'un racisme plus subtil. L'accumulation de titres par la Guadeloupéenne lui a valu le surnom de *Gazelle*. Et non, il n'y a pas de gazelles en Guadeloupe. Cette animalisation est récurrente lorsqu'il s'agit de qualifier une femme noire qui court, supposément efficacement et avec aisance. Ces corps noirs représentent la grâce et le fantasme orientaliste (Said, 2015).

Au 14 juin 2019, la footballeuse Wendie Renard est la cible sur les réseaux sociaux de commentaires racistes et misogynes après le but contre son camp concédé contre la Norvège en phase de poules de la Coupe du monde 2019. Son physique, ses cheveux, sa catégorie de sexe, sa taille font l'objet de montages et de comparaisons humiliantes⁶⁹.

2.4.2. Colonisation, colonialisme et sport

Le sport a été utilisé dans les processus de colonisation. Pierre de Coubertin – qui a observé comment les pratiques sportives ont été utilisées dans l'Empire colonial britannique pour

⁶⁹ Le député martiniquais Serge Letchimy a pris la parole dans une lettre adressée au monde du sport : « *La bête immonde gangrène le sport. Les héros magnifiques attisent la jalousie et la haine. La bête immonde ternie de son venin la beauté des victoires. Le racisme putréfiant se décompose si les plaintes sont systématiques. Elles ne doivent laisser aucune place à la haine. Wendie Renard l'une des joueuses les plus populaires de l'équipe de France, a démontré toutes ses qualités athlétiques. Mais, lorsqu'elle a cette fois marqué contre son camp, ce mercredi 12 juin 2019, face à la Norvège (2-1), la bête immonde de la haine et du racisme s'est réveillée chez un certain public, friand du moindre écart...* »

étendre l'emprise de la métropole sur les colonisé·es pour le maintien de la paix (*panem et circenses*) – se porte en faveur de l'étude de la possibilité de développement d'un système similaire dans les colonies françaises (Bouvier, 2010, p. 2). Le sport devra être l'espace d'expression de la violence pour pacifier les sociétés et participer au processus de civilisation (Elias & Dunning, 1998).

Dans l'Empire français, les tenants du pouvoir colonial se méfient du sport où pourraient exceller ceux dont les corps sont vus comme puissants. La menace du détronement de la supériorité blanche pesant, la gymnastique dans le cadre de l'éducation physique est préférée à la pratique sportive. La codification de la discipline laisse peu de marge aux pratiquant·es, ce qui n'empêchera pas le développement de pratiques annexes.

2.5. Penser la race en études de genre appliquées au sport : enjeux

Dans un contexte social, politique, économique et sportif où la race en tant que rapport social joue un rôle important, avec un racisme structurel et systémique, des acteur·trices amené·es à travailler sur des questions d'égalité et de luttés contre les discriminations ne peuvent échapper à diverses questions qui les repositionnent dans des systèmes :

- Quelle est *leur position dans la hiérarchie sociale* ?
 - comment va-t-elle influencer la perception d'elleux et de leurs discours ?
 - prendre la parole, c'est occuper un espace qui ne pourra être occupé par quelqu'un·e d'autre ; comment composer avec l'occupation des espaces de parole (le problème de *parler à la place de, parler au nom de* : quelles sont les limites, comment d'une position dominante favoriser l'accès à ces espaces à celleux qui en sont souvent exclu·es) ?
 - quelles sont les limites à leur action (ne pas tomber dans le sauveurisme blanc, le pater/maternalisme, la bénévolence, le *whitesplaining*) ?
- Comment *leur socialisation* peut contribuer à perpétuer des discriminations raciales ?

- comment le fait d'avoir grandi « *dans un monde sexualisé et racialisé* »⁷⁰ peut conditionner leur perception du réel et donc des personnes qu'ils côtoient ?

3. Problématisation & hypothèses

Comment se (re)configurent les rapports de domination au sein d'un groupe se formant à l'égalité femmes-hommes et entre les sexualités dans le sport ? Comment la race se manifeste-telle dans les discours enseignants et étudiants en étant paradoxalement un angle mort inconscient qui entretient les stéréotypes et l'ordre racial ? Quelles solutions apporter aux problèmes posés ?

On peut faire l'hypothèse que les étudiant·es et enseignant·es ont du mal à comprendre ou manipuler la notion de race bien qu'ils soient dans un système racialisé du fait de l'histoire, de leur socialisation et bien souvent de leur position de domination.

On peut aussi faire l'hypothèse qu'il existe un racisme décomplexé assumé de la part de quelques personnes.

⁷⁰ Toni Morrison dans « *Voir comme on ne voit jamais* » dialogue entre Pierre Bourdieu et Toni Morrison. *Vacarme*, n°06 / résister, inventer, produire (1998). Consulté le 14/06/2019 à l'adresse : <https://vacarme.org/article807.html>

4. Méthodologie

4.1. Participation observante

4.1.1. Qualification de la participation observante

« Dans toute démarche d'OP, on peut ainsi se demander quelle est la part de la participation, et plus globalement ce que l'on entend par « participation » du chercheur (De Sardan, 2001). » (Soulé, 2007, p. 130)

La base de ce travail de recherche repose sur une participation observante⁷¹ depuis septembre 2017 au sein du Master Égal'APS. Le fait que je sois inscrite dans la formation, que j'y suive les cours, que j'y entretiens des relations amicales ou de travail avec ses membres et mon investissement personnel et ma présence dans la formation font que ma participation a été dominante par rapport à mon observation. Cette immersion totale justifie par ailleurs l'emploi de « participation observante » plutôt qu' « observation participante » (Soulé, 2007, p. 128).

La participation observante (PO) a été :

- *Clandestine/couverte* : la PO n'a pas été déclarée, les membres du Master n'ont pas été informé-es que j'avais pu relever des situations et noter des propos et situations.
- *Complète* : l'implication dans le terrain a été totale.
- *Par opportunité* : la participation observante n'était pas mon but en entrant dans cette formation mais elle s'est présentée à moi du fait de ma présence et de mon statut d'*outsider within* (Hill Collins, 1986).

⁷¹ « La PO signifie dès lors que le chercheur fréquente le terrain examiné aussi intensément que possible (Pfadenhauer, 2005). En cas de succès, la qualité des données obtenues est difficilement égalable par d'autres moyens méthodologiques : on recueille en effet des informations à propos de ce que quelqu'un expérimente véritablement du monde, et sur la manière dont est vécue cette expérience. La présence sur le terrain n'est pas seulement destinée à décrypter un système social de l'intérieur ; elle vise à comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain, compréhension qui demeure toutefois ancrée dans une expérience essentiellement subjective. » (Soulé, 2007, p. 134)

La clandestinité et le mode d'entrée sur le terrain (opportunisme) de cette participation observante sont nés de l'oppression vécue : mes premières notes de terrain ont été des messages envoyés à des personnes identifiées comme alliées potentielles, avec mes récits des situations, mes réflexions, mes craintes, mes ressentis. Il m'aura fallu plus d'un an pour décider de rassembler ces notes éparpillées dans des conversations en ligne pour constituer un document de relevés de terrain qui a continué à s'enrichir au cours des derniers mois : en cours, lors de travaux de groupe, lors de discussions sur le campus, etc. J'ai pu y ajouter au fur et à mesure les situations et les propos oppressifs d'étudiant·es, d'intervenant·es professionnel·les ou encore d'enseignant·es.

4.1.2. Limites

La participation observante permet de *vivre* le terrain. Dans mon cas, vivre sur ce terrain et vivre les situations d'oppression ont créé la situation de participation observante. Cette méthode de recueil de données laisse une place large à la subjectivité qui dans le schéma traditionnel des études sociologique disqualifie souvent la recherche mais qui dans l'épistémologie des savoirs situés me place en position privilégiée pour analyser les données et produire des connaissances.

J'ai été absente durant tout le mois d'octobre 2018, d'où le faible nombre d'observations au semestre 3.

Le projet de recherche ne s'est concrétisé qu'au semestre 4 : mes relevés n'ont pas été systématiques et les notes de terrain sont un échantillon de ce qui a pu se produire et être dit. Les relevés n'ont pas été systématiques aux semestres 1 et 2 car je ne voyais pas le terrain comme un terrain sur lequel je me voyais faire de la recherche.

4.2. Focus groups

4.2.1. Focus groups étudiants

Objectifs

- Mettre les étudiant·es face à des situations de reproduction de rapports de domination au sein des promotions et analyser leurs réactions (langage corporel, production de discours, questionnements, cheminements).

- Analyser les discours produits à partir de ces situations.
- Observer l'utilisation des concepts et des outils, les angles morts des discours.
- Croiser leur analyse des situations et la mienne (crosschecking)

Organisation

Annonce de l'organisation de focus groups : un message a été posté sur le groupe Facebook des étudiant-es du Master. Ses membres sont issu-es des trois promotions (premier-ères diplômé-es, deuxième année et première année). Une relance par email a été faite. Les participant-es devaient inscrire leur disponibilités sur une plage de quinze jours en mai 2019. Les groupes ont été constitués en fonction des réponses des volontaires. La durée est fixée à 1h30, éventuellement extensible jusqu'à 2h.

Déroulement des focus groups

À chaque étudiant-e est donné le support imprimé du groupe focal⁷² avec de quoi l'annoter :

- La première partie est la notice d'information.
- La deuxième partie est le questionnaire collectif :
 - La première question (Q1) est la suivante : « *Les citations suivantes ont été prononcées par des étudiant-es, des enseignant-es ou des intervenant-es professionnel-les dans le Master. Choisissez-en quelques-unes, individuellement ou collectivement. Qu'en pensez-vous ?* Dans un tableau sont proposées des situations évoquées en introduction⁷³. Les étudiant-es n'ont en premier lieu pas le contexte des citations mais peuvent le demander : cela permettra de voir quelles situations intriguent. Iels ont la possibilité de décider ensemble ou de

⁷² Grille d'entretien collectif disponible [en annexe 2](#).

⁷³ Cette stratégie s'appuie sur la *technique du death note* développée par Nkaliworks. Il s'agit de répertorier les micro-agressions, les circonstancier dans un tableur Excel pour pouvoir montrer l'accumulation des faits et dresser un état des lieux de l'oppression. Face à ce tableau, il devient impossible pour les personnes qui y sont confrontées de nier l'existence de cette oppression. « *Technique du Death Note : soyez précis sur votre défense. Les micros agressions sont des piqûres de moustiques. Si on pique toujours au même endroit ça donne un carnage.* » <https://twitter.com/napilicaio/status/1048561705658322944>

Aussi, les personnes, même si elles se reconnaissent dans les faits rapportés auront moins tendance à protester dans ce contexte (accumulation et liste rendue publique).

proposer une situation à analyser : cela permettra de voir s'il y a des réticences ou des interrogations communes autour d'un ou plusieurs situations.

- Les questions suivantes portent sur le traitement de la question de l'intersectionnalité, de la race dans la formation :
 - « *La [majorité] de nos cours, c'est sur l'intersectionnalité* »⁷⁴. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?
 - Q : Pensez-vous que la race ait été traitée dans le Master ?
 - Q : Comment définiriez-vous la race ? le racisme ?
 - Q : Quelles sont pour vous les solutions aux comportements et propos cités précédemment ? Que faire pour éviter la reproduction de ces situations ?
- La dernière partie est composée de questions individuelles où les participant-es déclarent la façon dont iels s'identifient.

Ma position : observatrice/modératrice. En tant que personne racisée, potentiellement la seule dans la salle et en plus objet ou témoin principale des propos cités, je me tiendrai légèrement hors du cercle de discussion pour pouvoir relancer à l'intérieur du cercle et à la fois m'effacer quand la discussion est lancée. Mon support sera numérique, l'ordinateur faisant office à la fois de conducteur et d'isolation du groupe focal. La distance physique servira à m'effacer un peu en tant que concernée. Je dispose d'un document avec le contexte de chaque citation pour pouvoir répondre aux demandes de précisions. Mon rôle est de relancer le débat. Je ne m'engage pas dans des démarches explicatives autres que celles du contexte des citations.

Taille des groupes. Etant donné la faible participation initiale, mon choix s'est porté sur des groupes de quatre personnes. Aussi, les étudiant-es se connaissant déjà, il se pourrait que la

⁷⁴ La phrase a été écrite dans le cadre d'une conversation privée. Le contexte : je fais part de mon désarroi à une camarade de promotion après ma soirée où plusieurs blagues racistes ont été dites. Je m'agace du fait que je n'avais jamais eu l'impression de vivre cela de façon si frontale et que cela provient de personnes dans un Master travaillant à/pour l'égalité.

prise de parole ne pose pas de problème pour la plupart des participant·es et donc que les échanges soient rythmés.

Hypothèses

- La participation : une majorité de personnes qui ont déjà réfléchi aux enjeux de la race ou qui y ont été confrontées et ont eu un questionnement à un moment sur ses enjeux se porteront volontaires.
- La plupart des participant·es, ayant déjà réfléchi au sujet, seront en mesure de mobiliser les concepts et outils. Iels seront aussi capables d'analyser les situations.
- S'il est possible de constituer un groupe de personnes non identifiées comme alliées, il est attendu que les discours fassent davantage ressortir des représentations raciales négatives.

Formation des deux groupes

- Le premier groupe est composé de quatre personnes que j'identifie comme allié·es. Ce sont des personnes qui ont souvent su identifier les situations de discrimination au moment où elles sont survenues et/ou qui se sont questionné·es et formé·es sur la race au cours du Master, qui m'ont apporté leur soutien assez rapidement et qui sont capables d'intervenir en cas d'incident. Avec ce groupe, il est attendu que l'analyse devrait être rapide et qu'elle ira à peu près dans le même sens que la mienne.
- Le deuxième groupe est plus inconnu sur le plan du positionnement social et des capacités d'analyses de situations discriminantes à caractère racial et j'en suis moins proche. Les personnes se connaissent, trois sont en première année, une en deuxième. Je m'attends à des discours assez hétérogènes et plus de discussion pour construire une analyse des situations.

Limites

Toutes les situations données sont discriminantes. Cette information n'est pas donnée aux participant·es mais le fait de se retrouver dans les groupes focaux sur la thématique de ce mémoire poussera les étudiant·es à analyser davantage les situations. Le contexte stimulera la réflexion autour de phrases relevées dans un flux général. Les particulariser ainsi sur le papier les rend suspicieuses et stimule l'analyse.

4.2.2. Focus group enseignant

Objectifs

- Mettre les enseignant·es face à des situations de reproduction de rapports de domination au sein des promotions et analyser leurs réactions (langage corporel, production de discours, questionnements, cheminements).
- Analyser les discours produits à partir de ces situations.
- Observer l'utilisation des concepts et des outils, les angles morts des discours.
- Apporter une ouverture au sujet

Organisation

Annonce de l'organisation de focus groups : Un premier email a été envoyé aux enseignant·es responsables d'UE qui sont intervenu·es le plus souvent dans le Master. Les participant·es devaient inscrire leur disponibilités sur une plage de quinze jours mi-mai 2019. Très peu de réponses ont pu être collectées, la période correspondant à celle des corrections d'examens et de recrutement pour la prochaine année universitaire. Une responsable de formation s'est proposée pour relayer un email avec une plage horaire restreinte : les participant·es pouvaient se positionner sur des créneaux entre les 3 et 5 juin. Les groupes ont été constitués en fonction des réponses des volontaires. La durée est fixée à 1h30.

Hypothèses

Si le sujet-même est évoqué c'est qu'il existe un problème et l'équipe enseignante pourrait se sentir visée. Plusieurs hypothèses sur leur participation émergent :

- Pas ou peu de réponses. Frilosité. Peur d'être exposé·e, de montrer qu'on n'a pas les outils.

- « Oui » ou « non » collectif⁷⁵. Décision commune, en tant qu'équipe pour à la fois montrer une unité mais aussi pour réfléchir ensemble sur le sujet, le déroulement de la recherche et/ou mes intentions.
- Participation pour garder un contrôle sur la recherche : contrôler ce qui se dit à travers son propre discours, s'assurer qu'il n'en ressorte pas une mauvaise image de soi ou de la formation, en lien avec le point précédent.
- Participation pour voir où j'en suis et ce que je trouve dans cette recherche. Stratégie d'information pour une réponse ou une intervention ultérieure.

Concernant les discours :

- Etant donné des propos relevés en cours et souvent l'absence de prise en compte de la catégorie d'analyse race, l'on peut s'attendre à des discours hétérogènes mais la maîtrise d'outils d'analyse devrait permettre aux participant·es de former des discours critiques qui mettraient en évidence les rapports de domination.

Ma position : observatrice. En tant que personne racisée, potentiellement la seule dans la salle et en plus objet ou témoin principale des propos cités, je me tiendrai en retrait du cercle de discussion. La distance physique servira à m'effacer un peu et à atténuer ma présence en tant que concernée.

Le modérateur : il s'agit d'une personne que j'identifie comme un allié.

Taille des groupes. Initialement, je souhaitais aussi constituer des groupes de quatre personnes. Face aux indisponibilités, un groupe de trois a pu être constitué. Une des participant·es ne pouvant être sur place a pris part au groupe focal par visioconférence.

Mise en pratique

Les enseignant·es ont le même support de groupe focal que les étudiant·es. Un tableau de situations que j'ai identifiées comme problématiques puis des questions sur la place de la notion de race dans le Master et des propositions de solutions de leur part.

⁷⁵ Réflexion développée avec Félix Pavlenko.

4.3. Questionnaire

4.3.1. Objectifs

- Obtenir des données quantitatives
- Donner un moyen d'expression à ceux qui n'ont pu participer aux focus groups
- Accéder à de nouvelles données : d'autres témoignages, la fréquence des observations, les problèmes rencontrés dans les autres promotions
- Proposer un espace d'expression individuel : les questionnaires sont anonymes, sauf pour les personnes qui décident de laisser leurs coordonnées en fin de questionnaire pour être recontactées et faire part d'un sujet qu'elles souhaiteraient aborder.
- Recueillir au moins dix réponses (objectif opérationnel)

4.3.2. Cibles

Les étudiant·es ayant effectué deux années au sein du Master (M2 et diplômé·es) et les étudiant·es de première année.

4.3.3. Déroulé

Section 1 : Êtes-vous pas du tout d'accord, pas d'accord, sans opinion, d'accord, ou tout à fait d'accord avec les phrases suivantes ?

Elle propose aux participant·es plusieurs affirmations avec une échelle de Likert allant de *Pas du tout d'accord (1)* à *Tout à fait d'accord (5)*. Les réponses sont obligatoires.

Après chaque affirmation, un champ de réponse longue (texte) est disponible pour laisser les participant·es réagir à la question, compléter leur réponse librement.

Les affirmations et leurs objectifs :

1. *La majorité de nos cours, c'est sur l'intersectionnalité.*
2. *La race a été traitée dans le Master.*
3. *Des apprentissages liés à la race sont venus d'autres étudiant·es. Voir si la proximité avec d'autres étudiant·es, la variété des discours, les efforts de pédagogie ont influencé les répondant·es.*

4. *Parler de la race est important dans la formation.* Voir si le sujet de ma recherche apparaît comme pertinent pour les participant·es, si la race, au même titre que le genre devrait faire partie pour elleux des rapports sociaux à analyser dans la formation.
5. *La race a été clairement définie dans la formation.* Voir si les étudiant·es sont en mesure de définir la race après avoir eu des cours sur l'intersectionnalité et le racial stacking. Voir si pour elleux, dans la formation, on a parlé d'intersectionnalité sans parler de race.
6. *Les cours permettent de comprendre les enjeux liés à la race pour pouvoir analyser des situations.* En lien avec les affirmations 1 et 5, voir si les étudiant·es se sentent aptes à analyser des situations qui impliquent des rapports sociaux de race.
7. *Les cours permettent de comprendre les enjeux liés à la race pour pouvoir proposer des plans d'action.* Voir si les étudiant·es se sentent aptes à intervenir sur des situations qui impliquent des rapports sociaux de race.
8. *La co-construction des savoirs* a joué un rôle primordial dans la compréhension de la race et des enjeux qui y sont liés. (* Fait d'apprendre de discussions entre étudiant·es).* En lien avec l'affirmation 3, voir si l'échange avec d'autres étudiant·es a été un facteur important dans les apprentissages liés à la notion de race et à la perception des rapports de pouvoir.
9. *L'intersectionnalité devrait être un outil mobilisé dans la plupart des cours.* Voir si pour les étudiant·es, en lien avec l'affirmation 4, si race et intersectionnalité font partie des notions et outils à mobiliser dans l'analyse et l'intervention auprès des groupes de personnes.

Section 2 : Dans cette partie, vous avez la possibilité de faire part d'expériences de discriminations vécues ou dont vous avez été témoin au cours de la formation.

Les participant·es sont invité·es à partager s'ils ont été témoin ou ont vécu des situations discriminantes basées sur la race. Les participant·es sont invité·es à répertorier si les situations étaient le fait d'étudiant·es, d'intervenant·es professionnel·les, d'enseignant·es et/ou de conférencier·ères.

Section 3 : données socio-démographiques

1. *Comment vous définiriez-vous ?* Les participant·es ont la possibilité de cocher plusieurs cases : non-binaire, femme, homme, cis, trans, noir·e, arabe, blanc·he, non-blanc·he, racisé·e, métisse, hétérosexuel·le, bisexuel·le, gay/lesbienne, valide, handi, ne sais pas, ne souhaite pas répondre autre (+champ libre).
2. *Êtes-vous perçu·e comme blanc·he ?* Choix multiples (une seule réponse possible). Jamais, rarement, souvent, tout le temps. Le point de vue renvoie à ce que l'*autre* pourrait penser de soi et amène une réflexion sur ce qu'on pourrait incarner pour les *autres* dans le processus de racialisation. Il y a donc de l'autoreflexion mais aussi du vécu (quelqu'un·e vous a-t-iel déjà dit ou fait comprendre que vous n'étiez pas blanc·he).
3. *Comment décririez-vous le capital financier de votre/de vos parent(s) ?* Choix multiples (une seule réponse possible). Très bas, bas, moyen -, moyen +, élevé, très élevé.
4. *Comment décririez-vous le capital culturel de votre/de vos parent(s) ?* Choix multiples (une seule réponse possible). Très bas, bas, moyen -, moyen +, élevé, très élevé.
Les questions 3 et 4 viennent interroger la perception des capitaux des parents, partant du principe que la majorité des répondant·es ont une vingtaine d'année et ont plus ou moins des contacts avec au moins un·e de leurs parent·es.
5. *Vos parents étaient-iels de nationalité française à leur naissance ?* Cases à cocher. Oui, les deux ; Oui, mais en contexte colonial ; Non, un·e seul·e parent l'était ; Aucun·e des deux ; Ne souhaite pas répondre ; Autre (+ champ libre). Il s'agit de voir si parmi les répondant·es des personnes ont été confrontées au fait d'avoir des parent·es né·es de nationalité étrangère (problématiques des papiers, faire face à l'administration, justifier ses origines et sa nationalité).

Section 4 : expression libre

Les participant·es disposent d'un espace où elles peuvent s'exprimer comme bon leur semble : remarques, réflexions, idées, etc. Cet espace qui est disponible en fin de questionnaire peut permettre un regard d'ensemble sur les réponses apportées.

4.3.4. Hypothèses

- La majorité des répondant·es auront identifié des situations discriminantes basées sur la race. Venir répondre au questionnaire, c'est sans doute parce qu'on a déjà été concerné·e par la question de la confrontation à la race, qu'on se l'est posée. Le fait de me connaître et les échanges avec moi au cours des années universitaires, avec des personnes sensibilisées, a sûrement permis à d'autres d'identifier des situations problématiques.
- Il sera possible de recueillir des témoignages auxquels je n'aurais pu accéder avec les groupes focaux.

5. Résultats

5.1. Regards croisés sur des situations de discrimination

Il m'est apparu possible de schématiser mes expériences d'échanges et de discrimination de la façon suivante :

5.1.1. Analyse des propos étudiants

« Cours de sieste »

Présentation de la situation

Une étudiante a voulu tenter l'humour par rapport au fait que je vienne de Martinique : « *vous avez des cours de sieste ?* », après que j'ai dit être fatiguée et suggéré que j'allais faire une sieste.

Le stéréotype est que les Antillais seraient lents et fainéants, ce qui provient des discours racisme sur les noir-es pour justifier l'usage de la contrainte, des violences, de la force et légitimer l'esclavage puis les violences contre les ouvrier/ères noir-es dans les colonies, le tout s'accompagnant de discours médicaux racistes sur les capacités intellectuelles des noir-es. En 1960, en Martinique, un descendant de colon et grand propriétaire agricole dont la famille détient toujours une grande partie des richesses de l'île, M. Hayot, répondait à l'ORTF⁷⁶ :

- « *C'est facile à mener des ouvriers noirs ?* »
- *Oui. Le noir c'est comme un enfant. Il faut être juste, on en obtient ce qu'on veut. »*

L'humour sur cette thématique, venant de personnes non concernées, ignorant le contexte de tensions raciales, de hiérarchies et de dominations raciales, de mépris des « Ultramarins » dans l'Hexagone, de la charge mentale pour *exister*, vivre, travailler malgré ces stéréotypes constitue une micro-agression. Même si l'intention n'est pas de nuire, l'effet est oppressif.

⁷⁶ Documentaire « Les derniers maîtres de la Martinique », diffusé en 2009 sur Canal+. Consultable à l'adresse : <https://youtu.be/4N0OS2f4xVg?t=1000>

Il est à noter que cette situation a suscité des questionnements chez l'auteur·trice de ces propos et iel s'est documenté·e ; ce type de situation ne s'est plus produit avec iel.

Analyses par le focus group étudiant 1 : « *C'est le stéréotype de la fainéantise des personnes caribéennes* ». Pour un·e étudiant·e, cette phrase a constitué un « *moment charnière* » car elle « *intervient en tout début d'année* ». Il y a eu un « *déclic* » et c'est ce qui a permis aux personnes présentes de se rendre compte que les stéréotypes et oppressions pouvaient passer par l'humour. « *C'est triste de se dire qu'on a peut-être eu besoin de ça et d'un autre côté ça a déclenché quelque chose* ». « *C'est une blague ratée qui derrière a des conséquences [pour la personne ciblée]* ». La situation a fait réfléchir notamment sur la position sociale : alors que certain·es s'autorisaient ce genre de blagues parce que des personnes racisées se les faisaient entre elles, la situation les a poussé·es à revoir leur façon de pratiquer l'humour (qui dit quoi, sur qui, dans quels rapports de domination).

Analyses par le focus group étudiant 2 : « *Ça peut être drôle mais toi ça ne t'a peut-être pas fait rire* ». « *C'est cliché [...] parce qu'il y a le stéréotype des personnes des îles qui travaillent moins que la métropole. [...] Ce sont des idées reçues comme "ils travaillent que le matin parce que l'après-midi il fait trop chaud", on m'a dit ça je ne sais pas si c'est vrai, du coup ils sont pas flemmards mais c'est juste une vie qui est totalement faite différemment* ».

« *C'est comme dire que les Parisiens sont tous grincheux* ».

« *Si n'importe qui d'autre avait dit avoir envie d'une sieste, on n'aurait pas eu [cette] remarque.* »

« *Noire* »

Présentation de la situation

Au premier semestre du Master 1, après avoir relevé quelques propos racistes à mon encontre, j'avais décidé de répondre de façon impertinente à certaines questions par « *tu dis ça parce que je suis noire ?* ». J'ai utilisé cette réponse plusieurs fois, quelques fois de façon humoristique alors la question n'avait pas de pertinence dans la conversation. Elle avait pour but de semer le trouble, de

perturber l'interlocuteur/trice, de créer une tension que je cherchais le plus souvent à désamorcer par la suite.

Lors d'une soirée étudiante chez une personne de la promotion, une partie de *Time's up* a été improvisée et nous avons-nous-mêmes créé nos petits papiers avec les mots à deviner. Mon nom a dû se retrouver sur au moins un de ces papiers, ainsi que celui de la déléguée. Pour la décrire en un mot, « *lunettes* » ou « *déléguée* » sont revenus souvent. Pour me décrire en un mot « *noire* » a été retenu. Un camarade a toutefois dit « *Martinique* ». Quand j'ai fait remarquer plus tard l'usage de « *noire* » pour moi et « *lunettes* » pour la déléguée, on m'a répondu que c'est parce qu'elle porte des lunettes. Mais moi aussi.

La situation peut sembler ambiguë. Retour de bâton de ma stratégie, racisme non-intentionnel, ridiculisation de ma stratégie. Il y a peut-être de tout cela. La défense des personnes impliquées paraît intéressante. L'une peut être « déléguée » et porter des « lunettes ». Je ne pourrais être que « noire ».

La situation continue dans un contexte favorable à la vanne raciste, les précédents propos étant restés impunis, peu critiqués par la majorité :

- « T'es cramée, Ju ». (à propos d'une farce où je n'ai pas été discrète, jusque-là tout va bien, vocabulaire familial)
- « C'est le cas de le dire » : renvoie à ma carnation qui met mal à l'aise ceux qui ont entendu la remarque.

« Si direct tu dis elle est raciste c'est compliqué » // « Elle ne se considérait en somme pas comme raciste parce qu'elle a des origines marocaines » // « « Moi je pars simplement du principe que si ça te blesse alors [il ne] faut pas [le dire], c'est tout »

Présentation de la situation

Alors que j'essayais d'expliquer en quoi les blagues racistes ne me faisaient pas rire et me blessaient personnellement, mon interlocutrice, sur la défensive, a argumenté qu'elle pouvait être la cible de blagues parce qu'elle est petite et qu'elle avait été victime de racisme dans sa jeunesse en raison de ses origines marocaines et que, dans sa position, elle se permettait ainsi de faire ce genre de blagues. Elle ne se considérait en somme pas comme raciste parce qu'elle a des origines marocaines. Lorsque j'ai raconté mon échange à une camarade de promotion, elle a soutenu qu'il était difficile de faire face à son propre racisme (« *Mais tu vois aussi si direct tu dis elle est raciste c'est compliqué* »). Elle a aussi déclaré que si les propos me blessaient, alors il ne faut pas qu'ils soient dits.

Le fait d'être concerné-e par une discrimination n'exempt pas de soi-même reproduire une discrimination. Edward Saïd parle par exemple d'intellectuel·les professionnel·les⁷⁷ (Saïd, 1996)⁷⁸ qui sont invité·es et écouté·es parce qu'iels confortent un discours dominant. Bourdieu parle d'intellectuel·les écran qui comme iels sont concerné·es par un sujet sont invité·es dans les médias à s'exprimer quand leurs discours aussi confortent les structures du pouvoir et/ou sont utilisé·es comme vecteur·trices de stéréotypes négatifs.

Ensuite, la personne à qui je fais part de la situation identifie un problème majeur dans la relation : la fragilité blanche (DiAngelo, 2011).

La partie « *si ça te blesse alors [il ne] faut pas [le dire], c'est tout* » est ambiguë à traiter : cela part d'une condamnation des propos qui ont été blessants mais en même temps fait reposer la charge de les dire comme blessants à la personne visée. Cela implique aussi qu'il faille avoir été blessé-e pour qu'un·e autre comprennent ce qu'iel peut et ne peut pas faire/dire. On peut aussi évoquer un droit à l'erreur : il arrive à tout le monde de blesser une autre personne de façon non-intentionnelle, l'important étant de reconnaître l'erreur et d'accepter la réaction en face.

⁷⁷ Le rôle des intellectuel·les pour Saïd est de « dire la vérité au pouvoir »

⁷⁸ Expliqué par Fatima Khemilat dans Diop, C., Drissi, S., Gay, A., & Khemilat, F. (2015). *L'expérience des racisées en milieu universitaire : entre résistances, agency et lutte pour la légitimité (Table ronde) – 7e Congrès international des recherches féministes francophones (CIRFF2015) – Université du Québec À Montréal*. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=IDOV-12Dp6E> (à partir de 1:07:00)

Analyses par le focus group étudiant 1 : les participant·es disent que c'est un argument qui est souvent utilisé et qui est problématique dans le sens où être concerné·e par une discrimination n'empêche pas de la reproduire. C'est essentialisant : parce qu'une personne incarne quelque chose elle ne pourrait pas véhiculer de stéréotypes.

Il existe aussi l'argument du fait d'être en Master genre et donc de se considérer automatiquement « *déconstruit·e* » et « *safe* ». Cela « *pose la question du positionnement [social]* ».

Concernant la partie « *si ça te blesse alors [il ne] faut pas [le dire], c'est tout* », pour les participant·es, une fois la chose dite, le mal est fait. Iels mettent aussi en lumière le fait que la logique de *se sentir* blessé·e implique une individualisation de la discrimination et empêche de penser l'oppression.

Analyses par le focus group étudiant 2 : le groupe est globalement d'accord avec l'affirmation. Un·e participant·e revient néanmoins sur le fait qu'il faille aussi comprendre le fait que le propos qui engendre la réaction est « *raciste ou autre* ». « *C'est pas un sentiment personnel* », pour un·e autre « ce n'est pas que ça ».

« *Je peux comprendre, ça te touche, il faut expliquer pas rétorquer sinon la personne comprend pas.* »

Présentation de la situation

Je raconte une expérience de discrimination à une collègue. Je lui fais part de ma colère et de mon incompréhension.

La charge de pédagogie revient aux personnes concernées qui n'ont pas le droit de réagir émotionnellement et doivent garder leur calme même quand iels sont attaquées, blessées, humiliées. Elles doivent éduquer les autres pour ne plus subir d'oppression. Cette démarche est énergivore et avec un racisme structurel, il est vite possible de devoir éduquer la plupart des personnes rencontrés. La charge de pédagogie peut s'accompagner d'une délégitimation des vécus, arguments, paroles.

Analyses par le focus group étudiant 1 : « *c'est toujours à la personne concernée de faire l'effort, de ne pas "s'acharner", de ne pas être violente dans ses propos, d'avoir la surcharge mentale de faire de l'éducation et ça devient de ta faute si tu t'énerves* ». « *Si tu ne dis pas, c'est de ta faute, si tu t'énerves, tu es hystérique, c'est de ta faute, quoi que tu fasses c'est de ta faute, et après tu vas être blessé-e, on ne peut rien te dire* ». « *C'est un système* ». « *Il faut mâcher le travail* ».

Un membre souligne que ce genre de propos est souvent tenu par des personnes qui ne sont pas victimes de discriminations mais qui ensuite, via le master, auront des postes pour lutter contre les discriminations. La légitimité/crédibilité donner pour intervenir est dangereuse quand il y a ce type de discours.

Analyses par le focus group étudiant 2 : le groupe est globalement d'accord avec l'affirmation. Un·e participant·e revient néanmoins sur le fait qu'il faille aussi comprendre le fait que le propos qui engendre la réaction est « *raciste ou autre* ». « *C'est pas un sentiment personnel* », pour un·e autre « *ce n'est pas que ça* ».

La carte beauf

Présentation de la situation

Un étudiant s'est plusieurs fois dit « beauf », le revendique, en joue. Les « blagues lourdes » – à savoir les affirmations de sa position d'homme blanc cisgenre hétérosexuel dominant en droit de faire de « l'humour » sur des personnes qui subissent déjà tous types d'oppressions à longueur de journée sans que personne ne puisse rien y redire parce que « c'est de l'humour » – sont monnaie courante avec lui. J'ai pris une fois le métro avec lui pour rejoindre d'autres membres et ex-membres du Master à un concert un soir. J'ai eu droit à une blague raciste à l'aller, une autre au retour. À l'aller, il a plaidé que c'était son « quota », que c'était parce que c'était *lui*. Là encore, la carte du *beauf* est sortie. Elle est prétexte à tout. Alors j'ai encaissé.

La *carte beauf* fait mal là où ça fait déjà mal tous les jours, tout le temps. Elle lui donne une quasi-immunité. Ce n'est qu'un personnage, voyons. Vraiment ? Sur les réseaux sociaux, il est souvent identifié par ses ami·es sur des publications, dans l'attente d'une réaction *beauf*. Il ne manque pas de créativité et s'attèle à sortir sa meilleure *beauferie* à chaque fois. En soirée, il semblerait que la *carte beauf* soit aussi dégainée quand bon lui semble, imposant aux autres la violence de propos et d'actes qui le replacent au sommet de la pyramide, en homme blanc

cisgenre hétérosexuel dominant, et qui rétablissent l'équilibre de genre et de race. L'humour pousse l'émetteur-riche à se positionner par rapport à ellui-même (« *donner une définition sociale de soi* ») : il dit qui l'on est, de quoi ou de qui l'on peut rire et avec qui, donne le cadre référentiel (Collet, 2014).

Alors je me retrouve à chercher rapidement « beauf » dans le dictionnaire :

- Le Larousse en ligne : « *Type de Français moyen, réactionnaire et raciste, inspiré d'un personnage de bandes dessinées.* »
- CNTRL (BHVF) : « homme aux idées étroites, conservateur et phallocrate »
- Wiktionnaire : « Personnage créé par le dessinateur Cabu dans *Hara-Kiri* puis *Charlie-Hebdo* et désignant le stéréotype du Français moyen, vulgaire, borné et chauvin. [...] Personne étroite d'esprit, conformiste à l'extrême. »
- L'Internaute : « *Individu à l'esprit étroit, peu cultivé, souvent vulgaire, sans goût et qui imite les autres.* »

Et je me dis que si je me sens heurtée, violentée, si d'autres se sont senti-es ainsi, c'est que ce n'est pas vraiment *qu'un* personnage. À l'occasion d'une soirée d'après-conférence dans un bar de Villeurbanne, il déroule sa vision de l'humour : il est difficile de réussir en tant qu'humoriste sans faire d'humour oppressif. Cela légitime en quelque sorte le fait d'oppresser des « minorités » pour se construire une carrière ; de s'appuyer sur l'hétérosexisme et le racisme systémiques pour se construire socialement en tant que personne reconnue ; de perpétuer le système de domination et de destruction pour exister. Pour asseoir encore plus son point de vue, il s'abrite derrière le fait qu'un enseignant qui leur a donné un cours sur l'humour en lien avec l'égalité ferait des « blagues » odieuses à huis-clos (argument de légitimité). Que si on est entre nous – en partant du présupposé qu'on comprendrait toutes les mécanismes sur lesquels reposent l'humour – il est possible de faire un type d'humour, que j'appelle oppressif. Mais, justement, dans son cas, le soi-disant personnage semble être davantage une excuse à des comportements sexistes et racistes qu'une dénonciation par l'ironie de ce qui se dit et se fait dans la société. En bref, *beauf* signifierait *légitime à reproduire et perpétuer des oppressions*.

Dans son article « *Rire et humour dans la salle de classe* », Isabelle Collet distingue trois types d'humour mobilisés par les garçons :

- L'humour de résistance : pour exister dans un milieu où l'on ne se sent pas légitime, dans un rôle où l'on n'est pas à l'aise, s'accompagne souvent d'un humour hostile. Dans la salle de classe, l'humour de résistance permet à certains garçons notamment d'exister. Dans un environnement qui est oppressant, l'humour de résistance apparaît alors comme un moyen d'être présent dans l'espace sonore. L'utilisation de l'humour légitime cette présence dans le sens où elle provoque le rire d'au moins une partie de la classe, le rire étant interprété comme un signe d'adhésion à la remarque, au comportement, à l'attitude et d'approbation de l'émetteur.
- L'humour hostile : permet d'affirmer son appartenance à un groupe dominant en dénigrant un groupe de personne considéré comme différent.
- L'humour de convivialité vise à créer une relation, une ambiance positive, de l'ouverture.

L'humour utilisé par la personne en question peut s'apparenter à de l'humour de convivialité la plupart du temps mais il reprend les ressorts de l'humour hostile ce qui brise l'ambiance positive voulue. On pourrait aussi voir les situations comme de l'humour de résistance mais il est difficile de savoir pourquoi cet homme blanc cisgenre et hétérosexuel se sentirait opprimé. Il s'agirait donc de rire aux dépens des opprimés du rapport social de race qui le place au sommet de la hiérarchie et dont il bénéficie tout en plaçant les *Autres* à leur place, plus bas.

« Je comprends pas pourquoi vous vous acharnez je pense pas que ce soit une bonne idée »

Dans la continuité de l'histoire précédemment déroulée, avec d'autres étudiant-es, j'ai dénoncé les faits précédemment énoncés et ce n'était pas la première fois. J'ai aussi évoqué le fait qu'il parle à la place des personnes concernées, ce qui pose le problème de la place de chacun-e dans les discours et les narrations ainsi que la place de chacun-e dans la recherche. Le soir-même je reçois un message d'un homme blanc cisgenre de la promotion :

« J'arrête pas de penser à cette histoire avec [XXX] surtout que c'est pas la première fois que je t'entends râler sur lui. Je comprends pas pourquoi vous vous acharnez je pense pas que ce soit une bonne idée. Vous pouvez essayer de lui parler de vos doutes pour commencer non ? pour connaître son point de vue. »

Il semble important de décortiquer cette phrase afin de l'analyser en profondeur car elle semble porter en elle l'expression de la fragilité blanche en tant que tentative de

rétablissement de l'ordre racial (DiAngelo, 2011). Elle sera analysée de façon additive pour dérouler les raisonnements du locuteur :

Citation	Analyse
« <i>J'arrête pas de penser à cette histoire</i> »	<p>Le locuteur exprime tout d'abord qu'une idée le poursuit et le torture. Il s'agirait d'une « histoire » : « histoire » peut être défini comme</p> <ul style="list-style-type: none"> - un « <i>ensemble d'événements, évolution concernant une personne ou une chose</i> » (CNRTL ; TFLI) - une « <i>affaire, aventure, problème</i> particulier » (CNRTL ; TFLI) - une « <i>affaire compliquée, difficile</i> » (CNRTL, TFLI) <p>Le fait qu'il s'agirait d'une affaire qui serait un problème, qui serait compliquée ou difficile semblerait être la définition à retenir dans ce contexte. Cependant, dans un sens courant, « histoire » peut aussi renvoyer à une affaire sans véritable enjeu ou incomprise ou une simple querelle interpersonnelle.</p> <p>Le locuteur, en mentionnant son implication mentale et morale dans l'« histoire » fait appel à ma compréhension voire à ma compassion, à la recherche d'une solution pour son soulagement personnel qui viendrait de ma prise de position, de mes mots, de mes actes.</p>
« <i>J'arrête pas de penser à cette histoire avec [XXX]</i> »	<p>L'introduction de la personne visée par mes dénonciations précise les sous-couches du problème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'histoire, le lien de XXX à l'histoire en tant que cible et acteur des événements racontés ; - mon lien à cette histoire en tant que dénonciatrice et impliquée dans l'histoire en tant que témoin/cible des propos de XXX - le lien que le locuteur entretient avec XXX et moi

	<p>- sa volonté de s'exprimer sur le sujet ou de faire la médiation, idée renforcée par le fait que l' « histoire » le tourmente.</p>
<p>« J'arrête pas de penser à cette histoire avec [XXX] surtout que c'est pas la première fois que je t'entends râler sur lui. »</p>	<p>Le locuteur reconnaît avoir déjà été alerté des comportements et propos de XXX par moi-même. Il fait part de son « opinion » cette fois-là, tourmenté par le discours tenu. Il était donc déjà informé de ce que j'avais dénoncé et n'avait jusque-là pas agi, pas vraiment réfléchi à la chose.</p> <p>Il utilise le terme « râler ». Définition du CNRTL (TLFI) : « <i>manifester verbalement son mécontentement, sa mauvaise humeur</i> ». Râler est donc relié à l'humeur, au fait de ne pas être content-e, c'est exprimer le fait que l'on est de mauvaise humeur. La définition du Larousse en ligne va aussi dans ce sens : « <i>Familier. Manifester son mécontentement, sa mauvaise humeur par des plaintes, des récriminations : Il est difficile à supporter, il râle tout le temps.</i> ».</p> <p>« Râler », dans son sens premier, c'est aussi « <i>Faire entendre des râles en respirant ; avoir la respiration bruyante et précipitée propre aux personnes qui agonisent</i> » (Larousse). Râler est donc quelque chose de pénible à supporter dans les différentes définitions. C'est quelque chose qui importune au niveau sonore et émotionnel. C'est une manifestation de mécontentement auquel on n'adhère pas forcément, qu'on <i>supporte</i>. Or, le contenu de mon discours était une dénonciation des propos et comportements discriminatoires d'un diplômé du Master. Plutôt que d'amorcer une réflexion sur l'égalité et la lutte contre les discriminations, quand bien même ces-dernières viendraient de membres et ex-membres du Master, la discours de dénonciation et de mise en garde est renvoyé au râle. Il y a donc un refus de considérer le discours</p>

	<p>pour ce qu'il est en le discréditant simplement en nommant de façon négative la façon de m'exprimer et le propos que j'ai exprimé.</p> <p>« Râler sur lui » vient enfoncer le clou. Cette partie confirme l'idée qu'il s'agirait d'une querelle interpersonnelle dans laquelle j'émettrais des rôles contre une personne, et non contre un système que perpétue cette personne par ses mots et actes.</p> <p>Enfin, on peut noter une différence entre « entendre » et « écouter », le premier traduisant une perception sonore, le deuxième montrant qu'une attention est portée aux sons perçus. Le locuteur m'aurait ainsi « entendue râler » et ce ne serait « pas la première fois », ce qui confirme que les fois d'avant, mon discours n'avait pas été écouté ni considéré comme important.</p>
<p>« Je comprends pas pourquoi vous vous acharnez »</p>	<p>Le locuteur manifeste son incompréhension face au discours, à la situation. Mais pas que. Il ne comprend pas pourquoi nous disons ce que nous disons, peut-être notre discours est-il aussi incompris. Surtout, il ne comprend pas pourquoi « [nous nous] acharnons ».</p> <p>Deux définitions sont proposées par le Larousse en ligne pour « s'acharner » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Poursuivre avec hostilité quelqu'un, quelque chose, les attaquer avec opiniâtreté, ardeur, violence : Il s'acharne sur moi, me persécute. »</i> - « <i>Lutter avec ténacité pour acquérir quelque chose, continuer son effort pour obtenir quelque chose, persévérer dans une action : Il s'acharnait au jeu. »</i>

	<p>Nous persécuterions donc XXX, sans raison compréhensible ou valable pour le locuteur. Notre dénonciation serait vaine dans le sens où elle n'aurait pas de sens. Le locuteur échoue donc à reconnaître, analyser et comprendre les situations de discriminations que nous évoquons alors qu'il s'agit de l'objet de la formation.</p> <p>L'utilisation de « s'acharner » montre donc qu'une personne est ciblée de façon hostile et tenace mais peut aussi indiquer que la prise de parole a un objectif auquel nous tenions, une attente de prise de décision.</p>
<p>« Je comprends pas pourquoi vous vous acharnez je pense pas que ce soit une bonne idée. »</p>	<p>Le locuteur qualifie notre démarche de dénonciation d'« idée » et celle-ci ne serait pas « bonne » selon lui. En somme, il nous intime au silence, peut-être pour protéger XXX, peut-être pour nous protéger, peut-être pour protéger les relations qu'il entretient avec XXX et/ou nous.</p> <p>Surtout, le message est « vous êtes en train de faire une erreur ». Le fait de dénoncer des propos et actes discriminants et oppressifs serait donc une erreur et nous nous retrouvons convié-es à nous taire ou à revoir nos positions. Cette thèse est confirmée par le phrase suivante.</p>
<p>« Vous pouvez essayer de lui parler de vos doutes pour commencer non ? pour connaitre son point de vue. »</p>	<p>Le locuteur suppose qu'aucun dialogue n'a eu lieu et qu'aucune remarque n'a été faite à XXX, quand bien même XXX a été formé en Master d'études de genre – Égalité dans et par les activités physiques et sportives et, étant diplômé, devrait être apte à reconnaître et intervenir dans des situations de discrimination et d'oppression ; il est formé pour être capable d'avoir ce recul sur le monde pour analyser les situations dans une perspectives d'égalité.</p>

	<p>Le locuteur suppose également que nous ne connaissons pas le point de vue de XXX quand bien même les échanges ces dernières années sont restés vains et ont suscité des tensions auparavant.</p> <p>Il qualifie également notre dénonciation de « doutes »⁷⁹, comme si nous étions dans une phase d'hésitation, phase dans laquelle nous ne serions pas <i>vraiment</i> sû·es de ce que nous avançons, que nos positions sont potentiellement changeantes, à savoir, l'exposition de notre vécu.</p> <p>Enfin, le locuteur suppose que nous parlons sans savoir, « sans connaître [le] point de vue » de la personne problématique, comme une dernière attaque à la minoration de nos capacités d'analyse et à nos vécus.</p>
--	---

Cette réaction à une dénonciation met remet donc en cause l'analyse faite de propos et actes qui ont oppressé, invalidant les vécus des personnes qui se sont exprimées. Elle dénote l'incapacité à questionner son statut dans la société, d'écouter des personnes concernées et d'analyser les actions d'une personne connue du locuteur sous le prisme de la lutte contre les discriminations raciales. Ainsi, l'appartenance au Master et/ou l'amitié envers cette personne pousse le locuteur à ne pas prendre en compte les critiques émises et à pousser au silence les personnes confiant l'oppression qu'elles ont vécue.

Je réponds à la citation analysée avec une vidéo satirique sur le racisme anti-blanc et la fragilité blanche⁸⁰ dans laquelle une formatrice explique ironiquement comment les personnes

⁷⁹ Larousse en ligne : « *État de quelqu'un qui ne sait que croire, qui hésite à prendre parti : Laisser quelqu'un dans le doute. Manque de certitude, soupçon, méfiance quant à la sincérité de quelqu'un, la véracité d'un fait, la réalisation de quelque chose (surtout pluriel) : Elle a des doutes sur la conduite de son mari.* »

⁸⁰ « Racisme Anti-Blanc rime avec Fragilité Blanche ? » <https://www.youtube.com/watch?v=OKnsYl-pzgY>

racisé-es doivent agir pour éviter d'exposer la fragilité blanche des personnes blanches qui ont avec elleux des comportements racistes ; comment les protéger de tout inconfort et préserver leur bien-être.

L'échange qui suit consiste en une négation de sa position de dominant de la part du locuteur et en mes tentatives d'extraction de la conversation qui m'épuise psychologiquement.

Analyses par le focus group étudiant 1 : ce serait aux personnes concernées de « faire l'effort ». Le mot « acharnez » apparaît comme fort. La question de la récurrence est aussi problématique : la personne visée « en ferait trop » alors que celle qui parle est une personne dominante qui ne vit pas d'oppression. « *Est-ce que lui se remet en question et pourquoi ce serait à toi de le faire ?* » Le fait que ce soient deux hommes blancs cis qui parlent « *à la place de* » par rapport à leur positionnement.

Analyses par le focus group étudiant 2 : un·e participant·e dit aussi que le mot « acharnez » est « fort », comme « râler », verbes qui dénoncent une agressivité. « *C'est lourd en sens* » continue lae participant·e.

« *Pour moi, le racisme, il n'est pas unidirectionnel* »

Cette « anecdote » est la troisième et dernière partie de l'histoire déroulée dans les deux points précédents. Le lendemain de la dénonciation du comportement d'un diplômé, j'entre dans le bâtiment de cours, juste derrière lui. Une fois dans la salle, il vient s'asseoir sur la table à côté de mon et commence m'explique en quoi il voit un problème dans le fait que je dise ce qui me pose problème avec XXX. Que ce n'est pas la première fois que je m'exprime.

Le locuteur vient m'intimer au *respect* de XXX. Ça « [le] dérange » , il se sent concerné lorsque je parle de XXX, en tant qu'homme cis blanc hétéro qui reproduit des rapports de domination. Il dit que si je considère que XXX n'a pas sa place dans le Master, alors lui non plus. Il est venu m'expliquer mon propre vécu et mes positions dans un mélange de *whitesplaining* et de *mansplaining* (*whitemansplaining* ?)

J'évite de plus en plus de le regarder, je veux juste qu'il arrête de parler. L'enseignant prend place et commence à orienter le cours, lui est encore là et tarde à me laisser en paix. Il rejoindra tranquillement sa place, estimant sans doute qu'il avait pu s'exprimer librement et objectivement, après avoir déclaré « *pour moi, le racisme, il n'est pas unidirectionnel* ».

Cela montre une incompréhension générale du fonctionnement des rapports de domination, la méconnaissance du rapport social de race et du racisme.

Analyses par le focus group étudiant 1 : ce serait l'expression de la fragilité blanche et l'idée du « racisme anti-blanc », ce qui montre que la notion de racisme systémique n'est pas comprise/connue.

Il y a eu en M1, dans un cours, une discussion sur « le racisme anti-blanc existe-t-il ? » (question d'un·e étudiant·e à l'enseignant·e) et d'autres étudiant·es ont expliqué pourquoi cela n'existait pas.

« Oui, mais ça c'est de l'intersectionnalité, je sais pas s'ils vont comprendre »

Lors d'un travail de groupe, nous discutons des contenus de cours à proposer à des étudiant·es de deuxième année de licence. Nous échangeons sur les définitions et exemples à leur donner concernant des discriminations. L'un d'entre nous propose de parler des expériences de femmes noires pour illustrer le sexisme. L'une répond « *oui, mais ça c'est de l'intersectionnalité, je sais pas s'ils vont comprendre* ». Le premier interroge « *est-ce que ça veut dire que les vécus de femmes noires ne peuvent pas être universels ?* ». Le rire nerveux de son interlocutrice se fait entendre. Elle voulait un propos universel qui puisse être compris des étudiant·es et son choix s'est porté sur celui de femmes blanches.

Analyses du focus group étudiant 1 : « *est-ce qu'on se poserait la même question pour un autre concept ?* » Un·e participant·e dit que le concept n'est pas « *difficile à expliquer et que si on ne l'explique jamais on ne comprendra jamais* ». Cela montrerait aussi que la personne qui s'est exprimée aurait du mal à comprendre la notion et à la réexpliquer.

Analyses du focus group étudiant 2 : la citation fait que les étudiant·es de L2 seraient vu·es comme bêtes alors que l'outil pourrait leur être utile d'autant plus qu'il est possible de l'expliquer avec des exemples. « *C'est un peu une porte pour ne pas en parler en disant "ça c'est trop compliqué, on va rester sur les rapports de domination qui touchent les femmes blanches [...]"* ».

Analyses par le focus group étudiant 2 : cela montre pour un·e participant·e que la personne « n'a pas compris ce qu'est le racisme ». Si une personne blanche peut être victime d'un acte « *interprété comme raciste* », elle ne vit pas pour autant le racisme.

« *C'est comme si on faisait remarquer à la personne qu'elle est blanche alors qu'elle est censé être la norme. Donc la fois où on le lui fait remarquer, elle pense que c'est du racisme* ».

« *En fait, on n'a pas la définition du racisme et pour des personnes ça peut être des blagues contre les blancs et du coup elles vont dire que c'est du racisme anti-blanc. Mais j'ai l'impression que le racisme c'est systémique et que c'est partout dans la société, mais quand on essaie de dire ça à des personnes mais qu'on n'a pas les termes, on n'a pas de débats productifs et les profs ne sont pas plus au courant que nous.* »

La personne à l'origine de la citation ne serait pas touchée par « le problème » et « *minimalise* » les situations. « *Il y a aussi un deuxième message : nous on est en Master Égal'APS, eux ils sont STAPS, donc ils sont bêtes, ils ne vont pas comprendre.* »

L'idée développée est aussi de montrer que les discriminations sont imbriquées et que les vécus des femmes blanches ne sont pas universels et de montrer d'autres situations aux étudiant·es pour qu'ils se questionnent.

« *Les quartiers, pfff* »

Présentation de la situation

Avec deux étudiant·es de Master 2, nous marchions dans l'UFR STAPS lorsque nous avons croisé une étudiante de Master 1. L'échange était au début assez anodin, nous demandions s'ils avaient cours avec Carine Guérandel cette après-midi-là, si le cours était terminé, s'il se passait bien. Carine Guérandel est sociologue et a notamment publié son livre *Le sport fait mâle : La fabrique des filles et des garçons dans les cités*. L'étudiante nous avoue quitter le cours, profitant du changement de salle pour s'éclipser. La raison ? « *Les quartiers, pfff* ».

Les cités, les banlieues incarnent bien des fantasmes et « le jeune de banlieue » qui souvent est supposé musulman et arabe devient l'incarnation du mal/mâle.

Fatima Khemilat décrit en cinq étapes un « *processus de racialisation et d'imbrication du confessionnel* » (Khemilat, 2014) :

- *La circonscription* : les cités, les banlieues naissent avec la familiarisation de l'immigration (regroupement familial). Pour loger les familles, des tours sont construites en périphérie des villes. Le « jeune musulman arabe de banlieue » devient rapidement l'archétype du sexisme, de l'antisémitisme, de la délinquance, de l'assistanat et de l'homophobie (Khemilat, 2014). Cette territorialisation circonscrit des problèmes sociaux : quand la loi sur la visibilité du visage dans l'espace public est votée, elle vise les femmes musulmanes qui portent le niqab. Les quelques contraventions qui ont eu lieu n'ont pas été données dans les banlieue mais en ville. Les femmes musulmanes qui portent le niqab sont pourtant davantage visibles dans les banlieues et se retrouvent exclues des centres-villes. Cela crée une dualité nous/elleux sur laquelle les discours politiques et médiatiques s'appuient pour dire que la misogynie, le sexisme, l'homophobie et autres tares sociales sont circonscrites aux banlieues et ne seraient pas dans la partie *civilisée*, le centre-ville.
- *L'altérisation* : dans la continuité de l'idée précédente, les personnes de banlieues, notamment les jeunes hommes, deviennent ces *Autres*, « barbares », non-civilisés.
- *L'unification* : face aux jeunes musulmans arabes de banlieue qui deviennent un groupe méprisé se constitue une norme, positive, civilisée. Le *Nous* se construit en opposition aux *Autres*.
- *La projection* : les *Nous* projettent sur les *Autres* les fantasmes souvent tirés de l'imaginaire colonial (sexualité débridée et violente) et interprètent l'actualité à l'aune de ces fantasmes (cas des tournantes). L'imaginaire orientaliste se reverse ainsi dans la pornographie avec l'image de « la beurette ».
- *La distinction* : les jeunes musulmans arabes de banlieue représentent pour Khemilat des *agents évacuateurs des impuretés du système*. Ils vont incarner ce que le reste de la société juge morale répréhensible ou craint : la pauvreté, la racialisation, le non-chrétienté, la sexualité fantasmée.

Les cités incarnent donc cet endroit méprisable où vivraient des personnes porteuses des *impuretés sociales*. Ce mépris naît dans le déni et/ou la méconnaissance de l'histoire coloniale et politique française qui crée les situations de précarité et de délinquance, engendre les violences. Les médias relaient aussi fortement les images fantasmées des banlieue. Le racisme structurel renvoie ses habitant-es à ce qu'ils sont des êtres racialisés dans un système

racialisé : accès à l'emploi, accès au logement, à la formation sont difficiles et participent au maintien dans la précarité et au déterminisme social.

Analyses par le focus group étudiant 1 : les participant·es disent répondre la même chose à cette réaction, « pff ». Il y a peut-être derrière une idée que l'on saurait ce que sont les quartiers, que l'on en parlerait tout le temps dans les médias, dans l'opinion publique, d'où le rejet du sujet. Pour un·e participant·e, il y a surtout des « *préjugés sur ce que c'est* » et une « *impossibilité d'avoir une pensée complexe en articulant classe sociale, genre et race* » sur le sujet de la part de la personne qui a eu les propos en question. En disant « les quartiers », il y aurait l'implicite que tout le monde parler de la même chose et que la réaction « pff » serait partagée.

Analyses par le focus group étudiant 2 : pour les participant·es, la phrase montre le peu d'intérêt que l'étudiant·e manifeste pour le sujet, alors que le nombre d'heures de cours est restreint, d'autant plus que les médias renvoient une image négative des dits quartiers. La personne ne se sentirait pas du tout concernée. Dire la phrase citée, « *c'est hyper parlant* » pour un·e participant·e. Un·e autre y voit une mise à distance du sujet, le nom n'ayant pas de sens à la base (des quartiers il y en a partout) donc la réaction est péjorative. « *Est-ce que ça ne montre pas qu'on n'a pas encore assez débattu sur ces sujets-là pour que cette personne soit réticente ? est-ce que ce n'est pas justement le Master qui ne l'a pas assez sensibilisée ?* »

Un·e participant·e observe « *qu'une séparation qui se fait au fur et à mesure de l'année entre les personnes qui vont s'intéresser à tous les types de discriminations [...] pas que les inégalités femmes-hommes, et celles qui vont plus rester sur ce sujet et qui du coup parallèlement à ça sont moins touchées et moins impliquées. Il y a un fossé qui se crée* ».

L'augmentation du nombre d'heures de cours apparaît comme solution ou alors ne pas prendre que les exemples de femmes blanche. Mais il est souligné que toutes les enseignant·es ne peuvent pas le faire, n'étant pas spécialisé·es.

« Julia adore l'intersectionnalité »

Présentation de la situation

L'idée que j' « adore » l'intersectionnalité a été utilisée dans un argumentaire pour justifier que chaque personne dans le Master a son sujet de prédilection.

Cela implique donc :

- Que l'intersectionnalité serait un sujet qui s'apprécie, moins qu'un outil utile d'analyse pour toutes et tous ;
- Que ce serait *mon* sujet, que les autres peuvent s'en passer ;
- Que c'est un lien affectif qui prédomine sur une véritable maîtrise de l'outil.

Analyses du focus group étudiant 1 : l'affirmation est vue comme décredibilisante. « *Ce serait son truc, vu qu'elle adore ça, ce serait pas vrai* ». L'affirmation place aussi le discours de la personne concernée comme « extrême » et donc non recevable. Les participant·es s'accordent sur le fait que la citation n'a pas de sens. C'est aussi se dire que le sujet serait *celui de la personne concernée* et qu'il n'est pas nécessaire de s'approprier l'outil.

« *Donc c'est comme cela que ça va se passer, tu me catalogue dans la catégorie "raciste et transphobe" et ça s'arrête là ?* »

Une altercation a eu lieu au cours de semestre 4. Une personne avait préparé une intervention au sujet de la transphobie dans le sport auprès des promotions de 1^e et 2^e année, en concertation avec la responsable de formation. Le résumé des faits

- Remise en question de la légitimité de l'intervenant à faire l'intervention car concerné
- Remise en question de la légitimité de cette personne à faire l'intervention car il ferait des généralisation sur les cis
 - déformation et incompréhension d'un commentaire qu'aurait émis l'intervenant comme quoi les STAPS seraient tous des transphobes dans un cours mais le propos est inexact (il était demandé de dire ce qu'on craignait en donnant cours à des L2 STAPS et nous craignons être victimes de transphobie et de racisme) et instrumentalisé contre l'intervenant
 - incompréhension autour d'un post Facebook aboutissant sur la pensée qu'il s'agit d'une attaque personnelle dirigée à toutes les personnes cis et non d'une critique sociale du système cissexiste
- Utilisation du fait d'être en Master genre comme un passe-droit : on ne peut pas être discriminant·e puisqu'on est en master genre

- Impossibilité de comprendre la violence en tant que rapport de pouvoir et l'impossibilité de la concevoir autrement que par de la violence physique et des insultes identifiables
- Altercation continuant après que l'intervenant ait quitté la salle, deadnaming
- La question du racisme qui a aussi été manifesté à d'autres occasions a été abordée, notamment pour contrer l'argument du passe-droit. Quelques jours après, je demande à une des protagonistes si je pouvais passer récupérer chez elle un livre prêté plus tôt (Fanon F., *Les damnés de la terre*) et voici sa réponse : « *Donc c'est comme cela que ça va se passer, tu me catalogue [sic] dans la catégorie "raciste et transphobe" et ça s'arrête là ?* »

La plupart des gentes ne veulent pas qu'on leur disent qu'ils ont eu des comportements/propos racistes et transphobes (DiAngelo, 2011). Les réactions peuvent être violentes comme celle-ci-dessus. Toute l'altercation a montré une incapacité à penser l'épistémologie des savoirs situés et aussi à penser la discrimination autrement que comme une violence physique ou psychologique explicite (Pavlenko, 2019).

Surtout, la réaction montre que l'ego empêche la remise en question de soi. Le principal semble d'être ou d'apparaître comme une personne moralement correcte plus que de travailler à l'être. Le retour sur soi n'est pas effectué malgré la pédagogie développée par les personnes présentes le jour de l'altercation. La locuteur-trice reste bloqué-e sur le fait que ses propos et sa personne aient été critiquées car oppressantes et discriminantes.

« *Je ne suis pas que femme blanche !* »

Présentation de la situation

Une étudiante travaille sur un projet associatif à l'international, entre la France et la République démocratique du Congo. Elle nous présente à l'oral son mémoire, son stage et sa structure d'accueil. À la fin de son oral, je lui demande si elle connaît le public qui se rend aux spectacles-débats autour de la danse pour sensibiliser aux viols comme arme de guerre en RDC et si elle mettra dans son mémoire en relation sociologie de l'engagement et race : la figure de sauveteur-euse blanc-he (*white savior*) me paraît intéressante à analyser pour comprendre les raisons que peuvent avoir les personnes à s'engager dans un projet ancré en RDC ; en tant que femme blanche, la façon dont elle est perçue et influence en tant qu'intermédiaire et participante au projet est elle aussi un axe de travail qui me semble pertinent. Un autre étudiant demande si elle envisage de travailler en participation observante ou de ne pas produire d'analyse par rapport à sa place dans son milieu, question à laquelle elle répond qu'elle ne traitera pas de cet aspect et qu'elle se positionne en actrice extérieure.

L'enseignant revient sur les questions et insiste sur la démarche d'auto-analyse de sa position étant donné qu'elle est une femme blanche :

Tu es une femme blanche [métier] avec des africains.

Je suis plus que ça, je ne suis pas que femme blanche [métier] !

La réaction de l'étudiante a été teintée de colère et de dépit par rapport à la remarque de l'enseignant. En revenant sur le fait après le cours avec ce-dernier, il déclare avoir perçu cela et ajoute « *elle s'est sentie agressée* ».

La personne refuse d'être racialisée alors que dans sa recherche, sa position sociale de femme blanche est importante :

- Pour comprendre sa relation avec les personnes qui souhaitent s'engager en France auprès de l'association et du projet
- Pour comprendre sa position vis-à-vis des membres du projets qui sont racisé·es
- Pour comprendre sa position envers des personnes concernées de près ou de loin par la thématique et qu'elle pourrait être amenée à rencontrer

La personne se dit plus que l'étiquette qui lui est donnée dans le rapport social et dans la hiérarchie. Elle ne saurait être réduite à ça. Pourtant dans le processus de racialisation (Khemilat, 2017), c'est la première chose qui va apparaître, avant même qu'elle n'ait le temps de parler. Là encore on peut y voir une expression de la fragilité blanche. Il est à noter qu'aucun retour n'est fait sur « *les africains* » qui semblent pouvoir n'être que des « *africains* ». la situation peut être mise en perspective avec cette citation de Michelle Fine :

« La blanchité accroît le privilège et le statut ; s'entoure de coussins protecteurs faits de ressources et/ou de bénéfices du doute ; [...] la blanchité repousse le gossip et le voyeurisme et demande à la place de la dignité »⁸¹.
(Fine, 1996, p. 57). Traduction libre.

⁸¹ M. Fine, 1996 : « *Whiteness accrues privilege and status; gets itself surrounded by protective pillows of resources and/or benefits of the doubt; how Whiteness repels gossip and voyeurism and instead demands dignity* »

Analyses par le focus group étudiant 1 : la personne ne voudrait pas être « résumée » au fait d'être une femme blanche. Il y aurait deux possibilités pour un·e des participant·es :

- « *Je suis aussi cis, hétéro, etc.* »
- « *Je ne suis pas que femme blanche parce que je parle pour toutes les femmes* »

Un·e autre intervient : ce serait aussi une façon de dire que ce n'est pas parce que la personne est une femme blanche que « *la vie est facile [pour elle]* ».

Le groupe s'accorde sur le fait que la personne ait été identifiée comme dominante et ne l'a pas appréciée. Le débat s'engage sur le fait que des personnes dans le Master « *n'arriveraient pas à comprendre leur positionnement* ».

Analyses par le focus group étudiant 2 : le débat ne parte pas directement sur la citation. La participant·e 1 fait le lien avec un événement auquel elle a participé à l'ENS où des personnes d'un collectif « *parlaient des femmes racisées et proposaient de faire une journée pour inverser les rapports de domination d'un point de vue racisé. Elle disait vulgairement "j'aimerais bien qu'un homme blanc cis se prenne dans la figure ce que nous on se prend."* » La participant·e 2 complète :

- « *moi aussi je ne me suis pas sentie à l'aise parce qu'elles étaient hyper violentes dans leur manière de dire les choses, ce qui peut tout à fait se comprendre par, je pense, leur vécu, mais du coup on avait l'impression qu'à partir du moment où on était blanc·he, on était vraiment...* »
- « *on dominait...* »
- « *ouais, voilà, on était les agresseuses... et du coup moi aussi je m'étais sentie un peu mal. En même temps je comprends parce que c'est sûr qu'il y a une domination exercée par les personnes blanches mais d'un autre côté "est-ce qu'il faut forcément mettre toutes les personnes blanches dans le même panier et être agressives comme ça. Je suis complètement d'accord et je pense qu'il faut être à l'écoute, et forcément je ne me rends pas compte de ce que ces personnes-là peuvent vivre parce que je suis blanche, mais je ne suis pas sûre qu'utiliser cette manière-là pour exprimer les choses ce soit... par exemple du coup, j'ai pas envie de participer à des choses dans ce cadre-là, je me dis "est-ce que j'ai ma place". [...] Peut-être que je me trop complètement et*

Analyses par le focus group étudiant 2 (suite) : Lae participant·e 3 répond que ce n'est pas vraiment ce que voulaient dire les personnes susmentionnées, que ce qu'elles voulaient dire c'est « *qu'en étant blanc·he, on bénéficie d'une société raciste.* » Iel prend l'exemple de l'emploi ou le logement où des femmes blanches seront préférées aux femmes racisées.

Lae participant·e 1 dit que « *ça ne donne pas envie de travailler avec elles* » et qu'il faudrait « *en parler ensemble* ».

Lae 4^e réagit : « *elles creusent encore plus les inégalités qu'il y a entre les blancs et les noirs plutôt que de les assembler et d'accepter des personnes qui sont justement pour* ».

Lae deuxième reprend la parole : « *je pense que c'est vraiment fatigant quand on est concerné·es et qu'il faut toujours [inaudible].* »

La personne 1 critique le fait que le dispositif d'accès à l'événement donnait la priorité à l'événement aux personnes concerné·es, vivant le racisme, et que même si l'événement affiche complet, de venir. « *En soi je ne suis pas contre ça mais elle disait "c'est complet mais venez quand même alors que tu sais que tu vas te faire rembarrer"*. »

La discussion continue et lae participant·e 2 dit qu'il est important qu'il y ait des espaces en non-mixité (« *c'est légitime de se regrouper* ») mais que « *des fois il faut peut-être aller au-delà de ça parce que, malgré tout... toujours catégoriser les personnes, je pense qu'au bout d'un moment, ça a ses limites. Mais je comprends après que quand tu es victime de discriminations, t'aies envie de te retrouver qu'avec des personnes qui sont victimes au même titre que toi et pas des personnes qui comme tu dis vont refléter le système de domination de la société. Je ne sais pas trop s'il y a des solutions, peut-être que c'est bien comme ça* ».

Plus tard dans le groupe focal, un·e participant·e (1) revient sur la façon dont certaines personnes réagissent à des propos qui les heurtent ou qui sont éloignés de leur pensée. Un·e autre (2) intervient en disant qu'on ne peut pas attendre non plus des concerné·es de rester stoïques face à ce type de propos. « *Tu n'es pas là pour apprendre à tout le monde, à un moment, on est tous et toutes des adultes et on peut aller chercher des informations aussi* ».

Un· 3^e participant·e répond que tout le monde peut faire des erreurs, même les personnes concerné·es, ce à quoi lae 4^e participant·e ajoute « *oui mais du coup ils vont apprendre dans l'échange* ».

Analyses par le focus group étudiant 2 (suite) :

Lae participant·e 2 : « *de là à demander aux personnes concernées de te faire toute ton éducation... »* »

Lae participant·e 1 : « *non c'est pas de te faire toute ton éducation c'est juste de pas –* »

Lae participant·e 4 : « *c'est de faire questionner d'un autre point de vue, parce qu'il y a des choses [dont on ne] se rend peut-être pas compte ».* »

Lae participant·e 2 : « *oui mais c'est je trouve quand même un gros travail à demander aux personnes concernées »* »

Lae participant·e 4 : « *c'est à la personne elle-même de le faire au cours du Master »* (a priori les non-concerné·es)

Lae participant·e 2 : « *pour moi c'est aussi individuel, tu peux pas – »* »

Lae participant·e 1 : « *oui, oui ça je suis d'accord, mais après c'est pas forcément des personnes concernées qui parlent comme ça, moi je ne pense pas forcément à des personnes concernées »* (personnes qui rétorquent). « *Il y a des personnes qui ne font pas forcément attention à la manière dont ils vont forcément répondre parfois à ce qui peut être dit sans être concernées. [...] Après non, on ne va pas demander aux personnes concernées d'écouter des trucs horribles – »* »

Lae participant·e 4 : « *de nous prendre par la main »* »

5.1.2. Analyses des propos d'intervenant·es professionnel·les et enseignant·es

Exotisme

Présentation de la situation

Au premier cours d'anglais de Master 1, l'enseignant a fait un tour de table en demandant qui parle d'autres langues que le français. Certain·es peuvent communiquer en anglais, en espagnol, en suédois, en tchèque. Nous sommes deux à déclarer que nous pouvions communiquer dans le créole de nos îles d'origine respectives. L'enseignant ne demande de démonstration qu'à nous.

Annie Sugier

Présentation de la situation

Annie Sugier, présidente de la Ligue internationale des droits des femmes, contributrice⁸² du site d'extrême-droite Riposte Laïque et autrice des livres « Femmes voilées aux Jeux olympiques » et « Comment l'islamisme a perverti l'Olympisme », a été invitée dans le cadre d'une conférence-débat à l'UFR STAPS le 9 octobre 2017. Une responsable de formation souligne dans son email en date du 3 octobre la « présence obligatoire des étudiant.e.s de M1 et M2 ». Le titre de l'événement est le suivant : « Le stade olympique : universalisme pour les hommes et relativisme culturel pour les femmes ? ».

Les étudiant·es de deuxième année avaient aussi eu cours avec elle toute la journée et une des premières phrases de son intervention, pour justifier sa posture a été : « *il y a un problème générationnel* ».

Le discours de Sugier repose sur un parallèle entre l'exclusion de l'Afrique du Sud des JO à cause de l'apartheid et la nécessité selon l'autrice d'exclure de la même façon les pays participant aux JO dont la loi exige que les femmes portent le voile et/ou qui n'enverraient pas de femmes disputer les Jeux. Le discours de Sugier est plein d'amalgames⁸³ : Ibtihaj Muhammad, escrimeuse étatsunienne et première femme portant un hijab à représenter son pays dans des compétitions internationales, est mise aux côtés de footballeuses iraniennes voilées priant sur un terrain ; la boxeuse Sarah Ourahmoune est proposée comme modèle (elle est « issue de l'immigration » et ne porte pas de voile) ; l'athlète algérienne Hassiba Boulmerka, non voilée, est représentée victorieuse face à des femmes médaillées portant un niqab et au visage inexpressif, selon la légende en Iran.

⁸² Page 'autrice' d'Annie Sugier. Consultée le 22/03/2019 à l'adresse : <https://ripostelaique.com/author/Annie-Sugier>

⁸³ Le diaporama de la conférence n'étant pas disponible, l'analyse s'appuiera sur un diaporama de 2012, en anglais, utilisant les mêmes images que celui présenté en 2017. Voir [Annexe 1](#).

Sugier instrumentalise la lutte contre le racisme dans ses références à l'apartheid et la lutte contre le sexisme dans un discours islamophobe. Il est intéressant de noter que la LDIF qu'elle préside est signataire de plusieurs textes islamophobes, sexiste et racistes⁸⁴. Par exemple le LDIF signe « [Voile : de la violence symbolique à la violence sociale](#) » dans lequel la phrase suivante, en gras, sert de conclusion : « *Le voile, c'est la négation de la Liberté et de l'Égalité.* » et dont l'image d'illustration (voir ci-contre) rejette la possibilité d'existence des femmes portant le voile. La LDIF signe, plus récemment, la tribune des Vigilantes « [Tribune Pour un 8 mars féministe universaliste!](#) » dont voici le chapô : « *Dénonçant toutes les «impostures décoloniales, indigénistes, racistes, postmodernes...», près d'une centaine de personnalités signent un appel revendiquant un féminisme laïque et universel.* »



Image 1. Dessin d'illustration de la tribune « Voile : de la violence symbolique à la violence sociale » dont la LDIF d'Annie Sugier est signataire. Consulté le 22/03/19 à l'adresse : <http://www.ldif.asso.fr/?theme=laicite&n=780>

En somme, Annie Sugier s'affirme en faveur d'un universalisme blanc dont « l'Occident » serait la référence et auquel le reste du monde devrait aspirer. Elle place donc l'Europe de l'est en tant qu'actrice « neutre » sur la scène culturelle internationale. Elle nie par conséquent les droits et libertés des femmes musulmanes qui souhaitent porter le voile. La tribune du 8 mars 2019 réaffirme un féminisme « universel et laïque », à savoir blanc, comme le seul légitime. Elle procède ainsi à l'exclusion des luttes féministes des personnes pensant les rapports de domination raciaux, le colonialisme et la colonialité, des personnes qui souhaitent disposer de leur corps librement et de façon contradictoire aux normes occidentales. La violence des propos de Sugier le 9 octobre 2017 ne semble pas avoir ébranlé beaucoup d'étudiant·es et d'enseignant·es qui ont donné un piédestal à l'expression d'un

⁸⁴ Tous les textes sur la laïcité sont disponibles sur le site internet de la LDIF à l'adresse suivante : <http://www.ldif.asso.fr/?theme=laicite>

discours oppressif. Une étudiante confiera que l'intervention de Sugier « *a légitimé des discours au sein du Master* ».

« *Au-delà des frontières* »

Présentation de la situation

Nous avions cours avec une cadre de Fémix. Elle évoquait une structure qui avait pour but d'aider des populations parmi les moins favorisées et elle évoquait surtout les actions « en France ». Je lui demandai alors, n'en ayant jamais entendu parler et craignant déjà sa réponse, si les territoires d'intervention de la structure se limitaient à l'Hexagone ou si les « DROM » étaient concernées. Elle me répondit que les actions avaient lieu « *au-delà des frontières* ».

Si l'on pourrait parler de frontières comme obstacles naturels, il est intéressant de se pencher sur les mots que l'on utilise.

France et outremer, France et outremerS, métropole et départements et territoires d'outremer, Hexagone et territoires ultramarins. Une multitudes d'appellations sont utilisées pour parler de la France continentale et des territoires qu'elle a colonisés. Toutes sont euro-péo-centrées. L'intervenante professionnelle place la France hexagonale en territoire premier, et les départements et territoire dits d'outremer comme « *au-delà des frontières* ». C'est un ailleurs lointain. Le dictionnaire Le Larousse propose trois définitions au nom commun « frontière » :

1. « *Limite du territoire d'un État et de l'exercice de la compétence territoriale.* »
2. « *Limite séparant deux zones, deux régions caractérisées par des phénomènes physiques ou humains différents : Frontière entre le quartier pavillonnaire et les grands ensembles.* »
3. « *Délimitation, limite entre deux choses différentes : Quelle est la frontière entre l'autorité et l'autoritarisme ?* »

L'INSEE définit la France ainsi :

« *La France comprend 96 départements situés sur le continent européen, 5 départements d'outremer (Dom), Guadeloupe, Martinique, Guyane, La Réunion et Mayotte (depuis avril 2011), ainsi que les territoires suivants : Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, îles Wallis et Futuna, Terres*

australes et antarctiques françaises, îles éparses de l'Océan indien ainsi que la collectivité territoriale à statut particulier de Saint-Pierre-et-Miquelon. »⁸⁵

Les « outremer » sont-ils français ? Les « ultramarin-es » sont-iels français-es ? L'article « *« Outre mer » contre « population de l'immigration » : brisons cette segmentation coloniale de l'État français* » de João Gabriell⁸⁶, militant afroféministe panafricain et indépendantiste guadeloupéen rappelle qu'il existe au sein de la république des hiérarchisation des personnes racisé-es : ce que l'on tolère pour les « populations de l'immigration » paraît moins entendable pour les « outremer ». Français-es entièrement à part ou Français-es à part entière ? L'éloignement géographique et souvent l'insularité font bien naître des problématiques propres. Cependant les anciennes colonies françaises restent tournées vers Paris et échappent aux dynamiques régionales. Si sur le papier les terres françaises outre-Europe sont françaises, force est de constater qu'il existe une tolérance aux mauvais traitements des populations ultramarines (pesticides interdits dans l'Hexagone qui ont continué d'être utilisés dans les Antilles malgré la connaissance du risque cancérogène⁸⁷ ; qualité de l'eau du robinet⁸⁸ ; répression des manifestations et dispositifs de sécurité mai 1967, février 1974, février 2009, gilets jaunes 2018 pour ne citer que ces dates ; problèmes d'accès à l'eau potable et courante⁸⁹ ; des produits alimentaires plus sucrés que dans *la métropole*, l'argument des industriels étant que les « ultramarin-es » « *apprécieraient les produits plus sucrés* »⁹⁰ ; quand l'avortement était interdit sur le territoire hexagonal mais que des médecins blancs le pratiquaient sur des femmes racisées sans leur consentement à La Réunion ou les stérilisaient⁹¹ ; quand des enfants réunionnais ont été arrachés à leur île pour peupler la

⁸⁵ « Définitions. France / France entière / Métropole ». INSEE. Consulté le 16/06/2019 à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1696>

⁸⁶ <https://joagabriell.com/2019/02/09/outre-mer-contre-population-de-limmigration-casser-la-segmentation-coloniale-de-letat-francais/>

⁸⁷ Chloredécone

⁸⁸ <https://la1ere.francetvinfo.fr/pollution-au-chlordecone-eau-du-robinet-guadeloupe-procureur-se-saisit-affaire-597833.html>

⁸⁹ <https://la1ere.francetvinfo.fr/guadeloupe-eau-courante-n-existe-pas-probleme-dure-30-ans-611540.html>

⁹⁰

https://fr.wikipedia.org/wiki/Loi_visant_%C3%A0_garantir_la_qualit%C3%A9_de_l%27offre_alimentaire_en_outre-mer

⁹¹ <https://blogs.mediapart.fr/eugenio-populin/blog/040317/quand-la-france-interdisait-lavortement-sauf-aux-femmes-noires>

Creuse⁹² ; la préférence de « métropolitain·es sur des postes dans les « outremer » (Vergès, 2005), etc.

L'idée de frontière contredit aussi l'universalisme républicain : si tout le monde est logé à la même enseigne, il n'y a en théorie pas de frontière à l'intérieur de la France au sens de l'INSEE.

La frontière renvoie à un vocabulaire guerrier (Khemilat, 2014, part. 17 min.), c'est la limite au-delà de laquelle vivent des gentes différent·es, les *Autres*. La notion de frontière construit une dualité du *nous* et du *elleux*, basée sur la culture, le phénotype, la langue, etc. Métropole et outremer font partie de ces mots racialement codés⁹³ (Johnson & Shapiro, 2003, p. 176).

Analyses du focus group étudiant 1 : ce serait considérer les département d'outre-mer comme « l'étranger ». C'est aussi problématique d'imposer la vision « c'est la France », parce que cela fait référence au colonialisme. Mais il y a aussi le fait de ne pas le dire, ce serait renier les DOM et les exclure. Ne pas dire que « c'est la France », ça peut aussi être l'invisibilisation de la colonisation.

« Qui dit ça ? »

Nous avons un cours dans lequel des étudiant·es devaient scénariser un débat, une « controverse » autour d'un sujet précis. Ce jour-là, la thématique était « Diversité et égalité au travail ». Les étudiant·es qui présentent mentionnent les textes de lois de lutte contre les discriminations qui utilisent les termes « origine », « ethnie » et « race » en début et en fin de présentation. Mais le débat est passé de « diversité »⁹⁴ à la mixité⁹⁵ entre femmes et hommes.

À la fin de l'oral, dans la phase de questions, je demande aux étudiant·es et à l'enseignante quelles différences ils font entre « origine », « origine ethnique » et « race », les mots ayant

<http://www.leparisien.fr/societe/sterilisations-et-avortements-forces-a-la-reunion-une-commission-d-enquete-reclamee-14-01-2019-7988595.php>

⁹² « Les enfants de la Creuse »

⁹³ Il serait intéressant de se pencher sur les représentations de Saint-Pierre-et-Miquelon dans la presse française : un « outremer » différent des autres ?

⁹⁴ Définition du Larousse en ligne : « Ensemble des personnes qui diffèrent les unes des autres par leur origine géographique, socio-culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc., et qui constituent la communauté nationale à laquelle elles appartiennent »

⁹⁵ Une des définitions de « mixte » dans le Larousse en ligne : « Qui comprend des personnes des deux sexes ».

été utilisés et faisant partie des critères de définition des discriminations. L'enseignante balaya la question, arguant que « *ce n'[était] pas le débat* ». J'essaye de m'accrocher en disant que les mots ont été utilisés et donc qu'il paraît important de les définir mais je me retrouve silencieuse. D'autres étudiant·es ont tenté de revenir sur la question durant l'heure restante, déclenchant des réactions défensives de la part de l'enseignant·e. Un de ses arguments a été « *je suis sociologue* ».

J'avance également le fait qu'en tant que personne racisée il m'est difficile d'être potentiellement embauchée pour faire « bonne figure », faire partie d'un quota, et qu'il m'est encore plus insupportable de devoir prouver ma valeur malgré mes compétences à cause du fait que je sois racialisée. Elle y répondra que c'est à moi de travailler.

À la fin du cours, un étudiant soumet à l'enseignant·e le fait que le stéréotype selon lequel les femmes seraient fragiles ne s'applique qu'aux femmes blanches, les femmes noires étant considérées comme physiquement fortes via l'héritage de l'histoire et des constructions coloniales. L'enseignant·e de répondre « *qui dit ça ?* » ; l'étudiant, « *bell hooks* » ; l'enseignante, « *non mais qui dit ça dans la société ?* ». Elle achève ainsi de délégitimer le vécu de personnes et les écrits d'une afroféministe. Je suis sortie de la salle tendue et en colère et j'ai mis plusieurs mois à digérer ce qu'il s'était passé. Cette sociologue du travail serait-elle en réalité *sociologue du travail des blanc-hes* ?

Cette situation montre bien l'incompréhension de l'enseignante d'une position autre que celle d'une femme blanche au travail – le concept de solipsisme blanc est intéressant en tant qu'universalisation du vécu des femmes blanches par les féminismes blanc à l'ensemble des femmes (Dorlin, 2005, p. 88) –, ce qui pose plusieurs problèmes :

- Que nous enseigne-t-elle ? son propos *a priori* universel ne montre qu'une entrée dans la sociologie du travail
- A-t-elle des connaissances en épistémologie des savoirs situés ?
- Pourquoi ces réactions ? fragilité blanche, incapacité à comprendre ce qui lui est dit, à le concevoir et le conceptualiser, racisme, mépris, indifférence à l'égard de l'existence d'autres femmes que les femmes blanches ?

Analyses du focus group étudiant 1 : la réaction de l'enseignante « *décrédibilise bell hooks et les afroféministes* ». Peut-être aussi que l'enseignante ne connaît pas l'autrice et donc ne sait pas de quoi il est question. Le fait qu'il s'agisse d'une sociologue du travail qui nous forme dans el Master est problématique parce qu'elle invisibilise les personnes qui ne sont pas blanches. C'est du « *féminisme blanc* », avec « *un fort soupçon de racisme* ».

Référentiel blanc

Lors d'une table ronde sur les violences dans le sport, disant que les violences pouvaient aussi passer par la façon de parler, une enseignante-intervenante déclare que certaines sportives ont l'habitudes qu'on leur « parle mal », parce que ce serait culturel dans les familles et fait référence « [aux] Africaines ».

Nous avons cours avec cette même enseignante sur les discriminations et échoue à mentionner la race comme un critère de discrimination jusqu'à ce que je me retourne peu discrètement pour lancer un regard dépité à un autre étudiant. La race surgit tout à coup dans les énumérations. À la pause, je vais vers l'enseignante et reprend l'argumentaire de bell hooks sur le stéréotype de fragilité des femmes qui n'est applicable qu'aux femmes blanches. Elle me répond que c'est vrai et qu'en tant que femme blanche, elle travaillait depuis son référentiel qui semble universel et qu'elle n'y avait pas pensé. Durant le semestre suivant, nous avons plusieurs cours avec elle et elle nous a livré un cours sur le *racial stacking*. Les contenus en étaient intéressants et pertinents. Comme quoi, il est possible de s'informer/se former.

« Blacks »

Présentation de la situation

Une intervenante professionnelle parle de « Blacks » pour illustrer un exemple. Interpelée à ce sujet, elle déclare qu'elle « préfère » ce mot.

Cela fait écho au texte de Françoise Vergès sur lae Raciste non-raciste⁹⁶ qui ne sait pas qu'iel est raciste et refuse de voir le problème de son comportement et de ses propos. L'intervenante tente d'utiliser un terme et une vision raciste pour paraître moins raciste, terme en anglais pour euphémiser la connotation raciale. L'usage de « black » a été largement repris par les slogans (et l'illusion) blanc-blanc-beur (où seul le blanc ne fait pas l'objet d'une déformation). Cela montre un rejet de la question raciale, la peur de l'aborder, la mise à distance du sujet : « C'est une stratégie d'évitement » (Maboula Soumahoro)⁹⁷.

Analyses du focus group étudiant 1 : une participante a appris comment le mot pouvait être discriminant dans le Master, mais de façon informelle, pas en cours. Le mot a déjà été entendu chez des enseignant·es. Une autre participant « sait qu'il ne faut pas le dire mais ne sait pas pourquoi il ne faut pas le dire », une autre la rejoint. Le caractère « démodé » du mot suscite aussi l'échange (iels disent que ce sont surtout leurs parents qui l'utilisent. Le verlan « renoi » a été aussi beaucoup utilisé. Le rôle de la « génération black-blanc-beur » est souligné comme ayant potentiellement augmenté l'usage du terme. « Il y a un côté intégration réussie » dans le slogan. « Ça se veut intégration mais c'est en fait assimilation ». Un·e participant·e explique la différence à un·e autre qui questionne la différence. Le mot « black » a été utilisé notamment au collège parce qu'il serait « moins péjoratif » que de dire « noir·e ». « Ça renvoie l'idée États-Unis, racisme et en France il n'y en a pas ». Un·e participant·e ajoute que des intervenant·es ont utilisé le mot, nous ont vu réagir dans la classe et ont modifié leur discours. Le fait que les étudiant·es utilisent le mot « noir·e » peut changer les discours des enseignant·es/intervenant·es.

⁹⁶ Françoise Vergès, « Comme Michel Leeb, les racistes non racistes refusent de comprendre ce qu'est le racisme », dans *Le Monde*, le 13 décembre 2017. Consulté le 17 juin 2019 à l'adresse : https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/12/13/comme-michel-leeb-les-racistes-non-racistes-refusent-de-comprendre-ce-qu-est-le-racisme_5229141_3212.html

⁹⁷ Voir les scènes coupées « Il s'agit d'un Black » du film d'Amandine Gay, *Ouvrir la Voix*. Consulté à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=Ue5QOr24TcM>

Analyses du focus group étudiant 1 : « je dis toujours "noir-e" par rapport à ce qu'on nous a dit mais quand je le dis, je me dis "j'espère que je vais blesser personne", c'est bête... je pense que c'est une habitude. »

« le fait qu'on soit blanc-he et qu'on dise ça, c'est vrai que... on a le poids de la domination des blanc-hes sur les bras et du coup t'as l'impression que si tu dis un mot qui peut être mal interprété... ça veut dire que... ça peut être mal vu alors que l'intention est mal forcément mauvaise »

Présentation de la situation

L'historienne et artiste étatsunienne Nell Irvin Painter était le 11 février 2019 à l'Université Lyon 2 pour présenter et discuter autour de son livre *The History Of White People*. Ce dernier paraît le même mois traduit en français et Painter est alors engagée dans une tournée promotionnelle. Nell Painter, sur l'estrade est entourée par deux étudiantes du Master Études sur le genre, un directeur des études anglophones, et un, vice-président de l'université.

Nell Irvin Painter n'aura pas de temps de parole libre pour présenter son livre. Les étudiantes commencent à l'interroger et tiennent à aborder le livre sous l'angle littéraire. Or, le sujet est éminemment politique. La première question décrit le style de Painter comme « peu académique » ; l'enseignante de l'Université de Berkeley s'offusque ; elle ne serait pas académique parce qu'il n'y a pas autant de notes de bas de page que pour des productions françaises ; ah, c'est parce que toutes les notes sont à la fin de l'ouvrage ; c'est noté. Le ton est donné.

Le directeur des études anglophones tentera plusieurs fois d'expliquer à Nell Irvin Painter son propre livre, lui coupera la parole, l'expliquera à sa place à l'audience, lui recoupera la parole quand l'historienne lui fera remarquer qu'il se trompe. La blanchité a invité une historienne de la blanchité pour ne pas trop parler de blanchité. Tel pourrait être le résumé de cette conférence. Le scandale atteint son apogée à la phase de questions. La Licra semble avoir élu domicile au premier rang au vu des cinq ou six têtes blanches alignées dont l'une niera l'utilisation de la religion dans la colonisation française et la traite négrière, invoquant une différence soi-disant fondamentale entre les États-Unis et la France, tentant ainsi d'affirmer que le propos de Painter ne peut s'appliquer à la France.

L'histoire semble réécrite en fonction de normes du « positif » et du « négatif » fluctuant selon les problèmes soulevés. L'homme qui a pris la parole nie ainsi un pan de l'histoire coloniale, l'effacement des identités des Africains déportés et réduits en esclavage, effacement qui comprenait l'adoption d'un prénom chrétien et la conversion au catholicisme avec interdiction de prêcher une autre religion.

« Blacks » (bis)

Présentation de la situation

Durant un cours, l'enseignant utilise le terme « Blacks » plusieurs fois. Un étudiant souffle à chaque occurrence « noir-es ». L'enseignant alterne alors entre les deux termes.

« Tu es blanc ou noir ou jaune ou laid etc. ça change tout [...] »

Présentation de la situation

L'enseignant-e essaie d'argumenter sur le fait que la position sociale de l'observateur·trice est importante.

L'enseignant-e parle d'épistémologie des savoirs situés mais son énumération prend une direction inattendue, blanc en premier et avec un glissement vers « laid ».

Analyses du focus group étudiant 1 : il n'y a pas eu de cours sur l'épistémologie des savoirs situés. « Laid » pose problème dans l'énumération. Si en soi l'idée est valide, la façon de la dire est problématique.

5.1.3. Taxinomie des situations

Ces quelques situations peuvent être classées⁹⁸ en plusieurs catégories selon les émotions et les comportements des personnes confrontées à un stress racial (DiAngelo, 2011, p. 54) :

Comportement ou émotion	Manifestation dans les situations vécues
La colère	<ul style="list-style-type: none">• « Noire » : la personne dont il est question s'est énervée quand ses propos ont été dénoncés.• « Qui dit ça » : l'enseignante qui rejette des écrits afroféministes essaye de maîtriser le débat et est agacée des questions répétées auxquelles elle

⁹⁸ Seules les situations où il y a eu une interaction soulignant le caractère discriminant des propos sont classées. Les autres ne peuvent être considérées comme ayant sûrement généré un stress racial dans la mesure où les locuteur·trices n'ont pas toujours remarqué leurs propos et n'ont pas fait de retour réflexif dessus.

	n'a pas pu répondre, par méconnaissance et par mépris, ce qui conduit à l'exclusion de tout propos ne concernant pas les femmes blanches.
La peur	<ul style="list-style-type: none"> • « Noire » : quand j'ai pu questionner la raison pour laquelle des propos ont été émis, leurs auteur·trices ont été confus·es.
La culpabilité	<ul style="list-style-type: none"> • « Cours de sieste » : l'étudiante a réalisé la gravité de son propos dans le malaise général et a culpabilisé, cependant elle a pris l'initiative de s'informer et de se former et ce genre de situation n'a plus eu lieu. • « Si direct tu dis elle est raciste c'est compliqué » : la culpabilité ne pousse pas à la présentation d'excuses mais se voile derrière une tentative d'argumentation. • « Oui, mais ça c'est de l'intersectionnalité, je ne sais pas s'ils vont comprendre » : la locutrice culpabilise lorsqu'elle est confrontée au racisme de ses propos, rit nerveusement, essaie d'argumenter puis se tait. • Référentiel blanc : l'enseignante a reconnu et déploré le problème puis s'est attachée à nous former sur le <i>racial stacking</i>.
L'argumentation	<ul style="list-style-type: none"> • « Pour moi le racisme, il n'est pas unidirectionnel » : argument final de l'interlocuteur qui me renvoie la responsabilité de ma dénonciation, m'accusant de racisme anti-blanc. • « Julia adore l'intersectionnalité » : cet argument est utilisé dans un contexte de justification de l'idée que chaque étudiant·e aurait un sujet de prédilection, qu'il·elle <i>adorerait</i>. • « Oui, mais ça c'est de l'intersectionnalité, je ne sais pas s'ils vont comprendre » : la personne culpabilise lorsqu'elle est confrontée au racisme de ses propos, rit nerveusement, essaie d'argumenter puis se tait. • « Noire » et « Si direct tu dis elle est raciste c'est compliqué » : la personne en question a choisi de contre-argumenter pour prouver son non-racisme, parlant de ses origines, de valeurs, de la formation. • « Je comprends pas pourquoi vous vous acharnez je pense pas que ce soit une bonne idée » : l'interlocuteur argumente en faveur d'une

	<p>dissipation du conflit, de la dénonciation et des arguments contre les propos et comportements d'un autre homme blanc cisgenre du Master.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La carte beauf : le locuteur a justifié ses blagues comme étant un quota par rapport à sa personne de beauf. • Annie Sugier : accusée de racisme, Sugier tente d'argumenter et rejette le problème sur les étudiant·es qui ne seraient pas en mesure de comprendre ; elle argumente aussi qu'elle est une femme de gauche votant au Parti socialiste et donc qu'elle ne serait pas raciste. • « Blacks » : l'intervenante professionnelle explique qu'elle préfère utiliser ce terme.
Le silence	<ul style="list-style-type: none"> • « Noire » • « Oui, mais ça c'est de l'intersectionnalité, je ne sais pas s'ils vont comprendre » : une fois mise face au racisme de sa position, l'interlocutrice se tait.
Le retrait de la situation qui provoque le stress	<ul style="list-style-type: none"> • « Les quartiers, pff » : la personne méprise celles issues « des quartiers » et en parler génère un stress racial auquel elle souhaite échapper (aussi parce que pour elle en parler n'a aucun intérêt). • « Pour moi le racisme, il n'est pas unidirectionnel » : • « Oui, mais ça c'est de l'intersectionnalité, je ne sais pas s'ils vont comprendre » : • « Qui dit ça » : l'enseignante tente tant bien que mal de s'extirper de la situation en essayant d'éviter les questions. • « Black (bis) » : l'enseignant alterne entre black et noir alors qu'il disait black avant qu'un étudiant ne lui fasse remarquer son vocabulaire.

Ces émotions et comportements constituent des manifestations de réponse à un stress racial.

DiAngelo les définit comme la *fragilité blanche* :

« La fragilité blanche est un état dans lequel même un très faible stress racial devient intolérable, déclenchant une variété de mesures défensives. Ces mesures incluent la manifestation ostensible d'émotions comme la colère, la

peur et la culpabilité, et de comportements comme l'argumentation, le silence et le retrait de la situation qui provoque le stress. Ces comportements viennent ainsi rétablir l'équilibre racial blanc. » Traduction libre (DiAngelo, 2011, p. 54).

5.1.4. Analyse des analyses et témoignages des groupes focaux étudiant-es

Les groupes focaux 1 et 2 sont assez différents dans l'analyse des situations. Les analyses du premier groupe, qui est composé de personnes que j'identifie comme allié-es, concordent avec celles que j'ai faites au préalable. Les analyses sont menées rapidement par ce groupe qui est assez outillé pour déconstruire les stéréotypes et comprendre les situations. Il y a moins de « débat » dans le sens où les réflexions vont toutes dans le même sens au sein du groupe.

Le deuxième groupe se structure différemment et s'exprime différemment. Les réflexions sont plus longues et il y a des échanges contradictoires.

Des membres de ce groupe expriment également leur malaise, leur *fragilité blanche* (DiAngelo, 2011) par rapport au fait d'avoir été catégorisé-e comme blanc-he et donc oppresseur·euses⁹⁹.

Des injonctions à la pédagogie sont aussi faites. Si le propos est nuancé en disant que l'injonction de se fait pas forcément aux personnes concernées, il est important de noter que lorsque c'est le cas, la pédagogie peut devenir du *dominant porn* (porn pour les dominant)¹⁰⁰

⁹⁹ Réactions #NotAllWhitePeople.

¹⁰⁰ *Dominant porn* (formule de Marie Dasylva, coach stratégeste pour les femmes racisées en entreprise ; le *dominant porn* constitue les explications et l'énergie que perdent les dominé-es à « justifier leur humanité » auprès des dominant-es qui peuvent en tirer une satisfaction de voir une personne concernée s'ouvrir à elleux. Le fil Twitter explicatif : <https://twitter.com/napilicaio/status/943062877547659264>).

L'idée se retrouve aussi dans la préface du SCUM Manifesto, signée par Christiane Rochefort, en 1972 : « *Il est hors de question que l'opresseur aille comprendre de lui-même qu'il opprime, puisque ça ne le fait pas souffrir : mettez-vous à sa place. Ce n'est pas son chemin. Le lui expliquer est sans utilité. L'opresseur n'entend pas ce que dit son oppriméE comme un langage mais comme un bruit. C'est dans la définition de l'oppression. En particulier les « plaintes » de l'oppriméE sont sans effet, car naturelles. Pour l'opresseur il n'y a pas oppression, forcément, mais un fait de nature. Aussi est-il vain de se poser comme victime : on ne fait par là qu'entériner un fait de nature,*

dans le sens ; aussi, elle ne sert pas à éduquer mais à valider le ressenti, la position de la personne dominante ou à la rassurer dans ses positions blessées ; écouter la pédagogie des personnes opprimées peut aussi servir de demande implicite de pardon, d'acte de repentance en lien avec la *culpabilité blanche (white guilt)*¹⁰¹.

Le groupe dénote également un niveau initial hétérogène au sein des promotions et la nécessité d'y pallier par des cours, des interventions et des groupes de parole entre étudiant-es.

que s'inscrire dans le décor planté par l'opresseur. L'opresseur qui fait le louable effort d'écouter (libéral intellectuel) n'entend pas mieux. Car même lorsque les mots sont communs, les connotations sont radicalement différents. C'est ainsi que de nombreux mots ont pour l'opresseur une connotation-jouissance, et pour l'oppriméE une connotation-souffrance. Ou : faire l'amour-viol. Ou : divertissement-corvée. Ou : loisir-travail. Etc. Allez donc causer sur ces bases. C'est ainsi que la générale réaction de l'opresseur qui a « écouté » son oppriméE est, en gros : mais de quoi diable se plaint-ille ? Tout ça, c'est épatant. »

¹⁰¹ Première ligne de la page Wikipédia en anglais, traduite : « *La culpabilité blanche est la culpabilité individuelle ou collective ressentie par des personnes blanches pour le mal résultant du traitement raciste de minorités ethniques par d'autres personnes blanches [...]* ».

Original : "*White guilt is the individual or collective guilt felt by some white people for harm resulting from racist treatment of ethnic minorities by other white people both historically and currently in the United States and to a lesser extent in Canada, South Africa and the United Kingdom.*"

5.2. Résultats du questionnaire

5.2.1. Perception de la race dans le Master

« La majorité de nos cours c'est sur l'intersectionnalité »

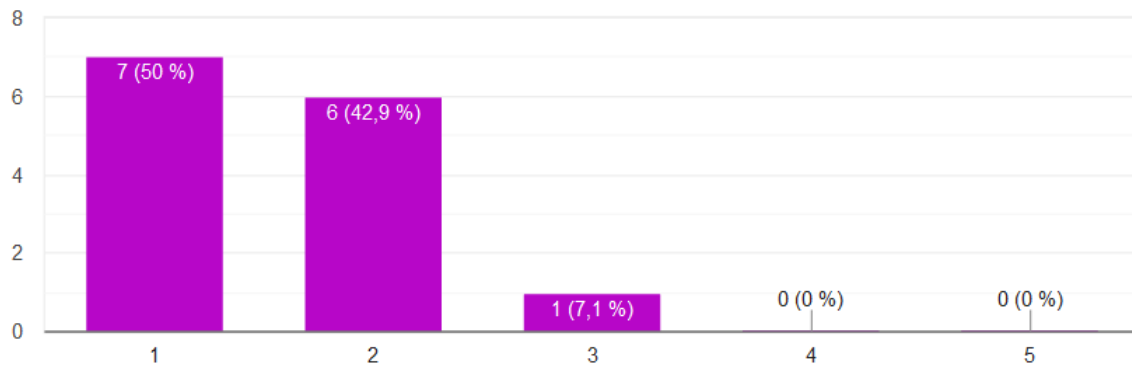


Figure 1. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "La majorité de nos cours c'est sur l'intersectionnalité". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

D'après les étudiant-es la majorité des cours de la formation de portent pas sur l'intersectionnalité (7 pas du tout d'accord, 6 plutôt pas d'accord, 1 sans opinion). Dans l'espace de commentaire, plusieurs ont noté qu'il y a bien eu un cours en Théories et Concepts complété par une lecture critique d'un texte de bell hooks en Master 1. Hors de ce contexte l'intersectionnalité paraît être un outil peu mobilisé selon les étudiant-es :

- « Nous en parlons uniquement à Lyon 2, quand on en parle »
- « L'intersectionnalité n'est pas intégrée dans nos cours, elle reste une simple « partie » de cours, au mieux »
- « L'intersectionnalité est abordée comme un "chapitre" et non une toile de fond. Avec par ci, par là des interventions abordant la sujet. »

- « Le terme d'intersectionnalité est certes abordé au sein de la formation mais l'ensemble des théories, réflexion et aspect historique ne font pas forcément le lien ou ne prennent pas en compte la notion d'intersectionnalité »

Ces témoignages placent l'intersectionnalité en outil mobilisé ponctuellement mais qui n'est pas souvent réinvesti dans d'autres cours. Cela peut s'expliquer par la variété des intervenant·es qui toutes ne maîtrisent pas l'outil (cf. situation de l'enseignante qui délégitime les écrits afroféministes). On peut également constater que dans ce cadre, la norme devient *les femmes blanches cisgenre hétérosexuelles* :

- « *Les cours sont principalement orientés sur la place des femmes cis blanches hétérosexuelles.* »

Un autre commentaire vient avertir du fait que parler de quelque chose par qu'il le *faut* plutôt que parce que le concept est pertinent à un moment donné peut être dangereux :

- « *Aucun concept n'est strictement nécessaire à chaque heure de cours, et il vaut bien mieux que celui-là soit utilisé à bon escient et de manière pertinente plutôt qu'il arrive comme un cheveu sur la soupe et soit mal intégré au reste du contenu car il « fallait » en parler.* »

Effectivement, il apparaît d'abord plus sain d'utiliser le concept quand on sait ce qu'il veut dire et qu'on sait comment l'utiliser ; quand il est pertinent ; la question de la capacité d'analyse du corps enseignant hors du prisme des personnes blanches est à interroger. *En parler pour en parler* revient à faire une sorte de « mention spéciale » qui peut être mal utilisée. On peut assister à ce que Sirma Bilge appelle *le blanchiment de l'intersectionnalité*¹⁰² (Bilge, 2015).

On se retrouve alors face à un dilemme :

- En parler parce qu'il n'y a pas que des femmes blanches qui sont concernées et le rappeler activement
- Ne pas en parler au risque que la norme (femmes blanches) efface l'existence d'autres femmes confrontées à des rapports de domination intriqués mais éviter un mauvais usage ; laisser les étudiant·es faire d'elleux-même ou non l'analyse.

¹⁰² S. Bilge (2015) : « *la pensée critique raciale est évacuée de l'appareillage actuel de l'intersectionnalité et les personnes racialisées comme productrices des savoirs intersectionnels se trouvent marginalisées dans les débats et les espaces académiques contemporains* ».

La majorité des cours se concentrent sur le genre comme rapport de domination et d'autres rapports de domination peuvent être abordés mais dans un nombre restreint de cours. Un·e étudiant·e stipule que quand l'intersectionnalité est mentionné ou discutée en cours, ce sont les étudiant·es qui abordent le sujet.

- « La majorité des cours a comme focus le genre, et une minorité intègre aussi d'autres rapports de domination. »
- « Nous avons eu des cours (peu de cours) spécifiquement sur l'intersectionnalité mais sinon elle n'est que rarement abordée et souvent à l'initiative des étudiant·es . »

Analyses par le focus group étudiant 1 : « dès qu'on l'aborde, il y a aussi des gens qui disent "encore ça" »

« L'intersectionnalité devrait être un outil mobilisé dans la plupart des cours. »

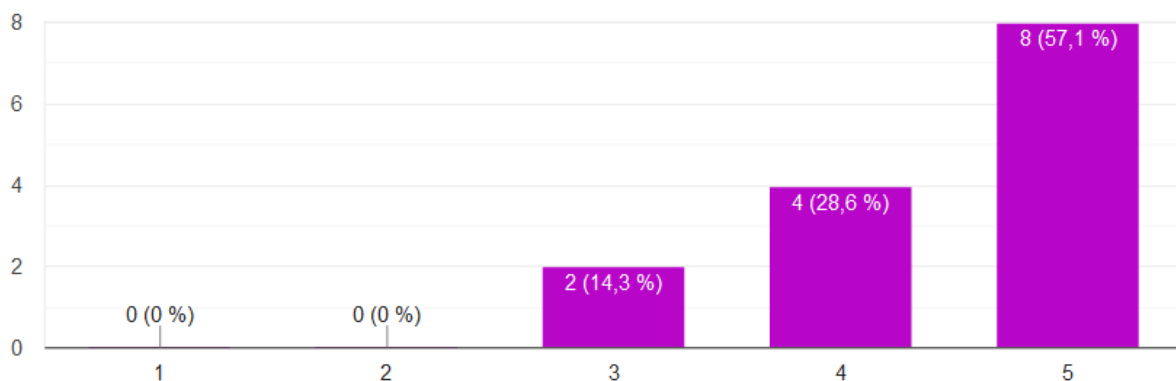


Figure 2. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "L'intersectionnalité devrait être un outil mobilisé dans la plupart des cours". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

La majorité des répondant·es penchent pour une intégration d'une perspective intersectionnelle dans les cours de la formation (2 sans opinion ; 4 d'accord ; 8 tout à fait d'accord).

Comme vu plus précédemment, l'intersectionnalité peut être mobilisée mais son utilisation doit se faire avec précaution : comment et pourquoi l'utilise-t-on ? Une autre précaution concerne une distinction à faire entre intersectionnalité et consubstantialité des rapports (Galerand & Kergoat, 2014) de pouvoir : l'intersectionnalité a été théorisée par une

afroféministe (Kimberle Crenshaw) pour analyser la position des femmes noires dans un « monde sexualisé et racialisé »¹⁰³ :

- « *Faire un retour épistémologique sur intersectionnalité et consubstantialité. Mobiliser ces outils permet déjà d'aborder n'importe quel cours avec une approche qui se veut la plus objective.* »

Ces questions de *qui parle* et de *qui parle-t-on* sont centrales dans les rapports de pouvoir et permettent de réfléchir à l'appropriation des outils développés par des personnes *par* exemple racisées *pour* des personnes racisées. L'appropriation de ces outils et leur *blanchiment* (Bilge, 2015) contribuent à exclure le rapport de race des analyses et les personnes racisées des cercles de production des savoirs (en lien avec l'injustice épistémique de Fricker, l'épistémologie des savoirs situés et l'exclusion au nom de l'objectivité des personnes racisées des recherches, Hill Collins).

Le problème de ne pas considérer le rapport social de race est qu'il s'établit alors une norme qui est *les blancs*. Elle ne se dit pas, les personnes blanches n'ont pas à se positionner socialement comme blanches et n'ont pas à analyser leur position sociale de personnes blanches. Or elles sont racialisées dans les rapports interindividuels en tant que personnes blanches. La race n'est donc pas qu'une affaire de personnes racisées (le racisme oui, car les personnes blanches ne sont pas victimes de racisme)

« *La race a été traitée dans le Master.* »

¹⁰³ Toni Morrison dans « *Voir comme on ne voit jamais* » dialogue entre Pierre Bourdieu et Toni Morrison. *Vacarme*, n°06 / résister, inventer, produire (1998). Consulté le 14/06/2019 à l'adresse : <https://vacarme.org/article807.html>

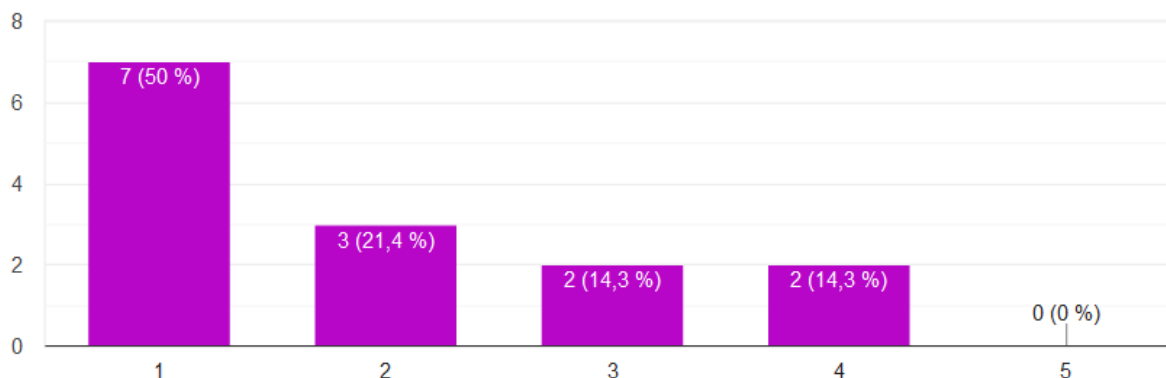


Figure 3. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "La race a été traitée dans le Master". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

Alors que la majorité des commentaires sur les affirmations traitées auparavant montrent que l'intersectionnalité a été un outil mobilisé dans la formation, force est de constater que la moitié des répondant·es (7) estime que la race n'aurait pas été traitée dans le Master. Trois ne sont plutôt pas d'accord avec l'affirmation « *La race a été traitée dans le Master* », deux sont sans opinion et deux autres sont d'accord avec le fait que la race aurait été traitée dans le Master.

Les répondant·es étaient invité·es dans un champ textuel non obligatoire à préciser comment selon elleux la race a été abordée. 12 ont complété leur réponse précédente.

Des commentaires font part d'un concept qu'on l'on nomme sans pour autant l'analyser :

- « *J'allais cocher "un peu" mais cela n'a jamais été réellement abordé, ne serait-ce que dans sa définition et son utilisation scientifique* »
- « *Concept abordé, effleuré mais pas vraiment traité.* »
- Oui la notion a été traité, à Lyon 2 comme à Lyon 1. Suffisamment, clairement, et de manière critique ? sûrement pas assez.

D'autres étudiant·es sont plus sûr·es que la notion de race ait été traitée :

- « *comme une catégorisation sociale* » : la catégorisation sociale s'apparente davantage au processus de racialisation (Khemilat, 2017) – importance du suffixe *-ation*. La race peut être en revanche vue comme une catégorie utile d'analyse.
- « *En psycho sociale: racial stacking; cours [sur l'intersectionnalité]* »

- « On l'a vu pareil dans les cours de Lyon 2 sur le black feminism etc et puis dans un TD en psycho mais sinon, la race n'est traitée de manière transversale. »
- « Comme dit plus haut: surtout en théorie concept avec TD et des interventions ponctuelles: tables rondes, intervention de Anne Tatu Colassau. Avec Liotard aussi en "vulnérabilité" »

Après vérification, la race n'est pas définie dans le cours de psychologie sociale (cours rédigé par l'enseignant·e, fichier texte transmis aux étudiant·es).

Dans le cours sur l'intersectionnalité pris en notes et partagé avec l'ensemble des étudiant·es de la mention genre (promotion 2017-2019, groupe Facebook), la race apparaît d'abord comme un rapport de pouvoir mais dans un ensemble confus : « *Les rapports de pouvoir s'imbriquent ; cela signifie que le sexisme est toujours racisé / la race est toujours sexuée.* »¹⁰⁴ (extrait du document Word issu du cours pris en note par des étudiant·es). Le vocabulaire n'est pas précis et le parallèle sexisme/race ne fonctionne pas. Plus loin, la race est dite comme un « *rapport social* » : « *L'invention du terme d'intersectionnalité par Crenshaw visait à pointer un vide juridique et à inclure les femmes de couleur dans le champ de l'anti-discrimination pour que leurs plaintes et leurs intérêts soient pris en compte par les juges. Elle visait à mettre en évidence que les femmes noires sont exposées à des violences découlant de leur position dans les rapports sociaux de sexe ET de race* ». En somme, ce cours dit brièvement ce que peut être la race, mais dans les notes des étudiant·es recueillies, le concept est confus. Dans le cours sur les masculinités et féminités donné par la même enseignant·e, la race est mentionnée comme un rapport social¹⁰⁵.

Une partie des commentaires des étudiant·es se concentrent sur des propositions de solutions

¹⁰⁴ Équivalence impossible sexisme/race. D'un côté la discrimination, de l'autre le rapport de pouvoir.

¹⁰⁵ Extrait de notes d'étudiant·es du cours de la séance 7 Masculinités et féminités : « *Les approches matérialistes ont conceptualisé les hiérarchies entre F et H, les différents sites de domination (travail productif et reproductif), les bénéfices que les H retirent de la reproduction et perpétuation de patriarcat : c'est définir « l'ennemi principal ». Cette approche a pu être critiquée pour : - L'homogénéisation de la catégorie « femme », critique portée par les féministes afro-américaines qui revendiquaient la prise en compte des rapports sociaux de classe et de race.[...] »*

- Des cours dédiés et une réutilisation de la notion et des outils dans les autres cours : « *A deux niveaux : nous aurions dû avoir des cours spécifiques sur le sujet puis ensuite de manière transversale, il me semble que lorsque l'on parle d'égalité H/F ou d'homophobie, il faut considérer de manière intersectionnelle ces questions* ». Cela pose la question des intervenant-es : qui pour donner les cours spécifiques ?
- Pas de cours dédiés mais une présence de la notion dans tous les cours : « *Il ne s'agit pas de faire des cours à ce sujet exclusivement mais qu'elle soit présente dans tous les cours, tout au long de l'année. Que ça devienne une grille de lecture pour tout le monde* ». Cela pose la question des capacités à utiliser le concept par l'ensemble des enseignant-es.
- Un plus grand nombre d'interventions et une meilleure qualité de cours sur la notion : « *La race et le genre sont des problématiques d'actualité, la race aurait donc mérité plus d'intervention en quantité et qualité* ». Combien d'heures, qui pour donner les cours ?

Deux autres réponses se penchent sur les apports de connaissance extérieurs à la formation et sur la l'illégitimité/le manque de connaissances pour intervenir dans des cas de discriminations envers des femmes racisées :

- « *La notion de race a été évoqué très rarement. Les seuls éléments réellement apportés ont été ceux du documentaire d'Amandine Gay, Ouvrir la voix. Ce qui a d'ailleurs été un exemple de domination masculine/blanche etc. de la part de certain.es membres du Master.* » Une partie des promotions de 2016 et de 2017 a vu le film d'Amandine Gay, *Ouvrir la voix* au cinéma, avec ensuite un débat avec la réalisatrice et des représentantes de mouvements afroféministes. Plusieurs personnes ont par la suite évoqué, au cours de l'année, comment le film leur avait ouvert les yeux sur des pratiques/propos qu'ils avaient pu avoir, et leur avait permis de comprendre une partie des discriminations vécues par les femmes noires en France.
- « *On a beaucoup traité autour du black féminism, mais cela s'est réduit à ça dans mes souvenirs. La question de discriminations et violences autour des femmes racisées a été trop peu abordé selon moi et je n'ai pas l'impression*

d'être une experte comme je pense l'être en ce qui concerne la catégorie des femmes blanches, occidentales ».

Témoignages et analyses par le focus group étudiant 1 : « une des seules fois où elle a été convoquée c'était pour faire une analogie sexisme/racisme, incluant de fait que le racisme, on sait tous ce que c'est »

« Pour moi ça n'a pas vraiment été posé comme un concept » (analyser, comprendre), l'implicite étant qu' « on connaît ».

- « J'ai l'impression que quand on parlait d'intersectionnalité, on parlait de race, sans forcément dire ce mot-là »
- « Oui et sans définir, sans le poser »

« La race a été clairement définie dans la formation. »

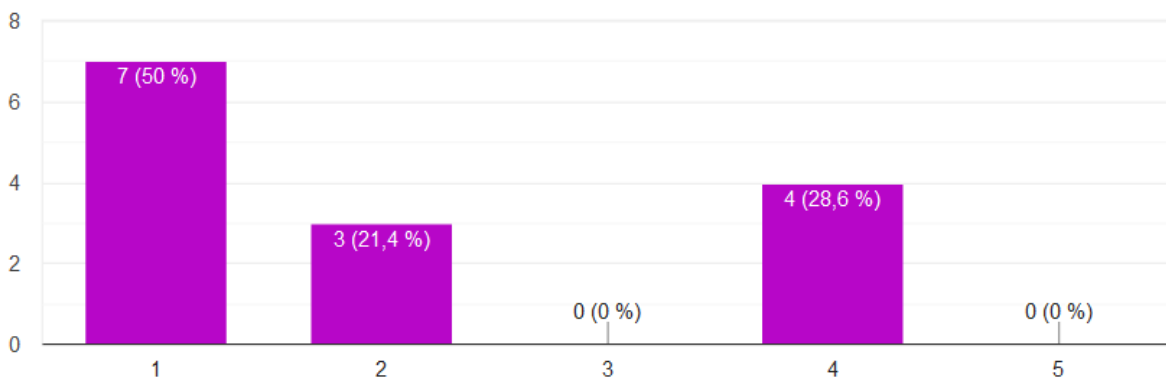


Figure 4. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "La race a été clairement définie dans la formation". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

Sept personnes ne sont « pas du tout d'accord » avec l'idée que la notion de race ait clairement été définie dans le cadre de la formation ; 3 sont « plutôt pas d'accord » et 4 sont « d'accord ».

Côté témoignages, plusieurs cas de figure :

- Ceux qui n'ont « aucun souvenir » ou qui sont certain·es que la race n'a pas été définie :
 - « Aucun souvenir d'une définition »
 - « Non »

- « elle n'a pas été définie »
- Une personne qui pense qu'elle a été définie mais en doute
 - « Lors du cours de l'intersectionnalité et encore je ne suis pas sûr. »
- Ceux qui sont sûr·es que la notion a été définie :
 - « En cours de sociologie du genre comme un groupe social lié à une appartenance ethnique ou un stigmat extérieur (la couleur de peau) »
 - « En théorie concept, nous avons vu que la race était une discrimination qui se mêle aux autres discriminations. » (confusion race/racisme)
 - « Au cours des premiers apports théoriques, par des définitions, une contextualisation et des articles comme bell hooks. »
 - « J'ai oublié, mais on en a parlé dans quelques cours. »
 - « Si certains et certaines étudiant·es n'avaient pas pris le temps ou eu le courage de faire de la pédagogie, le sujet n'aurait pas été traité profondément. Je me souviens uniquement des cours de Muriel Salle et Abir Krefa à Lyon 2 ainsi qu'une chercheuse qui travaille sur la pratique des femmes dans les QPV dont je ne me souviens plus le nom¹⁰⁶. Elle nous avait expliqué la différence de vision des notions de communautarisme entre les français et les anglophones etc. » (sujet pas traité « en profondeur » en cours)
- Avec le témoignages précédent, les personnes qui déclarent avoir appris hors des cours, d'autres étudiant·es :
 - « Mes lectures/discussions/écoutes de podcast mon permis de clairement définir la race, pas le master »
- Une proposition de définitions qui utilise des référence hors formation :
 - « Quelle notion a été clairement définie ? Les utilisations des termes ne sont ni uniques ni universels. Ils sont traversés par différentes histoires culturelles, (voir médicales), académiques et militantes. Les expressions peuvent être utilisées de manière différente en fonction des auteur·ices et du contexte. On peut parler de race en tant que catégorie utilise d'analyse sociologique désignant un processus

¹⁰⁶ Anne Tatu Colassau.

d'assignation (racialisation) et de la naturalisation de certaines caractéristiques mélioratrices ou péjoratives basé sur des critères externe renvoyant à une ascendance étrangère ou des signes extérieurs de religiosité (Khemilat, 2016) créant une hiérarchie entre les individu.es. »

Témoignages et analyses par le focus group étudiant 2 : « moi, j'ai du mal justement avec le mot race, parce que justement on ne l'a pas défini et j'ai du mal à l'employer parce que j'ai l'impression que c'est discriminatoire si je l'utilise. »

« Des apprentissages liés à la race sont venus d'autres étudiant-es. »

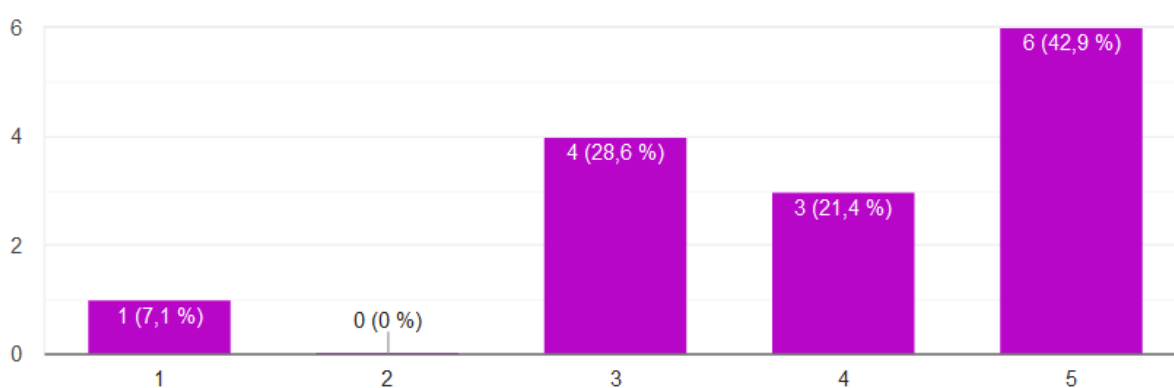


Figure 5. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "Des apprentissages liés à la race sont venus d'autres étudiant-es". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

La majorité des personnes interrogées déclarent avoir appris d'autres étudiant-es en ce qui concerne la notion de race (9 votes positifs). 4 sont sans opinion et une personne n'est « pas du tout d'accord » avec l'affirmation. Cette statistique est à croiser avec les résultats de l'affirmation suivante.

« La co-construction des savoirs* a joué un rôle primordial dans la compréhension de la race et des enjeux qui y sont liés. (* Fait d'apprendre de discussions entre étudiant-es). »

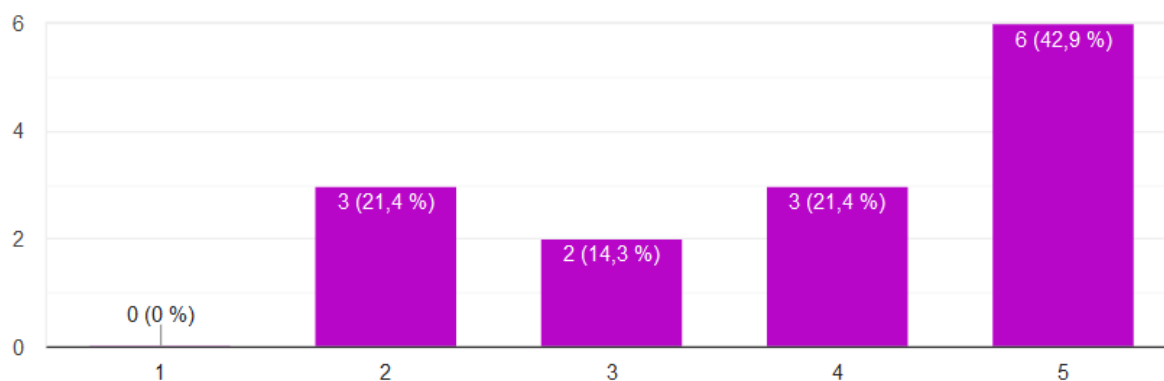


Figure 6. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "La co-construction des savoirs* a joué un rôle primordial dans la compréhension de la race et des enjeux qui y sont liés. (* Fait d'apprendre de discussions entre étudiant-es)". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

On retrouve ici aussi 9 témoignages affirmatifs, des étudiant-es ayant appris d'autre étudiant-es et ayant construit leurs savoirs à l'intérieur des groupes classes ou inter-promotionnels. Il y a moins de personnes « sans opinion » que dans le cas précédent ce qui peut s'expliquer par le fait que l'affirmation soit moins vague. Ainsi, trois personnes déclarent être « plutôt pas d'accord » avec l'affirmation.

Témoignages et analyses par le focus group étudiant 2 : « des fois t'as l'impression de te sentir bête avec certaines personnes parce que tu connais pas certaines choses mais ça... je trouve que dans le Master c'est assez présent et c'est un peu dommage parce que des fois ça bloque complètement les discussions. C'est sûr qu'il a des personnes qui savent énormément de choses mais des fois elles ont une manière de présenter les choses... [...] des fois tu dis une bêtise et tout de suite c'est... c'est pas hyper pédagogique... [...] t'as pas forcément envie de discuter avec une personne qui te dit "comment tu peux dire ça !" »

- « J'ai l'impression qu'on ne prend pas en compte nos différentes connaissances et notre vécu. Pour moi bien sûr que les connaissances théoriques c'est fondamental,[...] mais après je pense aussi qu'on peut avoir un avis sans forcément... »
- « Après quand t'as pas les clés théoriques t'oses pas t'avancer à parler sur quelque chose. Après ça peut être bien aussi »
- « Oui mais après c'est le débat entre les connaissances universitaires et... il y a plein de gens qui n'ont les contenus théoriques mais ils ont quand même le droit d'avoir un avis, je pense. [...] Mais oui, j'ai appris plein de choses en parlant avec des gens différents. »

« Parler de la race est important dans la formation. »

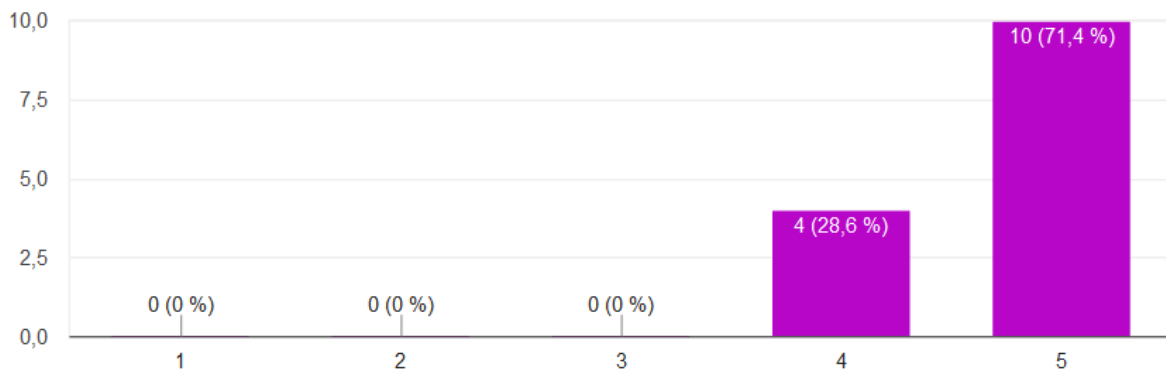


Figure 7. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "Parler de la race est important dans la formation". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

Les répondant-es sont unanimes : parler de la race est important dans la formation. 10 des participant-es sont « tout à fait d'accord » avec l'affirmation et 4 sont « d'accord ».

« Les cours permettent de comprendre les enjeux liés à la race pour pouvoir analyser des situations. »

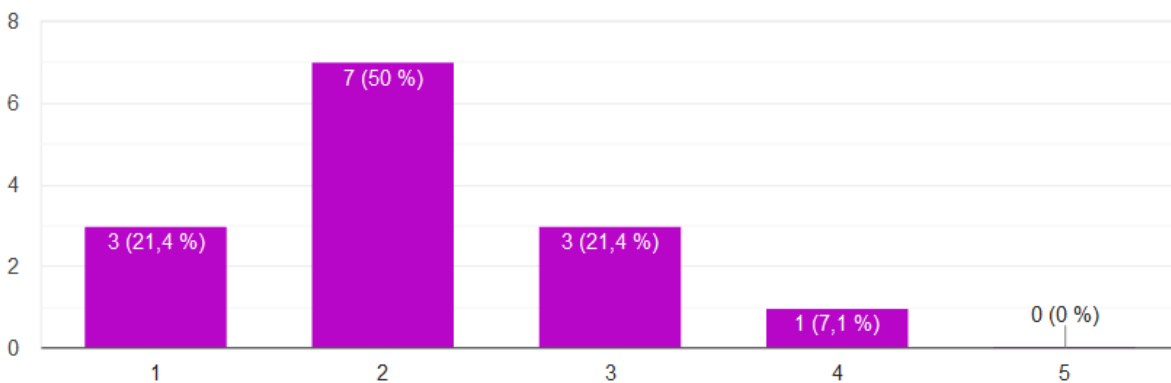


Figure 8. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "Les cours permettent de comprendre les enjeux liés à la race pour pouvoir analyser des situations". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

Cette affirmation et la suivante permettent de cerner l'analyse que les étudiant-es ont des cours et dans une moindre mesure, leur compréhension des concepts et leur aptitude à l'intervention. Dans ce premier cas, sur les enjeux de de la notion de race, 10 des 14 réponses sont négatives quant à la compréhension des enjeux que présentent la notion de race dans les cours. 3 sont « sans opinion » et une personne estime que les cours permettent de saisir les enjeux.

« Les cours permettent de comprendre les enjeux liés à la race pour pouvoir proposer des plans d'action. »

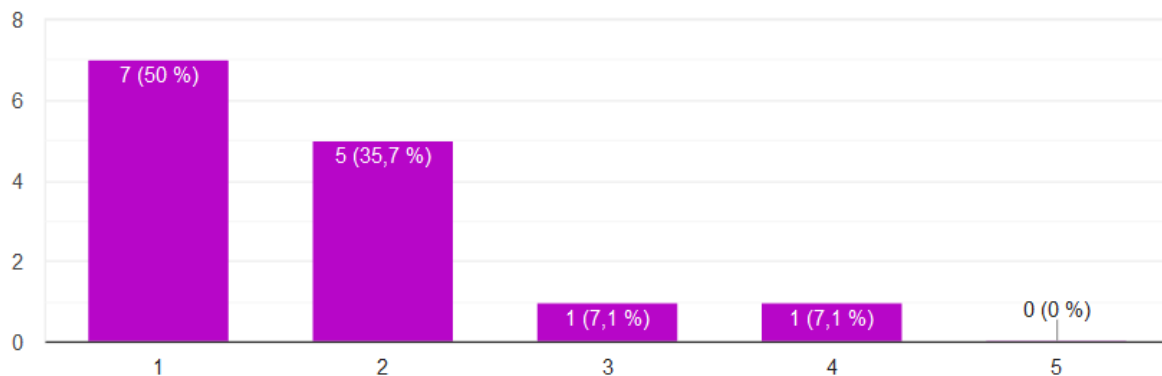


Figure 9. Répartition des taux d'adhésion à l'affirmation "Les cours permettent de comprendre les enjeux liés à la race pour pouvoir proposer des plans d'action". Réponses : (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) sans opinion ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

Les réponses sont d'avantage négatives lorsque l'on en vient à appliquer la théorie : 12 personnes ne sont « pas du tout d'accord » (7) ou « plutôt pas d'accord » (5). 1 est « sans opinion » et 1 est « d'accord ».

Dix personnes ont commenté les deux derniers graphiques conjointement (un champ de réponse pour les deux affirmations).

- Certain-es estiment que les contenus de cours et les textes de bibliographie complémentaire suffisent pour pouvoir comprendre les enjeux, mais adoptent deux positions différentes sur l'application. La première montre que, si pour la recherche la formation permet d'appréhender le fait de réfléchir aux problématique via le prisme de la race, pour l'application de bonnes pratiques, de plans d'action sur le terrain, les démarches s'avèrent plus difficiles. Ce témoignage dénonce aussi l'islamophobie de certain-es démarches de terrain par l'exclusion des femmes portant le voile des pratiques d'APS. La deuxième position estime que le rapport social de race est suffisamment abordé pour permettre d'analyser les situations. Cependant, pour la pratique, il est difficile d'avoir une trame d'action préétablie :
 - o « Dans la mesure où les lectures complémentaires proposées sont faites, il est possible de pouvoir conceptualiser la notion de race. Les actions proposées se situent à un plan académique (intégrer la race dans la recherche comme catégorie d'analyse), mais absolument pas sur la plan de l'action dans le

domaine du sport par exemple outre empêcher des femmes de pratiquer du sport si elles portent le voile... »

- *« Les plans d'actions sont à construire et à inventer au cas par cas, mais en tous cas, la formation permet d'intégrer la donnée "race" dans les analyses de situations »*
- *« L'absence de théorie sur le sujet et la mise en place de table ronde ou cours avec des intervenant.es problématiques sur ce sujet ont légitimés des propos racistes, islamophobes. L'intervention d'Annie Sugier a libéré des voix, permis des comportements et propos violents et condamnables. Pourtant, il ne manque pas de personnes inspirantes et pertinentes sur ces sujets. »*
- Des témoignages dénotent des manques dans la formation et montrent des étudiant·es qui se sentent peu outillé·es pour intervenir :
 - *« Beaucoup de théories sur le sujet et peu de propositions... »*
 - *« Le terme est abordé en soi, mais les apports et la théorie restent trop superficiels et ne me permettent pas de dire aujourd'hui que je suis capable de me positionner clairement et proposer des solutions pour pallier les difficultés. »*
 - *« 1/ C'est triste de faire ce constat 2/ Je pense que ça rejoint mes(les) réponses précédentes : la race n'a pas été abordée dans le Master, donc par conséquent les cours ne nous permettent pas d'avoir une capacité d'analyse des situations et de mettre en place des plans d'action. Pour ce faire nous avons dû apprendre en lisant, discutant, écoutant des podcasts »*
 - *« Dans la mesure où on en a peu parlé, du coup on ne peut pas dire que c'est utile à agir derrière. »*
 - *« Actuellement en poste, je me sens assez démunie concernant ce sujet. Je traite beaucoup plus facilement des sujets de sexismes et d'homophobie. Je ne suis pas concernée par le racisme mais je pense que nous devrions être capable de traiter la notion de race et de l'inclure dans nos formations. Aujourd'hui je fais partie d'association de lutte anti-raciste, anti-islamophobie et queer. Au sein de ces associations j'apprends énormément concernant la notion d'alliée. Ces modules devraient faire partie intégrante de la formation. »*

- « Je ne pense pas être assez outillé pour en ce qui concerne cet aspect et c'est vrai qu'en fin de cursus c'est quelque chose qui m'interroge. »

5.2.2. Situations de discriminations : identifications et témoignages

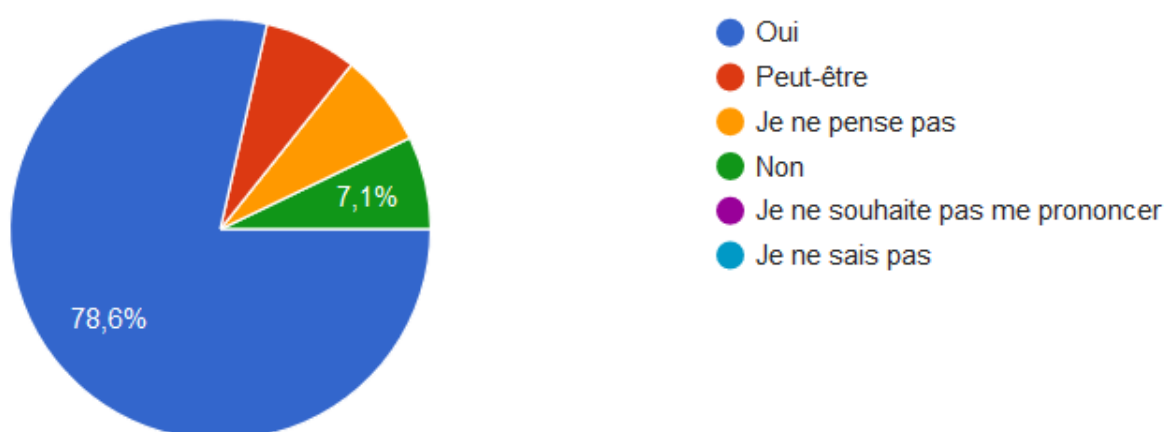
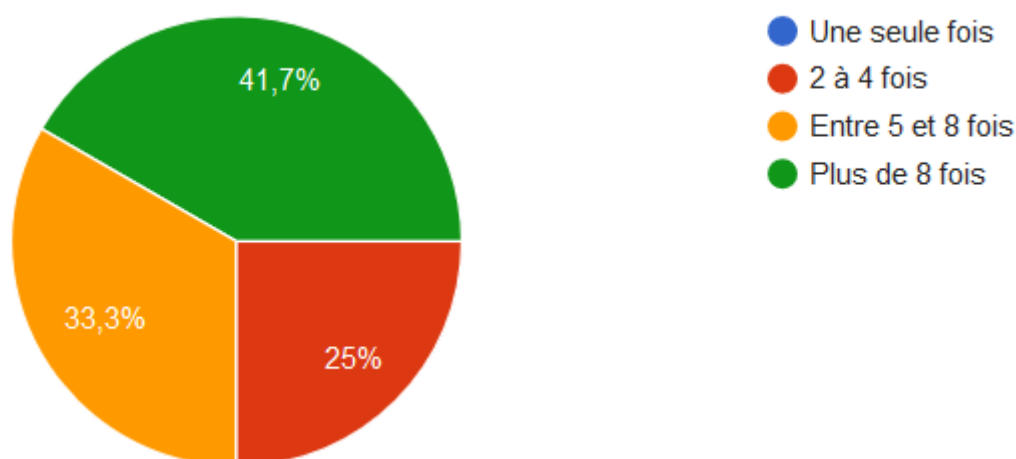


Figure 10. Réponses des étudiant-es à la question "Avez-vous déjà été témoin de propos et/ou comportements racistes (blagues, remarques), de la part d'étudiant-es, d'enseignant-es ou d'intervenant-es professionnel·les ou autres ?"

11 des 14 répondant-es affirment avoir déjà été témoins de propos et/comportements racistes. 1 peut-être, 1 ne pense pas l'avoir été et 1 ne l'a jamais été.



11. Nombre de fois que les répondant-es ont observé des propos/comportement discriminant-es (12 réponses)

5 des répondant-es ont observé des propos/comportements discriminants plus de 8 fois. 5 en ont été témoins entre 5 et 8 fois, trois répondant0183es l'ont été entre 2 et 4 fois.

Les douze réponses récoltées à la question suivante viennent préciser les origines des actes :

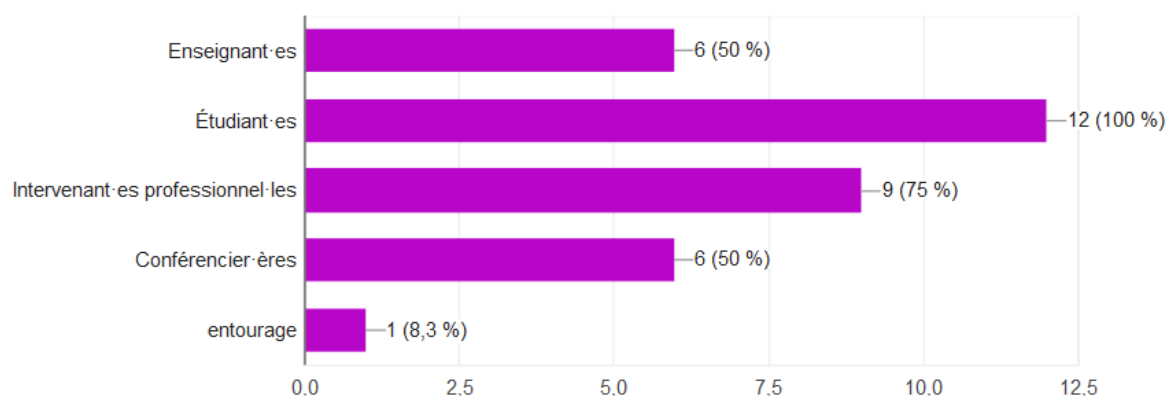


Figure 12. Répartition de la provenance des propos/comportements racistes observés par les répondant-es (12 réponses)

La grande majorité des cas sont le fait d'étudiant-es. Dans le champ libre, les participant-es ont beaucoup complété leurs réponses :

- Beaucoup de témoignage mettent en évidence des actes d'étudiant-es :
 - Le fait qu'un-e ou plusieurs étudiant-es aient utilisé « *le terme "bougnoule" en toute décomplexion* »
 - Une étudiant-e a constaté une « *exotisation des non-blancs quasi constante de la part de certain.es...* », a priori d'autres étudiant-es
 - Des « *termes racistes employés par des étudiantes, remarque islamophobe de la part d'une intervenante, raccourci raciste douteux de la part d'une prof* » ;
 - « *De la part des étudiant.es bien entendu, ça a été le fond de pas mal de nos discussion en fin de master. J'ai pas tous les exemple, mais il a été question de définir une personne noire simplement en faisant un geste pour la qualifier de noire (dans un "jeu").* »
- Des expressions : « *"C'est du chinois" / "Cours de sieste" / "Black"* », l'utilisation « *fréquente* » du terme « Black » étant mentionnée dans deux commentaires ;
- Le fait d'avoir invité une conférencière islamophobe est revenu trois fois, soulignant que ça a été la première intervention à laquelle a assisté la promotion 2017-2019. Une étudiante témoigne que l'intervention de Sugier « *a légitimé des propos* » :

- « *L'absence de théorie sur le sujet [la notion de race] et la mise en place de table ronde ou cours avec des intervenant.es problématiques sur ce sujet ont légitimés des propos racistes, islamophobes. L'intervention d'Annie Sugier a libéré des voix, permis des comportements et propos violents et condamnables. Pourtant, il ne manque pas de personnes inspirantes et pertinentes sur ces sujets. »*
- « *Concernant les intervenant.es, Annie Sugier a comparé les femmes qui portent le voile à des "schtroumfs". »*
- « *La plupart des remarques racistes que j'ai en tête viennent des différent.es intervenant.es principalement autour des femmes musulmanes. »*
- L'humour apparaît comme un véhicule de l'oppression :
 - « *Beaucoup de soi-disant "blagues" de la part des étudiant-es qui sont en réalité des propos et comportements racistes. »*
 - « *Il s'agit généralement de blagues... »*
 - « *Il y a eu des propos se disant "blagues" »*
 - « *Les étudiant.es eux se permettent beaucoup de blagues sous couvert d'humour. »*
- Un.e étudiant.e dénote que la plupart des remarques identifiées comme racistes proviennent d'une seule personne : « *J'ai inscrit 8 fois même si parmi ces 8 fois beaucoup viennent de la même personne. »*

Un.e étudiant.e déclare avoir déjà été la cible d'au moins un propos/comportement raciste et que cela provenait d'un.e autre étudiant.e : « *Des blagues sur mes origines parentales, qui ont vite cessé après que j'ai signifié en avoir assez. »*

Un.e autre étudiant.e blanc.he témoigne qu'il lui a été reproché publiquement d'être « *pour le port du voile* » et d'avoir été pointée du doigt face à une intervenante proche d'Annie Sugier : « *Je n'ai pas fait l'objet de remarque raciste car je suis blanche. En revanche, après l'intervention d'Annie Sugier, Carole Bretteville est intervenue dans notre formation. J'ai alors été prise à partie par un étudiant qui m'a clairement exposé en indiquant que j'étais pour le port du voile. L'intervenante s'en est alors prise à moi en m'expliquant que je devais m'offusquer de la barbie représentant l'escrimeuse américaine : "Ah oui, tu trouves ça bien toi?!" »* Son analyse montre qu'elle a été exposée à des intervenant.es professionnel·les par

un étudiant qui lui partageait la position sur le voile des personnes en situation d'autorité. Dans la classe silencieuse, iel explique qu'il a été attendu d'iel qu'iel se justifie. Ce type de comportements expose des étudiant·es à des violences psychologiques au sein-même de la salle de cours, avec des intervenant·es professionnel·les qui légitiment des discours qualifiables d'islamophobes. Aussi, le témoignage abonde dans le sens d'un cas récidivant : l'étudiant en question aurait mentionné plusieurs fois au cours de la formation la position de l'autre étudiant·e sur le voile, dans des contextes qui n'ont pas de rapport avec cette question, attendant d'iel qu'iel se justifie toujours ou pour lae renvoyer à une position que lui juge intolérable. L'on peut interpréter ces agissements comme une volonté d'imposer un point de vue dominant à l'étudiant·e qui subit les injonctions répétitives à la justification et qui est rabaisée du fait de sa position.

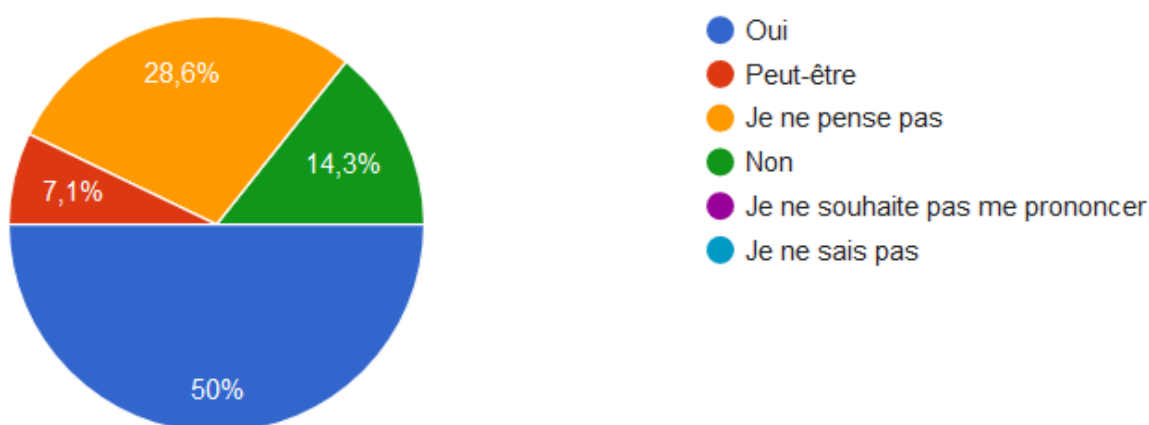


Figure 13. Répartition des réponses à la question "Pensez-vous avoir déjà eu des propos et/ou comportements racistes (blagues, remarques) envers des étudiant·es, des enseignant·es ou des intervenant·es professionnel·les ou autres ?" (14 réponses)

Sept personnes disent avoir déjà tenu des propos ou eu des comportements racistes dans la formation et une peut-être. Quatre ne pense pas l'avoir déjà fait et 2 déclarent n'avoir jamais été auteur·trice de ces propos et comportements dans la formation.

Dans le champ d'expression libre, des étudiant·es se sont exprimé·es. Il s'agit de ceux qui ont eu des propos/comportements racistes ou qui pensent en avoir eu :

- « Avant d'arriver dans le master, je ne me rendais pas compte de l'importance des propos (qui n'avaient pas pour but de blesser). »

- « *Le racisme est systémique, je suis donc raciste si je ne fais pas l'effort de me questionner sur ce sujet. »*
- « *En tant que blanc dans une société raciste oui, être conscient des rapports de pouvoir ne nous empêche pas de les reproduire qu'on le veuille ou non »*
- « *Je pense qu'en début de master j'ai eu ce genre de comportement envers des étudiant.es, avant de comprendre la gravité de mes comportements/propos. »*
- « *Oui, pour sûr. J'ai tenu des propos, des "blagues" inappropriées et racistes. Il ne s'agit pas ici de me repentir parce que c'est inacceptable et j'ai encore beaucoup de chemin à faire je pense pour enlever toutes les habitudes et socialisations qui crée ce système foncièrement raciste. »*
- « *Au vu de l'absence de prise de conscience de ma part au début du master, je pense avoir déjà eu des comportements racistes. Je ne me souviens pas d'exemple concret au sein du master mais en dehors oui. Notamment des blagues reprenant des stéréotypes que je pensais drôle mais qui ne l'étaient en rien. »*

Ces réactions montrent qu'il y a un désir d'apprendre de la part de la plupart de ceux qui estiment avoir déjà eu un propos/comportement raciste au sein de la formation. L'on peut aussi voir que le Master a permis des prises de conscience donc des évolutions.

5.2.3. *Conclusions de l'analyse du questionnaire*

Un flou autour de la notion de race

Abordée, détaillée, approfondie ou pas ? Il existe un flou autour de la notion de race et de ses enjeux. La définir à partir des contenus de cours paraît compliqué pour la plupart des participant-es.

L'humour, arme oppressive des étudiant-es

Les étudiant-es semblent être au cœur des situations racistes. L'humour apparaît comme un moyen de faire passer plus subtilement des discriminations. Il est utilisé volontairement ou non comme vecteur d'oppression.

Des intervenant·es et des interventions problématiques

Plusieurs témoignages parlent d'interventions problématiques et notamment islamophobes de la part de professionnel·les. Un·e étudiant·e a été pris·e à partie par ceux même qui font partie des recruteur·trices potentiel·les pendant et après la formation. Ce type d'intervention ouvre la porte à des propos et comportements oppressifs ce qui crée donc des ambiances oppressives et oppressantes pour les étudiant·es qui pourraient être concerné·es par les questions abordées.

Une bonne pratique de questionnaire : les champs de texte (questions ouvertes)

Importance des questions ouvertes : après la plupart des questions fermées, les répondant·es avaient la possibilité de commenter leur réponse. Cet espace d'expression permet de comprendre les nuances qu'ils pourraient apporter dans leurs choix au-delà des échelles de Likert et des autres questions fermées. Cela permet aussi d'accéder à des témoignages, des opinions, des concepts qu'ils pensent pertinents et/ou utilisent. Plusieurs retour de participant·es ont valorisé cette démarche.

6. Discussion

6.1. Penser la race dans des études de genre : un angle mort ?

L'étude apporte un angle nouveau et minoritaire en questionnant la place, l'intégration et les limites que présentent la notion de race et ses enjeux dans une formation diplômante sur l'égalité dans et par les activités physiques et sportives, à bac+5 dans une université française.

La recherche part de constat de terrain et s'appuie sur eux pour construire une méthodologie de vérification et d'enrichissement des résultats auprès des étudiant·es. L'étude montre que malgré la vocation à travailler pour l'égalité de la formation et l'engagement des étudiant·es, des comportements et propos à caractère raciste peuvent être relevés entre le semestre 1 et le semestre 4, l'humour en étant un vecteur mentionné plusieurs fois.

Il apparaît intéressant de noter qu'un facteur de compréhension des enjeux est la co-construction des savoirs au sein des promotions et lors d'échanges informels, dans des soirées étudiantes notamment, alors que ces lieux ne s'y prêtent pas forcément (charge de la pédagogie quand on est une personne concernée dans un endroit de divertissement). Il y a en effet une demande de pédagogie de la part des étudiant·es de la part des enseignant·es et d'intervenant·es extérieur·es spécialisé·es qui travaillent sur les questions de race. L'origine militante, le parcours de vie, la proximité avec des personnes concernées par les discriminations et qui en ont parlé influe sur l'appréhension des situations et leur analyse.

La race a été abordée dans la formation mais les étudiant·es ont pour la plupart du mal à définir la notion de race et la confondent avec le racisme, la racialisation. Des apports théoriques pourraient pallier ces manques. Plusieurs ont souligné le fait qu'ils ont pu comprendre les définitions et enjeux en se documentant à l'extérieur du Master.

6.2. Compromis et dommages collatéraux

Plusieurs étudiant·es ont fait part d'un malaise et de réprobation quant au fait d'avoir des intervenant·es professionnel·les qualifié·es d'islamophobes. Un·e étudiant·e a été prise à partie par un·e intervenant·e dont l'attitude a été encouragée par un autre étudiant, dans le

silence de la promotion¹⁰⁷. Il peut exister un sentiment d'impunité quand des personnes en position d'autorité entérinent des discours discriminants, ces derniers apparaissant alors comme légitimes.

Le manque de remise en question de schéma dominants peut conduire donc à leur perpétuation, avec la convocation de références vues comme plausibles.

6.3. Des individualités qui font système

Certains témoignages parlent du fait que les situations d'oppression sont souvent venues des mêmes personnes. On pourrait alors parler d'individualités problématiques. Cependant, ces personnes représentent une pensée dominante raciste (et parfois sexiste). Ces personnes ne sont donc pas hors du système d'oppression mais en font partie et perpétuent les rapports de domination au sein d'une formation à l'égalité.

6.4. L'ouverture des étudiant·es

La plupart des étudiant·es interrogé·es demandent à apprendre et sont demandeur·euses de cours, de sessions d'échange et de contenus théoriques.

Il semble important de faire attention à la charge mentale que représente la pédagogie par les personnes concernées à des personnes dominantes.

6.5. L'ouverture des enseignant·es

Des enseignant·es ont montré et/ou reconnu leur manque de connaissance sur la notion de race, ce qui peut expliquer pourquoi elle n'est pas abordée ou « *effleurée* » comme l'ont noté plusieurs étudiant·es. Cette notion est peu intégrée aux cadres de recherches du laboratoire sur lequel s'appuie la formation. Elle n'a jamais été centrale dans les sujets de recherche des

¹⁰⁷ J'ai également rencontré un problème avec l'intervenant·e en question : au premier cours, lors d'un tour de table, nous devons nous présenter en disant quel(s) sport(s) nous pratiquons. Tout le monde dans la promotion en pratiquait au moins un. Moi, aucun, principalement pour des raisons de santé. L'attitude de l'intervenant·e suite à ma déclaration qui passait sous silence mon état de santé (qui est une chose privée) peut s'apparenter à du *bullying*, avec une posture capacitiste (validiste), insistant sur les problèmes de santé liés à l'inactivité et trouvant presque scandaleux que je n'en fasse pas... Je me suis sentie humiliée pour ce que je suis et ce avec quoi je vis, sous prétexte que l'OMS aurait dit qu'il faut faire au moins 15000 pas par jour.

enseignant-es qui interviennent dans le Master et qui sont responsables d'unités d'enseignement. Aussi, un argument avancé est qu'effectuer un travail de recherche et d'appropriation des connaissances nécessaires est chronophage pour des enseignant-es chercheur-euses qui sont déjà débordé-es. Iels ont suggéré de faire appel à des intervenant-es extérieur-es pour qui la notion de race est au cœur des travaux de recherche pour pouvoir livrer un enseignement de qualité.

Confronté-es aux remarques d'étudiant-es, iels s'attachent quand même à prendre du recul sur leurs travaux pour intégrer comme iels le peuvent cette catégorie d'analyse.

6.6. Solutions proposées en groupes focaux (étudiant-es et enseignant-es)

- Des cours sur le positionnement dans la recherche, sa position sociale et les oppressions dans le cadre d'interventions extérieures de personnes travaillant sur le racisme.
- Des formations pour les enseignant-es parce que toutes ne semblent pas être en mesure de mobiliser pertinemment les concepts (si jamais on voudrait utiliser l'intersectionnalité et la consubstantialité des rapports de pouvoir comme des outils transversaux).
- Des groupes d'échange entre étudiant-es (vus dans les deux groupes focaux) : problème de la composition des groupes, mais cela demande de la volonté et une ouverture d'esprit. Cela demande aussi des personnes qui connaissent le sujet de la discussion pour apporter des éléments (mais il y a le problème de la charge de la pédagogie qui peut reposer sur des personnes concernées)

Il restera cependant des résistances à aborder certains sujets qui seront de l'ordre individuel.

6.7. Pour aller plus loin

Il serait intéressant d'approfondir la recherche en s'intéressant à la place des étudiant-es étranger-ères racisé-es, souvent originaires des pays du Maghreb, dans la formation. Il s'agirait de se pencher sur leur vécu et leurs ressentis au sein de la formation. Cependant, il serait préférable voire nécessaire que la recherche soit faite par l'un-e d'entre elleux. Aussi, cette recherche a beaucoup travaillé sur les stéréotypes concernant les personnes

afrodescendantes, notamment issues des anciennes colonies françaises où des économies d'habitation ont été installées avec un système esclavagiste, et qui sont devenues des départements. Elle n'aborde pas la position des autres personnes racisées.

Il peut aussi être pertinent de voir comment les étudiant·es mobilisent des notions autres que le genre dans leurs recherches et de voir comment iels les articulent.

Le temps de la recherche n'a pas permis d'exploiter en profondeur les données issues du focus group enseignant, ni de faire plusieurs groupes pour analyser les façons d'aborder la notion de race.

“

*Dessiner ses propres escaliers,
Tracer une courte échelle
Pour que d'autres
D'autres emboîtent son pas.*

*Sa voix se lève
Pose des bombes
Sur le plafond de verre.
Les mots rebondissent
Brisent
Un silence qui étrangle. Dans ses poings serrés, le désir de justice.
Et ses doigts ensanglantés
Effleurent le ciel libéré.*

*Ne plus se taire, chuchoter.
Ne plus chuchoter, demander.
Ne plus demander, réclamer.
Ne plus réclamer, créer.*

Kiyémis, Extrait de « Donner son temps, plus jamais »,
À nos humanités révoltées, 2018.

7. Conclusion

Il existe en France un racisme structurel auquel le monde sportif n'échappe pas. La question de la race tend à être évacuée des discours politiques et médiatiques mais reste omniprésente. L'universalisme républicain se heurte aux contradictions qu'elle a elle-même engendré par des politiques racistes et par un déni de la race en tant que rapport social.

Une formation universitaire à l'égalité n'y échappe pas non plus malgré l'engagement de ses acteur·trices pour l'égalité, dans un « *monde sexualisé et racialisé* » (Morrison, 1998).

Ce travail a visé à mettre en lumière, les phénomènes que j'observais mais que d'autres voyaient comme isolés. Ils font système dans notre société et il apparaît important que les futur·es diplômé·es soient le moins possibles des vecteurs d'oppression car iels seront sûrement amené·es auprès de personnes qui vivront des oppressions.

Ce travail de recherche a été difficile à mettre en place parce qu'il s'engage dans une démarche de justification de mon existence, de mon vécu. Finalement, voici 160 pages de tentative de pédagogie et de justification qui ont été déposées sur une plateforme universitaire pour une validation de savoirs, dans le cadre d'une recherche partant de mon vécu et de ma position de personne racisée à l'université.

Les groupes focaux et le questionnaire confirment qu'il y a bien une perpétuation des rapports de domination et apportent des données objectivables (chiffres, témoignages, analyses) sur un vécu qui ne peut plus être vraiment individualisé dès lors que le terrain renvoie qu'il y a des systèmes de domination en place.

Changer de paradigme est maintenant nécessaire : ce mémoire est produit en relation avec des faits auxquels j'ai été confrontés. L'objectif sera désormais de ne plus produire pour des dominant·es pour qu'iels puissent comprendre ce que les dominé·es vivent mais de produire des outils pour permettre aux dominé·es de vivre malgré la domination : ne plus produire contre, mais pour (Pavlenko, 2019).

“

*Hors des cabanes honteuses de l'histoire
Je m'élève
Surgissant d'un passé enraciné de douleur
Je m'élève
Je suis un océan noir, bondissant et large,
Jaillissant et gonflant je tiens dans la marée.
En laissant derrière moi des nuits de terreur et de peur
Je m'élève
Vers une aube merveilleusement claire
Je m'élève
Emportant les présents que mes ancêtres m'ont donnés,
Je suis le rêve et l'espérance de l'esclave.
Je m'élève
Je m'élève
Je m'élève*

*Out of the huts of history's shame
I rise
Up from a past that's rooted in pain
I rise
I'm a black ocean, leaping and wide,
Welling and swelling I bear in the tide.
Leaving behind nights of terror and fear
I rise
Into a daybreak that's wondrously clear
I rise
Bringing the gifts that my ancestors gave,
I am the dream and the hope of the slave.
I rise
I rise
I rise.*

Maya Angelou, *Still I rise*, 1978.
(Traduit par Olivier Favier)

8. Bibliographie

- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32. <https://doi.org/10.7202/1034173ar>
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking Racism: Towards a Structural Interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), 465-480.
- Bouvier, P. (2010). Colonisation et pratiques sportives. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, (120-121). <https://doi.org/10.4000/jda.4208>
- Canonne, J. (2012). Frantz Fanon : Contre le colonialisme. *Sciences Humaines*, N° 233(1), 28-28.
- Cervulle, M. (2012). La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation. *Cahiers du Genre*, 53(2), 37. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0037>
- Collet, I. (2014). Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination. In *Raisons éducatives: Vol. 18. Former envers et contre le genre* (p. 127-149). De Boeck.
- Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH). (2019). *Les Essentiels du Rapport 2018 sur la lutte contre le racisme sous toutes ses formes*. Consulté à l'adresse Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH) website: https://www.cncdh.fr/sites/default/files/3._page_de_couverture_cncdh_rapport_racisme_2018_1.jpg
- Crenshaw, Kimberle. (2015). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1). Consulté à l'adresse <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, Kimberlé. (2016). *L'urgence de l'intersectionnalité*. TedWomen2016. Consulté à l'adresse https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=fr
- Dhume, F. (2007, novembre 7). L'imaginaire nationaliste entre catégorisation ethnique et prescription identitaire. Consulté 5 mars 2019, à l'adresse Les mots sont importants website: <http://msi.net/Communautarisme,681>
- DiAngelo, R. (2011). White Fragility. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3). Consulté à l'adresse <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249>
- Diop, C. (2013, février). *L'épistémologie du point de vue situé à l'épreuve du terrain et de l'académie en France. Restitution d'un parcours de recherche*. Présenté à Journée transdisciplinaire, LARHA – Grenoble. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/3880184/_L%C3%A9pist%C3%A9mologie_du_point_de_vue_situ%C3%A9_%C3%A0_l%C3%A9preuve_du_terrain_et_de_lacad%C3%A9mie_en_France._Restitution_d_un_parcours_de_recherche_
- Diop, C., Drissi, S., Gay, A., & Khemilat, F. (2015). *L'expérience des racisées en milieu universitaire : entre résistances, agency et lutte pour la légitimité (Table ronde) – 7e*

Congrès international des recherches féministes francophones (CIRFF2015) – Université du Québec À Montréal. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=ID0V-12Dp6E>

- Dixson, A. D., Rousseau, C. K., & Anderson, C. R. (2006). *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. Taylor & Francis.
- Dorlin, E. (2005). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre. *Cahiers du Genre*, n° 39(2), 83-105.
- Dorlin, E. (2017). *Se défendre : Une philosophie de la violence*. Paris: Zones.
- Dorlin, E., & Bidet-Mordrel, A. (Éd.). (2009). *Sexe, race, classe: Pour une épistémologie de la domination* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Du Bois, W. E. B. (2014). *Black Reconstruction in America (The Oxford W. E. B. Du Bois): An Essay Toward a History of the Part Which Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in America, 1860-1880*. Oxford University Press.
- Eddo-Lodge, R. (2018). *Why I'm no longer talking to white people about race* (Expanded edition). London Oxford New York New Delhi Sydney: Bloomsbury Publishing.
- Elias, N., & Dunning, E. (1998). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Consulté à l'adresse <https://www.decitre.fr/livres/sport-et-civilisation-9782266070447.html>
- Fanon, F. (1952). *Peau noire masques blancs*. Paris: Éd. du Seuil.
- Fanon, F. (1956). Racisme et culture. *Présence Africaine*, (8/10), 122-131. Consulté à l'adresse JSTOR.
- Fanon, F., Sartre, J.-P., Cherki, A., & Harbi, M. (2010). *Les damnés de la terre* (1. tirage, 9. [Nachdr.]). Paris: La Découverte.
- Fine, M. (1996). Witnessing Whiteness. In *Off White: Readings on Race, Power, and Society* (1 edition). New York: Routledge.
- France Culture. (2019, mai 6). Les Antilles françaises enchaînées à l'esclavage (1/4) : Au nom du sucre, crimes et profits. In *France Culture*. Consulté à l'adresse <https://www.franceculture.fr/emissions/lsd-la-serie-documentaire/les-antilles-francaises-enchainees-a-lesclavage-14-au-nom-du-sucre-crimes-et-profits>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Consulté à l'adresse <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001/acprof-9780198237907-chapter-1>
- Gabriell, J. (2019, mars 19). Définir le racisme, un enjeu profondément politique. Consulté 16 avril 2019, à l'adresse Le blog de João website: <https://joagabriell.com/2019/03/19/definir-le-racisme-un-enjeu-profondement-politique/>
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2014). Consubstantialité vs intersectionnalité? : À propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 44-61. <https://doi.org/10.7202/1029261ar>
- Gates, H. L. (1986). Talkin' That Talk. *Critical Inquiry*, 13(1), 203-210. Consulté à l'adresse JSTOR.

- Hill Collins, P. (1986). Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems*, 33(6), S14-S32. <https://doi.org/10.2307/800672>
- Hill Collins, P. (2017). *La pensée féministe noire: Savoir, conscience et politique de l'empowerment*. Montréal (Québec): Les Éditions du Remue-ménage.
- Hira, S. (2017a, mai 1). A decolonial critique of the concept of white privilege: Why injustice is not a privilege | Decolonial International Network. Consulté 21 avril 2019, à l'adresse Decolonial International Network website: <https://din.today/a-decolonial-critique-of-the-concept-of-white-privilege-why-injustice-is-not-a-privilege/>
- Hira, S. (2017b, mai 3). The theory of white privilege – why racism is not a privilege, but an injustice. Consulté 14 juin 2019, à l'adresse Decolonial International Network website: <https://din.today/the-theory-of-white-privilege-why-racism-is-not-a-privilege/>
- Hira, S. (2018, avril 30). Bandung du Nord : Vers une Internationale décoloniale. Entretien avec Sandew Hira – CONTRETEMPS. Consulté 14 juin 2019, à l'adresse Contretemps website: <https://www.contretemps.eu/bandung-du-nord-internationale-decoloniale/>
- Institut de Recherche, d'Étude et de Formation sur le Syndicalisme et les Mouvements Sociaux (IRESMO). (2017, mai 7). Qu'est-ce que la "race sociale" ? Consulté 28 mai 2019, à l'adresse IRESMO- Recherche et formation sur les mouvements sociaux website: <http://iresmo.jimdo.com/2017/05/07/qu-est-ce-que-la-race-sociale/>
- Jobard, F. (2016). Extension et diffusion du maintien de l'ordre en France. *Vacarme*, N° 77(4), 24-29.
- Johnson, H. B., & Shapiro, T. M. (2003). Good Neighborhoods, Good Schools: Race and the "Good Choices" of White Families. In A. W. Doane & E. Bonilla-Silva, *White Out: The Continuing Significance of Racism* (1e éd., p. 344). Routledge.
- Juteau-Lee, D. (1981). Visions partielles, visions partiales : Visions des minoritaires en sociologies. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 33-48. <https://doi.org/10.7202/001373ar>
- Khemilat, F. (2014). *Racialisation, religion et genre: quand l'intersectionnalité prend corps, elle vit en banlieue*. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Fwlnst6fHqo>
- Khemilat, F. (2017). *Hypersexualisation et figure de la matriarche – Des injonctions paradoxales faites aux femmes racisées*. Consulté à l'adresse <https://vimeo.com/205871566>
- Kiffe ta race, Diallo, R., Ly, G., & Soumahoro, M. (2018). #02 - Pourquoi le mot race est-il tabou ? Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=XpkqXKXbgUA>
- Le Cour Grandmaison, O. (2005). L'exception et la règle : Sur le droit colonial français. *Diogene*, n° 212(4), 42-64.
- Le Cour Grandmaison, O. (2011). « Le code de l'indigénat » : Olivier Le Cour Grandmaison. Consulté à l'adresse <https://www.dailymotion.com/video/xhwdv4>
- Levine-Rasky, C. (2016). *Whiteness Fractured*. Routledge.
- Lorde, A. (1981, juin). *De l'usage de la colère : la réponse des femmes au racisme*. Présenté à Ouverture de la conférence de l'Association nationale des études femmes à Storrs dans le Connecticut. Consulté à l'adresse https://infokiosques.net/lire.php?id_article=387

- Maarawi, T. (2013). Mathieu Rigouste, La domination policière, une violence industrielle. *Lectures*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/lectures/10585>
- McIntosh, P. (1988a). *White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies*. Consulté à l'adresse https://nationalseedproject.org/images/documents/White_Privilege_and_Male_Privilege_Personal_Account-Peggy_McIntosh.pdf
- McIntosh, P. (1988b). *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. 2.
- Mills, C. W. (2010). *Does Race Exist?* Présenté à Conceptions of Race in Philosophy, Literature and Art, University of King's College, Halifax, Nova Scotia. Consulté à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=epAv6Q6da_o
- Morrison, T., & Bourdieu, P. (1998, janvier). « Voir comme on ne voit jamais » dialogue entre Pierre Bourdieu et Toni Morrison. *Vacarme*, (6). Consulté à l'adresse <https://vacarme.org/article807.html>
- Myers, E. (2019). Beyond the Psychological Wage: Du Bois on White Dominion. *Political Theory*, 47(1), 6-31. <https://doi.org/10.1177/0090591718791744>
- Omi, M., & Winant, H. (2014). *Racial Formation in the United States*. Routledge.
- Pavlenko, F. (2019). « Je remets en cause ton objectivité »: *Épistémologie du point de vue et conditions de production de savoir dans le cadre d'une recherche par et pour les personnes trans*. Université Claude Bernard Lyon 1.
- Pierre-Louis, J. (2015). *Les Libres de couleur face au préjugé : Franchir la barrière à la Martinique aux XVIIe-XVIIIe siècles* (Thesis, Antilles-Guyane). Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2015AGUY0847>
- Pigeaud, F., & Sylla, N. S. (2018). *L'arme invisible de la Françafrique : Une histoire du franc CFA*. Paris: La Découverte.
- Régent, F. (2019). *Les maîtres de la Guadeloupe: Propriétaires d'esclaves : 1635-1848*. Paris: Tallandier.
- Rigouste, M. (2012). *La Domination policière: Une violence industrielle*. Paris: La Fabrique.
- Rigouste, M. (2016, octobre 29). L'invention de la BAC et le quadrillage sécuritaire des quartiers populaires – CONTRETEMPS. Consulté 10 juin 2019, à l'adresse <https://www.contretemps.eu/police-racisme-quartiers-populaires/>
- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 30(2), 48-70.
- Said, E. W. (1996). *Des intellectuels et du Pouvoir*. Paris: Seuil.
- Said, E. W. (2015). *L'orientalisme: L'Orient créé par l'Occident*. Éditions du Seuil.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Table ronde avec Ardashir, Baqer, Barnard, Houssam, Julie & Olivier. (2016). Violences policières, les situer pour mieux y résister. *Vacarme*, N° 77(4), 8-23.

- Todorov, T., & Mack, L. (1986). « Race, » Writing, and Culture. *Critical Inquiry*, 13(1), 171-181. Consulté à l'adresse JSTOR.
- Touboul, P. (s. d.). *Recherche qualitative : La méthode des Focus Groupes – Guide méthodologique pour les thèses en médecine générale*. Consulté à l'adresse https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/Focus_Groupes_methodologie_PTdef.pdf
- Université TÉLUQ. (s. d.). *Guide « “Le Focus Group” »*. Université TÉLUQ, Québec.
- Vergès, F. (2005). « Le Nègre n'est pas. Pas plus que le Blanc ». *Actuel Marx*, n° 38(2), 45-63.
- Verschave, F.-X. (2000). La Françafrique. In *Françafrique, le crime continue*. Consulté à l'adresse <https://survie.org/themes/francafrique/article/la-francafrique>
- Verschave, F.-X. (2003). *Françafrique : Le plus long scandale de la République*. Paris: Stock.
- Vilas, N. (2018). *Enquête sur le racisme dans le football - Témoignages autour d'un sujet qui dérange*. Paris: Marabout.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference* (Revised edition). Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Zaazaa, A., Nadeau, C., Adjokê, S., & Voltaire, F. (2019). *11 brefs essais contre le racisme pour une lutte systémique*.

10. Annexes

10.1. Annexe 1 : diaporama « Gender in sports » d'Annie Sugier

Olympics and gender discrimination

What about London 2012?



Annie Sugier

President of the League of Women's International Right

Universality of the Olympic Charter

The Olympic Games will open in London on 27 July 2012

'The Olympic Movement has always been about more than just a sporting competition' (IOC President)

The Olympic Charter

- **A goal:** "Contribute to building a better world »
- **A principle :** « Any form of discrimination (including gender) is incompatible with belonging to the Olympic Movement»
- **A rule of Neutrality :** " No kind of demonstration or political, religious or racial propaganda is permitted on any Olympic sites, venues or other
- **A commitment to Equality:** "implementing of equality of men and women"

Implement the Olympic Charter!



Sport should challenge

- Gender stereotypes and taboos
- Cultural/ religious sexist constraints



Sarah Nurahmoune, world boxing champion

At the London Games:

28 sports for Men&Women including boxing

1 Ensure effective parity between men and women within Olympic disciplines and events

Still some age-old disparities...

E.g. at the Games in Beijing in 2008:

- There were 1704 more male athletes than female athletes
- 165 medals were given to male athletes compared to 127 to female athletes because of a lower number of disciplines opened to women

...still hidden in the 'details'

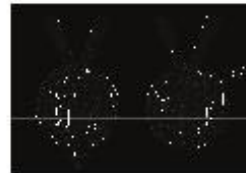
Examples of disparity: in boxing, canoeing and wrestling there are fewer events for women, e.g. canoeing has three events for men and only one for women

2 **Apply the minima determined by the IOC and increase the number of women participating in decision-making bodies**

Women are still a small minority in the governing bodies of the Olympic Movement, such as the IOC, NOC, OCOG, International and National Federations



3 **Pay homage to women pioneers in sport: the Marathon Gold Medal should be given to both the male and female marathon winners by the IOC President**

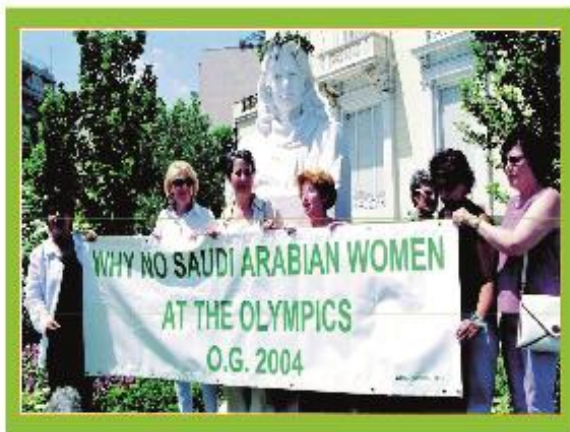


The Marathon is still at the heart of the Games: before the closing ceremony the only Gold Medal personally given by the IOC President is to the (male) Marathon winner.

4 **Ban countries that exclude women from their delegation**

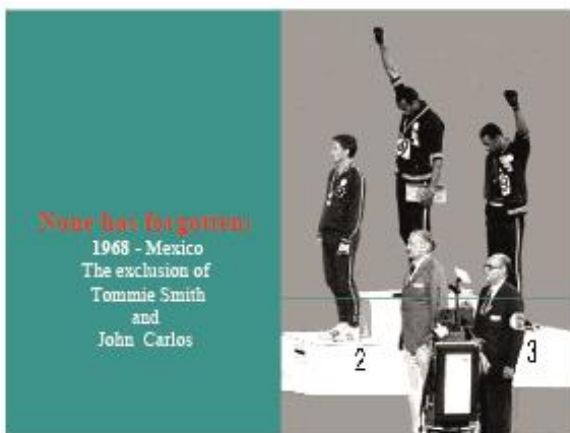


The number of delegations that do not include women has shrunk from 35 in Barcelona in 1992 to 3 in Beijing in 2008, thanks to pressure from the Atlanta + Committee.



5 **Ensure neutrality in sport by banning the wearing of political or religious symbols**

- In 1996 an Iranian woman athlete took part in the Atlanta Games *clothed from head to toe*
- In 2008 at the Beijing Games, 14 delegations had veiled women: an athlete from Bahrain took part in the 400 m race *totally covered*, openly demonstrating a political and religious stance
- In 2010 in Singapore Youth Olympics, the female Iranian team of football played *covered (with the exception of the neck and the ears)*
- In 2011 in Amman, at a qualifying round for London 2012, the Iranian team *was wearing a complete hijab!... and was excluded by FIFA*





They are violating rule 51
Yellow card!
They are punished...



6 **Stop supporting separate Games for women**

Since 1993 and every four years, Iran has organised Games - replicating the Olympic format - for women from Islamic countries

There is one major difference: **the total absence of the media or male spectators**

The IOC justifies this by claiming that it is a step forward as it allows these women to take part in competitions

She is also violating it

In fact, the problem is Women's body...

Either hidden (religious requirements)



Or shown in sexy Positions (commercial requirements)



Hassiba Boulmerka resisted!
Barcelona 1992
'my victory for women!'



Islamic athletes:
« a role model for liberated women »!
This is not a joke but a statement made by the president of the 1993 Tehran Games

7 **In and around the Games: eliminate gender discrimination based on sexual stereotypes**

The Olympic Movement has an essential educational role

- *Women's sport should not be promoted as a glamour show!*
- *Fight against homophobia and transphobia and all gender based violence*
- *Fight against prostitution around the Olympics sites*



femix sports



LOBBY

NF

10.2. Annexe 2 : grille des groupes focaux étudiants

PAGE 1

NOTICE D'INFORMATION

OBJECTIFS DE L'ETUDE

Il s'agit de voir globalement comment on a parlé de race dans la formation et de discuter de ce que l'on a appris, des outils d'analyse que l'on peut mobiliser et de nos capacités à identifier des situations de discriminations raciales.

DEROULEMENT

1. Citations – Réactions
2. Questions de groupe
3. Questions individuelles

INFORMATIONS REGLEMENTAIRES

Le groupe focal fera l'objet d'un enregistrement audio à des fins de recueils de données.

Les réponses seront anonymisées.

L'enregistrement sera supprimé le 30 juin 2019.

Vous pouvez demander à ne pas être enregistré-e. Le recueil de données se fera sous forme de prise de notes de la part de l'observatrice (Julia TÉFIT).

Merci de ne pas révéler le déroulement ni les contenus du focus groupe à d'autres participant-es potentiel·les

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je soussigné·e accepte de participer à cette recherche dans les conditions précisées dans la notice d'information.

FOCUS GROUPE

Q : Les citations suivantes ont été prononcées par des étudiant-es, des enseignant-es ou des intervenant-es professionnel-les dans le Master. Choisissez-en quelques-unes, individuellement ou collectivement. Qu'en pensez-vous ?

	Citation
1	« Vous avez des cours de sieste [en Martinique] ? »
2	« Moi je pars simplement du principe que si ça te blesse alors faut pas c'est tout »
3	« Pour moi, le racisme, il n'est pas unidirectionnel »
4	« Oui, mais ça c'est de l'intersectionnalité, je sais pas s'ils vont comprendre »
5	« Les quartiers, pfff »
6	« Julia adore l'intersectionnalité »
7	« Je ne suis pas que femme blanche ! »
8	« Au-delà des frontières »
9	<ul style="list-style-type: none"> – « [Ce ne sont pas toutes les femmes qui sont forcément perçues comme fragiles au travail parce qu'il y a aussi les femmes noires qui sont perçues comme agressives avec l'image de la <i>angry black woman</i>] – Qui dit ça ? – bell hooks et les afroféministes... – Non mais qui dit ça dans la société ? »
10	« Les Blacks »
11	« Tu es blanc ou noir ou jaune ou laid etc. ça change tout [...] »
12	« J'arrête pas de penser à cette histoire avec [XXX] surtout que c'est pas la première fois que je t'entends râler sur lui. Je comprends pas pourquoi vous vous acharnez je pense pas que ce soit une bonne idée. Vous pouvez essayer de lui parler de vos doutes pour commencer non ? pour connaître son point de vue. »

13	« Elle ne se considère pas comme raciste parce qu'elle a des origines marocaines. »
14	« Je peux comprendre, ça te touche, il faut expliquer pas rétorquer sinon la personne comprend pas. »

PAGE 3

Q : « *La [majorité] de nos cours, c'est sur l'intersectionnalité* ». Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?

Q : Pensez-vous que la race ait été traitée dans le Master ?

Q : Comment définiriez-vous la race ? le racisme ?

Q : Quelles sont pour vous les solutions aux comportements et propos cités précédemment ?
Que faire pour éviter la reproduction de ces situations ?

PAGE 4

QUESTIONS INDIVIDUELLES

Q : *Comment vous identifieriez-vous ? (rayer les mentions inutiles)*

Personne non-binaire	Femme	Homme	Cis	Trans
Blanc·he	Noir·e	Métisse	Hispanique	Asiatique
Arabe	Non-blanc·he			

Autres :

.....

.....

Remerciements

à Félix et Marie, merci d'être. Merci de m'avoir accompagnée durant ces deux années.

à Léa, Cassandre et Théo, merci pour vos réflexions, votre présence, votre soutien et votre humour qui bien des fois m'ont fait sourire alors que je ne m'y attendais pas ;

aux participant·es aux focus groups et au questionnaire sans qui cette recherche n'aurait pas été la même. Merci pour votre disponibilité et vos mots d'encouragement ;

à Philippe Liotard et Aurélie Olivesi qui ont encadré ce mémoire, ont stimulé cette recherche et l'envie d'aller au bout de ce mémoire ;

à Cécile et Aurélie qui m'ont soutenue quand j'en ai eu plus que besoin, merci d'avoir été là.

à tous·tes les auteur·ices que j'ai lu·es, j'ai tant appris ;

à celle·ux qui sont entré·es dans ma vie bien après l'écriture de ce mémoire, qui m'ont redonné l'envie de me battre pour autre chose que juste exister, m'ont conforté·e dans mes choix et avec qui je me sens en sécurité ;

à Sil, Callie et celle·ux rencontré·es dans leur sillage ;

à nous.

“

Il est important de savoir que la fonction, la très sérieuse fonction du racisme, est la distraction. Il vous empêche de faire votre travail. Il vous pousse à expliquer, encore et toujours, votre raison d'être. Quelqu'un·e dit que vous n'avez pas de langue, alors vous passez vingt ans à prouver que vous en avez. Quelqu'un·e dit que votre tête n'est pas correctement formée, alors vous avez des scientifiques qui travaillent pour démontrer le contraire. Quelqu'un·e dit que vous n'avez pas d'art, vous en faites toute une histoire. Quelqu'un·e dit que vous n'avez pas de royaumes, vous en faites toute une histoire. Rien de tout cela n'est nécessaire. Iels auront toujours à redire.

It's important [...] to know the function, the very serious function of racism, which is distraction. It keeps you from doing your work. It keeps you explaining over and over again, your reason for being. Somebody says you have no language and so you spend 20 years proving that you do. Somebody says your head isn't shaped properly so you have scientists working on the fact that it is. Somebody says that you have no art so you dredge that up. Somebody says that you have no kingdoms and so you dredge that up. None of that is necessary. There will always be one more thing.

Toni Morrison, *A Humanist View*

Discours à l'université de Portland dans le cadre du "BlackStudiesCenter public dialogue. Pt. 2," May 30, 1975.

Traduction par la page Facebook « [Lisapo ya Kama-Histoire Africaine](#) », retranscription originale Keisha McKenzie

Table des matières

Choix de vocabulaire	4
Avant-propos.....	6
1. Introduction	14
1.1. Parcours de la chercheuse.....	14
1.1.1. Parcours général.....	14
1.1.2. Autoethnographie	14
1.2. Contexte de recherche	19
1.3. La race.....	20
1.4. Questionnements	22
1.5. Une recherche pertinente ?	23
1.5.1. Du point de vue scientifique	23
1.5.2. Du point de vue universitaire	23
1.5.3. Du point de vue professionnel	23
1.5.4. Du point de vue politique.....	24
2. Revue de littérature	27
2.1. La race au cœur de la Nation. Le contexte français : un particularisme ?	27
2.1.1. Histoires coloniales, race et suprématie blanche	27
2.1.2. La France a-t-elle peur des mots ? Color blindness dans la « Métropole » : l'aveuglement républicain ?.....	38
2.2. Le racisme : oppression individuelle ou structurelle ?.....	43
2.2.1. Fragilité et privilège : deux concepts à prendre avec des pincettes.....	43
2.2.2. Racisme systémique, racisme structurel.....	46
2.3. Académisme français vs. Epistémologie des savoirs situés	50
2.3.1. Les conditions de la production du savoir par les personnes racisées à l'université : une domination des procédures de validation de la recherche	50

2.3.2.	Les savoirs sont situés	52
2.4.	L'universalisme sportif protégé par l'omerta ?	54
2.4.1.	« Il n'y a pas de racisme dans le football ».....	54
2.4.2.	Colonisation, colonialisme et sport.....	59
2.5.	Penser la race en études de genre appliquées au sport : enjeux.....	60
3.	Problématisation & hypothèses	61
4.	Méthodologie.....	62
4.1.	Participation observante	62
4.1.1.	Qualification de la participation observante.....	62
4.1.2.	Limites	63
4.2.	Focus groups.....	63
4.2.1.	Focus groups étudiants	63
4.2.2.	Focus group enseignant	67
4.3.	Questionnaire	69
4.3.1.	Objectifs	69
4.3.2.	Cibles	69
4.3.3.	Déroulé.....	69
4.3.4.	Hypothèses.....	71
5.	Résultats.....	73
5.1.	Regards croisés sur des situations de discrimination.....	73
5.1.1.	Analyse des propos étudiants	73
5.1.2.	Analyses des propos d'intervenant·es professionnel·les et enseignant·es	96
5.1.3.	Taxinomie des situations.....	107
5.1.4.	Analyse des analyses et témoignages des groupes focaux étudiant·es	110
5.2.	Résultats du questionnaire.....	112
5.2.1.	Perception de la race dans le Master.....	112

5.2.2.	Situations de discriminations : identifications et témoignages.....	126
5.2.3.	Conclusions de l'analyse du questionnaire	130
6.	Discussion.....	132
6.1.	Penser la race dans des études de genre : un angle mort ?.....	132
6.2.	Compromis et dommages collatéraux.....	132
6.3.	Des individualités qui font système.....	133
6.4.	L'ouverture des étudiant·es	133
6.5.	L'ouverture des enseignant·es	133
6.6.	Solutions proposées en groupes focaux (étudiant·es et enseignant·es)	134
6.7.	Pour aller plus loin	134
7.	Conclusion.....	137
8.	Bibliographie	139
10.	Annexes	144
10.1.	Annexe 1 : diaporama « Gender in sports » d'Annie Sugier.....	144
10.2.	Annexe 2 : grille des groupes focaux étudiants	147
	Remerciements	150
	Table des matières	151
	RÉSUMÉ.....	154
	ABSTRACT	154

RÉSUMÉ

Dans un contexte social, politique, économique et sportif où la race en tant que rapport social joue un rôle important, avec un racisme structurel et systémique, l'oppression se retrouve dans une formation universitaire qui pourtant travaille pour l'égalité. L'engagement d'acteur·trices ne les rend pas imperméables à la reproduction de rapports de domination. L'étude montre que la plupart des participant·es ont été témoins d'au moins une situation de discrimination raciale, de la part d'autre étudiant·es (notamment sous couvert d'humour), d'enseignant·es ou d'intervenant·es professionnel·les extérieur·es. Un travail d'éducation peut cependant faire réfléchir aux cadres de pensée et aux moyens par lesquels le racisme peut être présent dans les discours, poussant les personnes à se questionner et à réfléchir sur leur position sociale. Des cours et des interventions dédiées sont vues comme des moyens de pallier les problèmes rencontrés et initier les processus de questionnement.

ABSTRACT

In a racialized society where structural racism permeates all social, political, economic and sports spheres, oppression remains active within the university. Despite that a university training aims to tackle inequalities and discriminations, the very people who work on it and for it may find themselves conveying stereotypes and oppressing others, as part of the larger system of structural racism. This study shows that most participants have witnessed at least once a case of racial discrimination. Those might come from student –especially *via* humor–, speakers, teachers or some visiting lecturers. Some education needs to be done to urge the participants to analyze where in the social hierarchy they are located and what they could represent and how they could be oppressive. Having speakers for whom race is at the center of their research seems to be one of the best ways to initiate such thought process.