



HAL
open science

La socialisation raciale : enseignements de la sociologie étatsunienne et perspectives françaises

Solène Brun

► **To cite this version:**

Solène Brun. La socialisation raciale : enseignements de la sociologie étatsunienne et perspectives françaises. *Sociologie*, 2022, 13 (2), pp.199-217. hal-04330073

HAL Id: hal-04330073

<https://hal.science/hal-04330073>

Submitted on 11 Dec 2023

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.

La socialisation raciale

Enseignements de la sociologie étatsunienne et perspectives françaises

Solène Brun

Article paru dans *Sociologie* 2022/2 (Vol. 14), pages 199 à 217.

Introduction

Dans *Une famille française*, A. Célestine (2018) rapporte l'expérience douloureuse de sa mère Chantal à qui, enfant, l'institutrice avait intimé avec colère et dégoût d'aller se « laver les mains » parce qu'elles étaient « sales ». Ses mains, écrit A. Célestine, sont des mains de « métisse » dont la couleur varie aux articulations, comme beaucoup de peaux noires et métissées. A. Célestine interprète ce qu'elle qualifie de « blessure de l'enfance » comme une forme de rappel à l'ordre (racial) fait à sa mère, qui découvre ce jour-là qu'elle est un « enfant noir, un enfant métis » (*ibid.*, p. 34). À la suite de cette anecdote, A. Célestine évoque le cas de R. Dolezal, une femme née de parents blancs qui revendique une identité de femme noire et s'est présentée comme telle pendant des années, suscitant une intense polémique aux États-Unis. A. Célestine dit avoir d'abord essayé de comprendre d'où le malaise, puis la colère ressentis à l'évocation de l'histoire de R. Dolezal, lui venaient. Elle écrit alors :

Et puis, sur un plateau télé, une femme tente de contenir la colère dans sa voix et veut expliquer à Rachel [...] le pourquoi de la haine et de la colère. C'est qu'il y a l'enfance de Rachel. [...] « Être noir aux États-Unis », c'est avoir été un « enfant noir ». Ou plutôt, l'avoir découvert un jour, à l'occasion d'un épisode souvent violent [...]. Être une « femme noire », c'est avoir été une « petite fille noire » qui a parfois eu honte de ses cheveux crépus ou bien à qui on a appris, patiemment, au fil des années, à en être fière. (*ibid.*, p. 36)

Pour cette femme sur le plateau et pour A. Célestine, si R. Dolezal ne peut pas légitimement revendiquer une identité noire, c'est, notamment, parce qu'elle a grandi en tant qu'enfant blanche dans un pays majoritairement blanc. C'est parce qu'elle n'a pas eu à faire l'expérience précoce d'une vie marquée par le racisme que sa revendication pose problème. Lorsqu'A. Célestine écrit qu'« être une « femme noire » c'est avoir été une « petite fille noire » », on comprend qu'être une femme noire, c'est avoir été *socialisée* comme telle. Comme M. Eberhard et A. Rabaud l'écrivent, « on ne naît ni Noir, ni Arabe, ni racisé [...], mais on le devient au terme d'un processus d'apprentissage des classements sociaux, c'est-à-dire des statuts et des rôles dévolus ou assignés par la *mise en minorité*. » (2013,

p. 85) Ce travail d'apprentissage de la race relève de processus de socialisation qui, comme pour le genre ou la classe, façonnent les dispositions, les univers d'expérience et, *in fine*, les positions sociales.

Le concept de « socialisation raciale », forgé dans le contexte étatsunien, est presque absent sous sa formulation explicite de la littérature sur la socialisation dans la sociologie française. Pourtant, si la classe et le genre relèvent d'un apprentissage et d'une socialisation particulière, il n'y a *a priori* pas de raison de supposer que la race comme rapport social échappe à un tel apprentissage. La réticence de la sociologie française à envisager les éventuelles dimensions racialisées des processus de socialisation s'explique par la réserve plus générale des sciences sociales françaises à l'égard du concept de race, désormais bien documentée (Guillaumin, 1972; É. Fassin, 2006; Simon, 2008). La discussion du concept de socialisation raciale dans le contexte français est par ailleurs d'autant plus compliquée qu'il a d'abord été pensé et défini par les chercheurs étatsuniens, au sujet des familles africaines-américaines. Le soupçon d'« impérialisme culturel » (Bourdieu et Wacquant, 1998) dans l'importation mécanique de concepts forgés outre-Atlantique pour penser la société française est toujours vivace : le vocabulaire, la conceptualisation et la catégorisation des différences ne sont pas identiques d'une société à l'autre (Kastoryano, 2005, p. 34), ce qui doit inviter à des précautions particulières dans le maniement des concepts. Pourtant, s'il faut prêter particulièrement attention au contexte d'élaboration et de déploiement des concepts, il faut également se garder d'un relativisme qui ferait de la race un concept irréductiblement contextuel et, partant, « intraduisible » (Bessone, 2018, p. 517). En l'occurrence, je considère ici la race comme un rapport social, c'est-à-dire un rapport de pouvoir délimitant des groupes d'individus différenciés et hiérarchisés – les groupes racialisés dominants et dominés – et les positionnant de façon hiérarchisée dans l'espace social. La spécificité de la race comme rapport social tient à ce que marqueurs corporels et/ou culturels sur lesquels les assignations raciales reposent ont été historiquement investis d'une dimension héréditaire et sont représentés comme stables au travers des générations (Brun et Cosquer, *à paraître a*). La racialisation est, dans son sens minimal, le processus par lequel la race est produite : ce terme a l'avantage de rendre compte de la dimension processuelle et « imaginaire » des catégories raciales¹. La racialisation désigne ainsi à la fois la construction de la race comme entité sociale et l'assignation qui s'ensuit à des groupes définis comme « raciaux ». En France, le concept de « race » a eu tendance à être remplacé, de manière euphémistique, par l'« ethnicité » (Guillaumin, 1972), sans que ce dernier terme soit souvent défini précisément dans la littérature. À la suite de R. Grosfoguel, je considère que race et ethnicité ne se distinguent pas tant par leur contenu (culturel ou biologique, par exemple) que par leur rapport à la colonialité, c'est-à-dire par leur contexte de formation (colonial ou non). Dans le contexte français, les processus de racialisation sont adossés à des rapports à la migration marqués par les relations coloniales ou postcoloniales, c'est pourquoi je parle de race plutôt que d'ethnicité (Brun

¹ Pour insister encore davantage sur cette dimension processuelle, on pourrait d'ailleurs parler de catégories « racialisées » plutôt que de catégories « raciales ».

et Cosquer, à paraître b). Si les processus de racialisation diffèrent selon les contextes socio-historiques, cela n'empêche pas de s'intéresser, dans le contexte français, aux dimensions racialisées des processus de socialisation.

Prenant acte du développement d'études empiriques sur les questions raciales en France qui recourent, plus ou moins explicitement, au concept de socialisation (Trawalé, 2018; Brun, 2019; Druetz, 2020; Blassel, 2021), cet article propose une revue de littérature des usages du concept² et dégage des pistes pour son utilisation dans le contexte français. Je retrace, dans un premier temps, la genèse du concept de socialisation raciale et rend compte de la littérature qui s'en est saisie. Après en avoir présenté les premières théorisations et développements, j'expose les limites d'une notion qui, si elle reste encore exceptionnellement mobilisée en tant que telle dans la littérature française, n'en est toutefois pas absente. Depuis la décolonisation et les vagues d'immigration successives en France, les populations susceptibles d'être racialisées comme non blanches en France sont nombreuses et en augmentation, en particulier dans les milieux populaires (Insee, 2012). Dans ce contexte, il semble difficile d'étudier les processus de socialisation sans tenir compte de la dimension racialisée du processus. Dans cette optique, l'article propose à la fois un exposé de travaux qui mobilisent le concept de manière explicite et une lecture de certains travaux empiriques sur la socialisation qui, sans y recourir explicitement, comportent des éléments qui signalent l'intérêt d'envisager la dimension racialisée des processus socialisateurs.

De la race dans la socialisation ?

Penser la socialisation en sociologie

La socialisation est un concept central pour la sociologie, dès sa fondation comme discipline. Dans les travaux d'É. Durkheim, l'intégration et la régulation sociales sont ainsi les deux dimensions d'un processus de socialisation (au sens d'éducation) qui est la condition même de la cohésion sociale dans la théorie durkheimienne. Aux États-Unis, on trouve chez les auteurs du courant culturaliste de la première moitié du xx^e siècle, à la suite de G. H. Mead, des analyses sur la socialisation comme inculcation durable de rôles sociaux propres aux sociétés particulières dans lesquels les individus évoluent. On retrouve un sens assez proche de la conception durkheimienne de la socialisation dans la sociologie états-unienne des années 1960 : T. Parsons envisage la socialisation comme l'intériorisation des normes sociales et, d'un point de vue fonctionnaliste, comme la préparation des individus à accomplir adéquatement ses rôles sociaux (Bales et Parsons,

² Cette revue de littérature ne prétend pas être systématique ou exhaustive.

2014). Inspirés des travaux de G. H. Mead, P. Berger et T. Luckmann formalisent dans les années 1980 la division entre « socialisation primaire » (qui s'opère de manière privilégiée dans la famille et à l'école) et « socialisation secondaire », introduisant l'idée que la socialisation est un processus qui se poursuit tout au long de la vie, et qu'il n'est « jamais total ni terminé » (1986, p. 157). On retrouvera, dans les premiers travaux sur la socialisation raciale aux États-Unis, l'influence fonctionnaliste et une compréhension de la socialisation proche de celle d'éducation, voire d'inculcation.

En France, les années 1980 sont particulièrement marquées par l'approche bourdieusienne de la socialisation comme « conditionnement social » (Bourdieu, 1979, p. 552) et sa théorie de l'habitus. Dans cette perspective et par l'intériorisation de l'habitus, le processus de socialisation n'est plus seulement l'intériorisation d'un certain rapport au monde ou une d'une représentation de celui-ci, mais il détermine aussi les dispositions à agir des individus et leurs dispositions corporelles, c'est-à-dire leurs manières de faire autant que leurs manières (y compris somatiques) d'être et d'exister. P. Bourdieu développe une approche forte du processus socialisateur, qu'il qualifie d'ailleurs de « quasi magique » (1980, p. 96), en ce que les effets qu'il produit sont « durablement inscrits dans les corps et dans la croyance » (*ibid.*) : l'habitus, « histoire incorporée et faite nature » (*ibid.*, p. 94) engendre des dispositions durables – sinon « permanentes » (1981, p. 134) – « pré-adaptées » aux conditions objectives et aux limitations de son milieu d'appartenance (*ibid.*, p. 90). Cette approche de la socialisation a fait l'objet de nombreux développements et prolongements (voir Darmon, 2010). C. Dubar en reprend des éléments, mais en les développant dans le sens d'une sociologie de la socialisation adossée à une théorie de l'identité sociale, en changeant d'échelle – des groupes sociaux aux individus. Analysant notamment les travaux interactionnistes étatsuniens selon le prisme de la socialisation, il propose de « sociologiser » les théories de l'identité, en rapportant la double transaction identitaire (identité pour soi/identité pour autrui) aux processus de socialisation (Dubar, 1991, p. 105). Il assimile alors l'habitus à une « identité sociale unique définie comme identification à une position (relative) permanente et aux dispositions qui lui sont associées » (Dubar, 1991, p. 74). Ainsi, la socialisation, par l'incorporation de l'habitus, est doublement productive : à la fois de l'appartenance des individus à leur groupe (de classe), mais aussi du groupe lui-même, en tant que défini par le partage d'un habitus commun. Pour C. Dubar, les processus de socialisation sont alors producteurs de l'identité sociale des individus, définie comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif [...] des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. » (*ibid.*, p. 113) C'est aussi la socialisation et la position sociale (de sexe, de classe, mais aussi « ethnique », selon les termes de C. Dubar) des individus socialisateurs qui déterminent les modalités (contraintes) de l'identification individuelle.

B. Lahire, quant à lui, prolonge les apports de P. Bourdieu en se distinguant d'une sociologie de l'identité. Contrairement à ce dernier qui prête davantage attention à *ce qui* est transmis par la socialisation, B. Lahire entend saisir *comment* les transmissions s'opèrent. Il propose notamment une analyse qui prête davantage attention à la pluralité et l'hétérogénéité des principes et instances de socialisation. Pour lui, les individus sont

« dépositaires » de « dispositions à penser, à sentir et à agir qui sont les produits de ses expériences socialisatrices multiples, plus ou moins durables et intenses, dans divers collectifs [...] et dans des formes de rapports sociaux différents. » (Lahire, 2002, p. 3) Chez B. Lahire, l'individu n'est donc pas, en théorie, réductible à une seule de ses propriétés sociales (en l'occurrence, la classe), et son analyse ouvre en principe la possibilité d'une prise en compte de la diversité des rapports sociaux dans les processus socialisateurs, ainsi que d'une plus grande pluralité de dispositions, même si les travaux de B. Lahire lui-même restent centrés de manière prioritaire sur les dispositions de classe. Le genre y est traité de manière secondaire et la race en est, elle, absente. La sociologie dispositionnelle de B. Lahire se distingue d'une sociologie de l'identité en ce qu'il considère qu'il est nécessaire de déconnecter au moins en partie les appartenances et propriétés sociales et l'identité subjective (c'est-à-dire le fait de « "se définir" par cette appartenance ou cette propriété » (*ibid.*, p. 395). En revanche, on peut faire l'hypothèse que les modes d'auto-identification sont le produit de dispositions à s'identifier, elles-mêmes le résultat de processus socialisateurs. De même, si l'on considère que les appartenances et propriétés sociales conditionnent les pratiques et attitudes, il faut aussi envisager que ces dernières puissent être, en retour, identifiées par les autres comme caractéristiques d'une certaine appartenance sociale – et s'avérer déterminantes dans les modes d'identification par autrui. En cela, cette manière de concevoir les processus socialisateurs semble compatible avec le fait d'introduire de la race dans la socialisation. Ainsi, les individus seraient à la fois socialisés à s'identifier (racialement), et les manières d'être et de se comporter, intériorisées dans le cadre du processus socialisateur, serviraient elles-mêmes de support à l'identification (raciale) par autrui.

Comment élever des enfants noirs dans une société raciste ?

Le concept de socialisation raciale³ est d'abord introduit dans les sciences sociales étatsuniennes dans les années 1980, à partir de l'examen des pratiques socialisatrices

³ Dans le relatif flou conceptuel qui entoure les concepts de « race » et d'« ethnicité », certains auteurs ont aussi parlé de « socialisation ethnique », en en donnant une définition très proche de la socialisation raciale. D'autres ont élargi les développements sur la socialisation raciale au sujet des Africains-Américains (considéré comme un groupe racial aux États-Unis) à des développements au sujet d'« ethnicités » minoritaires comme les Latinos : dans ce cas, les questions de transmissions culturelles, de la construction de soi et des contacts au sein du groupe ethnique sont centrales (Hughes et al., 2006). Malgré des développements séparés, on peut noter un recoupement croissant des deux concepts : beaucoup de chercheurs qui parlent de socialisation raciale abordent la question des transmissions culturelles, et ceux qui parlent de socialisation ethnique traitent également de la préparation à faire face au racisme ou aux discriminations.

des parents africains-américains (Peters, 1985; Richardson, 1981; Spencer, 1983). B. Richardson introduit le concept en ces termes :

Historiquement, la survie des Noirs-Américains dépendait de certaines stratégies qui étaient nécessaires pour continuer leur existence dans une société hostile. Ça a été la responsabilité et la tâche des parents noirs et de la communauté noire de préparer et conditionner les enfants noirs à affronter un tel monde. (1981, p. 99)

Le terme, d'emblée, concerne ainsi un type très particulier de la socialisation, en se concentrant presque exclusivement sur la socialisation primaire, au sein de la famille et pendant l'enfance⁴. Il est aussi le plus souvent utilisé pour décrire les pratiques, voire stratégies, parentales, que pour décrire les modalités de réception des différents types de socialisation par les enfants. Pour C. Lesane-Brown, la socialisation raciale désigne ainsi :

Les messages spécifiques verbaux et non-verbaux transmis aux générations plus jeunes pour le développement de valeurs, attitudes, comportements et croyances au sujet de la signification de la race et de la stratification raciale, des interactions intergroupes et intragroupes, et de l'identité personnelle et groupale. (2006, p. 403)

La plupart des travaux sur le sujet adoptent une typologie similaire des modalités de la socialisation raciale (Hughes et al., 2006). Premièrement, la « socialisation culturelle » désigne l'ensemble des messages au sujet de la fierté culturelle, de l'histoire ou de l'héritage du groupe considéré et est censée viser à développer un sens de la fierté dite « culturelle » chez les enfants. La préparation à la discrimination (*préparation for bias*) désigne l'ensemble des discussions ou stratégies mises en place pour préparer les enfants à vivre dans une société raciste. Certaines études incluent également comme modalité de la socialisation raciale la « promotion de la défiance » (Thornton et al., 1990), c'est-à-dire la transmission de précautions spécifiques dans les interactions interraciales, en particulier avec le groupe majoritaire. Enfin, une autre modalité souvent envisagée est celle de la « socialisation égalitariste » (Hughes et Chen, 1999) ou « *mainstream* » (Boykin et Toms, 1985), comprise comme la promotion de l'égalité du genre humain, sans distinction de race, marquée par un silence sur celle-ci.

Si le terme ne s'applique initialement qu'à la population africaine-américaine, il s'étend ensuite aux autres minorités raciales. Les chercheurs se sont alors penchés, dans une perspective fortement normative, sur les effets d'une telle socialisation⁵. Ceux-ci

⁴ Très peu de travaux se sont ainsi intéressés à d'autres sphères de socialisation dans lesquelles une socialisation de type racial serait à l'œuvre. Pour une exception, voir Mims et Williams, 2020.

⁵ Soulignons ici que la dimension normative, qui suppose qu'il y a des socialisations « adéquates » ou « réussies », et des socialisations « manquées » (ainsi que des effets positifs ou délétères des socialisations) rappelle la conception durkheimienne de la socialisation et les développements fonctionnalistes, qui comportent eux aussi une dimension normative : chez É. Durkheim, une socialisation adéquate est

incluent le développement d'une identité raciale « saine » et « positive⁶ » (Thompson, 1994; Hughes et Chen, 1999; Butler-Sweet, 2011a), une protection accrue face au racisme (Peters, 1985), de meilleures performances scolaires (Anglin et Wade, 2007; Bowman et Howard, 1985) ou encore une meilleure estime de soi et un niveau de stress diminué (Neblett et al., 2008).

Des études sur la socialisation raciale ont aussi articulé cette dimension à celle du genre ou de la classe sociale : M. C. Thornton et ses collègues (1990) montrent par exemple que ce sont les mères et les parents les plus éduqués qui sont le plus susceptibles de s'engager dans une socialisation raciale explicite. Dans un chapitre postérieur, M. C. Thornton (1997) spécifie par ailleurs que les modalités socialisatrices mises en œuvre par les parents dépendent des structures de leur sociabilité (les parents ayant des amis blancs sont plus susceptibles de s'engager dans une socialisation de type « *mainstream* » ou « *colorblind* ») et de leur lieu de résidence (les messages visant à préparer les enfants aux expériences racistes sont plus fréquents chez les parents qui habitent des zones urbaines). Au sujet de la classe sociale, si K. Lacy et A. L. Harris (2008) reprochent aux travaux sur les socialisations parentales de trop souvent négliger la question raciale, ils regrettent également que les chercheurs spécialistes de la socialisation raciale ne prêtent que peu d'attention à la classe. Ils montrent ainsi l'importance des positions de classe, y compris des divisions internes aux classes moyennes : les classes moyennes supérieures mettent plus fréquemment en œuvre que les petites classes moyennes des éléments explicites de socialisation raciale. À ce sujet, c'est davantage le diplôme que les revenus qui font la différence. De plus, les enfants des classes moyennes supérieures ont plus de probabilité d'investir une fierté raciale noire que les autres. D'autres auteurs, comme V. Thompson (1994) mettent également en évidence des effets de génération dans les types de socialisation raciale, quand D. Hughes et L. Chen (1997) montrent que le type de socialisation mis en œuvre par les parents est aussi fonction du type de socialisation auquel ils ont eux-mêmes été exposés en tant qu'enfants.

Dans la mesure où le rôle de cette socialisation est principalement de construire chez les enfants des dispositions à faire face, voire à résister, au racisme et aux discriminations, le concept est donc d'abord intrinsèquement lié aux familles des populations minoritaires, potentiellement exposées au racisme. Peu d'études envisagent ainsi l'existence d'une socialisation raciale dans les familles blanches. Ce manque peut sans doute s'expliquer par au moins deux éléments : d'une part, il est une conséquence de la conceptualisation de la socialisation raciale aux États-Unis comme socialisation visant, essentiellement, à apprendre à évoluer en tant que personne racialement minoritaire dans une société raciste. Si « être noir » s'apprend aux États-Unis, il s'agit

nécessaire au bon fonctionnement de la société ; chez les fonctionnalistes, comme mentionné plus haut, une socialisation réussie garantit que les individus accomplissent adéquatement leurs rôles sociaux.

⁶ À noter que les auteurs qui recourent à ces qualificatifs ne définissent jamais réellement ce qu'ils recouvrent.

avant tout, pour les théoriciens de la socialisation raciale, d'apprendre à être noir dans une société blanche, c'est-à-dire apprendre à faire face au fait qu'« être noir » est précisément attaché à des significations négatives (Peters 1985, 59). D'autre part, ce manque renvoie au caractère invisible de la blancheur, qui implique un usage du concept de race qui se restreindrait aux « autres » racialisés comme minoritaires et ne s'appliquerait pas aux majoritaires (Dottolo et Stewart, 2013; Lewis, 2004). En cela, si les manières dont les parents apprennent à leurs enfants à être noirs, hispaniques ou asiatiques aux États-Unis ont été scrutées par les chercheurs, les manières dont les parents blancs apprennent à leurs enfants à être blancs sont initialement restées peu traitées.

Une socialisation à la blancheur ? Élargir le champ d'application du concept

Les travaux sur la socialisation des personnes blanches se sont ainsi développés dans un second temps, restant toutefois minoritaires dans la littérature. Dans une perspective historique, K. DuRocher (2011) explore le rôle central de l'éducation des enfants dans le Sud étatsunien de l'ère Jim Crow à partir de documents d'archives et d'autobiographies de blancs sudistes. En examinant divers sites de socialisation, parmi lesquels les scènes de violence raciale publique tels que les lynchages – auxquels assistaient beaucoup d'enfants blancs, encouragés par leurs parents – K. DuRocher montre comment les enfants acquéraient un « savoir racial » et un sens de leur identité blanche sudiste, dans un contexte d'une violence raciale extrême. La création et le maintien d'une telle identité reposaient ainsi de manière centrale sur la transmission aux enfants blancs d'un sens d'eux-mêmes et du monde nécessaire à la perpétuation de l'ordre racial en place – donc sur leur incorporation de cet ordre racial. L'historienne met également en lumière le rôle central des corps dans ce processus de socialisation, la domination blanche s'inscrivant fondamentalement dans une domination du corps noir par le corps blanc. À ce sujet, elle rapporte les propos d'une domestique noire qui se rappelle avoir « vu de très jeunes enfants blancs pendre leurs poupées noires » (DuRocher, 2011, p. 153). Plusieurs études ont montré que, dès lors que les jouets permettent aux enfants d'incorporer des manières de faire et de se représenter le monde, souvent en mimétisme avec le monde adulte, ils jouent un rôle déterminant dans les processus de socialisation (Vincent, 2001; Court, 2017). Ici, l'exemple donné par K. DuRocher souligne bien la dimension mimétique, en même temps que la dimension incorporée de la socialisation raciale, l'expression de la domination s'inscrivant littéralement dans un rapport corporel – en l'occurrence, la reproduction de la pendaison.

De manière plus contemporaine, J. Hamm (2001) compare les pratiques socialisatrices des parents blancs de classe moyenne à celles des parents africains-américains de classe moyenne et populaire dans une communauté majoritairement blanche. Elle évalue notamment leurs effets sur la mixité des sociabilités de leurs enfants – qu'elle constate moindre chez les enfants blancs. E. Pahlke, R. Bigler et M.-A. Suizzo

(2012) examinent quant à elles les pratiques de socialisation de mères européennes-américaines à partir d'observations expérimentales où il est demandé aux 84 mères participantes de lire deux histoires évoquant les relations raciales à leurs enfants. Les observations des lectures et des façons qu'ont les mères de commenter les histoires avec leurs enfants sont ensuite complétées par des questionnaires sur leurs pratiques de socialisation. Les autrices mettent ainsi en évidence les attitudes majoritairement *colorblind* des mères européennes-américaines, qui sont très peu nombreuses à mentionner explicitement les questions raciales avec leurs enfants, y compris dans la discussion des deux ouvrages. Plus récemment encore, E. Bartoli et al. (2016) ont exploré chez treize familles blanches étatsuniennes la manière dont la *colorblindness* se transmettait aux enfants par des pratiques socialisatrices à la fois verbales et non verbales, mettant notamment en lumière l'effet de la ségrégation spatiale des blancs sur la socialisation des enfants.

De façon plus spécifique, S. Matlock et R. DiAngelo (2015) ont étudié les pratiques parentales de socialisation des parents blancs qui se décrivent comme antiracistes, leur enquête visant à évaluer l'influence des valeurs parentales sur les types de socialisation mis en place auprès des enfants. En dehors du cadre particulier de l'étude des socialisations familiales, on trouve également chez E. Bonilla-Silva (2006) des éléments concernant les processus d'une socialisation à la blancheur. Prenant le contrepied des théories sur le développement de sous-cultures minoritaires et d'attitudes spécifiques dues à la « ghettoïsation » des communautés noires et hispaniques aux États-Unis, le sociologue propose de se pencher sur les effets de la ségrégation sociale et spatiale des blancs et sur la manière dont celle-ci produit un « habitus blanc » (*white habitus*) spécifique. E. Bonilla-Silva reprend ici le concept forgé par P. Bourdieu afin d'en étendre l'application aux positions racialisées des individus au sein de l'espace social. Il définit ainsi l'« habitus blanc » comme le résultat d'un « processus racialisé et ininterrompu de socialisation, qui conditionne et crée les goûts, perceptions, sentiments et émotions raciaux des blancs, ainsi que leurs points de vue sur les questions raciales. » (2006, p. 105)

En envisageant la dimension racialisée de l'habitus et de sa sociogenèse, E. Bonilla-Silva considère le processus de socialisation des individus blancs étudiés comme prenant place dans un contexte de forte ségrégation et de faible contact interracial menant à la formation de « styles de vie ségrégués » propres au groupe racial (Bonilla-Silva et Embrick, 2011, p. 335). Il met ainsi en lumière la manière dont le fait de grandir dans un espace fortement ségrégué racialement, entouré de personnes blanches qui ont elles-mêmes été élevées dans un espace fortement ségrégué racialement, produit chez les blancs des dispositions, et des manières d'agir et de (perce)voir particulières. On retrouve cette idée que la socialisation des blancs passe par l'intériorisation d'une vision racialisée du monde associée à un découpage racialisé des valeurs chez J. Feagin (2013), qui développe le concept de « cadre racial blanc », qui informe ensuite les attitudes et pratiques des blancs au quotidien. Dans la perspective d'étendre le concept d'habitus aux rapports de race, K. Bodovski (2010) reprend le modèle d'A. Lareau dans *Unequal Childhoods* (2003) et questionne la dimension racialisée de l'« éducation concertée »

*(concerted cultivation)*⁷ qui caractérise les pratiques parentales des familles des classes moyennes et supérieures. L'étude de K. Bodovski met en lumière que, toutes choses égales par ailleurs, les parents blancs de classe moyenne ont plus de chances de s'investir dans cette pratique que les parents africains-américains de classe moyenne. Elle documente en outre comment un certain capital culturel racialement marqué⁸, acquis et intériorisé en famille et parmi les pairs, est valorisé par les jeunes africains-américains et participe à l'établissement d'une distinction raciale. Enfin, elle met en évidence comment les différentes façons d'« être noir » se transmettent non seulement au sein des familles *via* les manières de parler, de s'habiller et de se comporter, mais font également l'objet d'un contrôle, dès lors que leur non-incorporation fait courir le risque de se voir accuser de « se comporter comme un blanc ». K. Bodovski montre ainsi que les pratiques socialisatrices des parents – ici de classe moyenne – sont racialement situées et produisent des effets racialement différenciés, dès lors que les façons de se comporter « comme un noir » ou « comme un blanc » sont directement liées au développement de différents types de capitaux culturels (type de musique ou de productions culturelles consommé, manières de s'habiller, de parler, de se comporter, etc.) et d'une valorisation différenciée de ceux-ci.

De bonnes et mauvaises socialisations ? Quelques limites conceptuelles

La plupart des enquêtes sur les pratiques socialisatrices de parents appartenant à la population majoritaire blanche concerne en réalité ceux qui élèvent des enfants racialisés comme minoritaires, dans des familles dites multiraciales. Ces études, se plaçant directement dans la filiation des premières enquêtes sur les pratiques socialisatrices des parents africains-américains, puis latino-américains ou asiatiques, mettent notamment en question la capacité des parents blancs à pratiquer adéquatement une telle socialisation (Andujo, 1988; Crolley-Simic et Vonk, 2008; Smith, Juarez, et Jacobson, 2011). L. A. Leslie et ses collègues parlent ainsi de « socialisation inadéquate » (Leslie et al., 2013, p. 73), dès lors que les parents blancs, du fait de leur incapacité à appréhender le racisme comme expérience vécue, sont jugés inaptes à élever des enfants non blancs et à susciter chez eux le développement d'une identité raciale minoritaire positive. Cependant, en se focalisant sur les effets de la socialisation raciale, les chercheurs ont tendance à envisager celle-ci à l'aune de critères prédéfinis et à considérer le développement de l'identité raciale dans un cadre à la fois restreint et essentialiste

⁷ A. Lareau désigne par « éducation concertée » le modèle parental qui consiste à considérer les enfants comme des « projets à révéler ». Les parents investissent les activités extra-scolaires, encouragent l'expression des enfants et s'investissent fortement auprès des différents espaces et institutions fréquentés par leurs enfants.

⁸ Au sujet du capital culturel et de la distinction entre ses formes dominantes et non dominantes, voir par exemple Lamont et Lareau 1988; Carter 2003.

(Butler-Sweet, 2011a; 2011b). Par exemple, certains auteurs considèrent que la seule manière pour des personnes issues d'un couple mixte noir-blanc de manifester une identité raciale « saine » ou « positive » est de s'identifier comme noirs, risquant ainsi de nier les identifications multiples des personnes mixtes (Root, 1996; Rockquemore et Brunson, 2002) et de d'entériner comme évident, voire naturel, le principe d'hypodescendance⁹ dans la construction des identités.

Outre sa dimension normative, selon laquelle il y aurait donc de « bonnes » et de « mauvaises » socialisations, des socialisations « adéquates » et « inadéquates » qui produiraient des effets « sains » ou non, le concept de socialisation raciale tel qu'il est développé par les chercheurs étatsuniens et britanniques est aussi limité par son champ d'application dans les études qui le mobilisent. Premièrement, en se focalisant prioritairement sur les discours et stratégies parentales quant à l'éducation raciale des enfants, ces recherches adoptent une conception de la socialisation proche de celle d'« éducation ». Cette manière d'envisager la socialisation renvoie à celle d'É. Durkheim, qui définissait précisément l'éducation comme « socialisation méthodique de la jeune génération » (2012 [1922], p. 49), ou aux conceptions fonctionnalistes. C. Lesane introduit ainsi sa revue de littérature sur la socialisation raciale au sein des familles noires par une définition très proche de la tradition fonctionnaliste, affirmant que « le but de la socialisation est de préparer les gens à devenir des membres actifs, fonctionnels de la société. » (2002, p. 27)

En cela, les recherches passent le plus souvent sous silence les dimensions moins stratégiques et plus inconscientes de la socialisation, comprise dans son sens de mécanisme d'intériorisation, voire d'incorporation, des dispositions. Comme mentionné plus haut, ceci est aussi sûrement dû au fait que ces études comprennent la socialisation presque exclusivement comme socialisation primaire au sein de la famille, et ne prennent que marginalement en compte d'autres instances de socialisation. Deuxièmement, cette conception dominante de la socialisation dans les travaux aboutit à des démarches de recherches peu inductives, où les chercheurs tentent d'approcher quantitativement les pratiques socialisatrices à partir d'items ou d'échelles définis *a priori*. Si certains auteurs sont plus attentifs aux formes non verbales de socialisation et à leur caractère non délibéré (Hughes et Chen, 1999; Lesane-Brown, 2006) et distinguent également entre les formes proactives et réactives des processus de socialisation (Hughes et Johnson, 2001; Rollins et Hunter, 2013), ces approches restent minoritaires. Enfin, il faut également souligner que les travaux menés fournissent finalement peu d'éléments sur la durabilité des dispositions racialisées qui sont incorporées, ainsi que sur les effets produits par ces dispositions au cours de la vie.

⁹ Selon lequel les personnes mixtes sont censées s'identifier au parent dont le statut est le plus minoritaire.

Penser les dimensions racialisées des processus de socialisation dans le contexte français

La sociologie française s'est largement intéressée aux socialisations de classe, perspective dans laquelle le concept a été initialement forgé et qui a longtemps orienté l'analyse des différentes sphères de socialisation (Bourdieu et Passeron, 1970; Chamboredon et Prévot, 1973; Bourdieu, 1979; Lahire, 2005). Les études sur les socialisations de genre (Gianini Belotti, 1974; Mennesson, 2005; Monnot, 2009; Court, 2010) se sont ensuite développées : par ces différents travaux, les sociologues ont documenté les façons dont les « manières d'être, de se comporter et de penser » propres aux différentes classes sociales et à la position de genre des individus s'apprennent et se transmettent. Plus encore, les chercheurs se sont penchés sur la manière dont les différents rapports sociaux se croisent et s'influencent, de sorte à produire des effets socialisateurs complexes. M. Darmon plaide ainsi pour une double entrée dans l'analyse des processus socialisateurs. Il faut, selon elle, envisager à la fois la dimension genrée des socialisations de classe et la dimension de classe des socialisations de genre, afin de donner une « vision plus complète non seulement de l'articulation des socialisations, mais aussi de l'articulation des inégalités et des dominations qui en résultent. » (Darmon, 2010, p. 43)

La littérature française sur la socialisation est toutefois tributaire de la réticence plus générale des sciences sociales hexagonales à traiter de la question raciale. M. Darmon, portant un regard réflexif sur son ouvrage de synthèse sur la socialisation, regrette ainsi l'absence de travaux empiriques sur le sujet (2018, p. 14). Si le besoin d'une documentation empirique est essentiel, cette dernière n'est, dans le contexte français, pas aisée. L'entreprise d'investigation de ces questions en France est en effet compliquée par l'absence de consensus, parmi les chercheurs, au sujet du concept de race ou des marqueurs de la racialisation. De récentes recherches se sont toutefois emparées du concept, essayant de l'appliquer au contexte français.

La « socialisation raciale » dans les travaux français

Les travaux français de sciences sociales qui mentionnent explicitement la socialisation raciale sont rares. On en trouve mention dans le travail de F. Ezembé (1999), qui reprend le questionnaire et l'échelle de socialisation raciale développés par H. Stevenson (1994) dans le contexte étatsunien et les adapte au contexte français afin d'administrer un questionnaire similaire à 104 adolescents français âgés de 13 à 17 ans, de père et mère africains, et de fournir ainsi une mesure quantitative de la socialisation raciale en France.

On trouve également, de manière toutefois moins centrale dans leur propos, une mobilisation du concept de socialisation raciale dans un article récent de J. Naudet et S. Shahrokni (2019) sur la mobilité socio-économique des transfuges de classe africains-américains aux États-Unis et des descendants d'immigrés nord-africains en France. Considérant qu'il est nécessaire de se départir du modèle dominant des parcours d'ascension sociale, ils plaident pour l'investigation empirique d'une « culture minoritaire de la mobilité », selon l'expression de K. M. Neckerman et al. (1999). Les entretiens avec les enquêtés racialisés comme minoritaires mettent ainsi en évidence que les obstacles auxquels ils font face dans l'expérience de la mobilité socio-économique ne sont pas réductibles à la question de classe, et que leurs stratégies et expériences en tant que transfuges sont marquées par des « dispositions et ressources racialement déterminées » (Naudet et Shahrokni, 2019, p. 139). Les auteurs montrent que les trajectoires des transfuges de classe d'origine nord-africaine en France sont par exemple marquées par la certitude qu'« en tant qu'arabe, [il faut] en faire deux fois plus que les autres » (2019, p. 150). De même, les discours et parcours des transfuges d'origine nord-africaine se distinguent de ceux des enquêtés de la population majoritaire dans l'accent mis, dans les récits, sur ce que ces transfuges doivent à leur famille, et à l'investissement important de celle-ci dans la réussite scolaire. Un tel investissement joue le rôle, selon J. Naudet et S. Shahrokni, de « ressource morale » (2019, p. 152), qui détermine aussi la volonté de faire bénéficier ses proches de son ascension (*giving back*), que l'on trouve beaucoup moins fortement chez les transfuges de la population majoritaire, plus enclins à se distinguer de leur milieu d'origine. Les auteurs attribuent alors ces différences à la socialisation raciale et à la constitution d'un « habitus racialisé ».

Leur article met toutefois au jour une complexité propre au contexte français, et à l'irréductible entremêlement de la question migratoire et de la question raciale. La sociologie de l'éducation a en effet mis en évidence que la réussite scolaire de leurs enfants s'inscrit dans le projet migratoire de nombreux immigrés, ces derniers faisant alors preuve d'un investissement plus important dans ce domaine que les parents non immigrés de classe populaire (Zeroulou, 1988; Brinbaum et Delcroix, 2016). Il faudrait idéalement pouvoir distinguer ce qui relève d'une socialisation liée à la position sociale particulière qui résulte d'un parcours de migration, et ce qui relève d'une socialisation liée à une position racialisée dans l'espace social. Bien sûr, pour un certain nombre de personnes racialisées comme minoritaires en France, qui ont de fait un lien récent à la migration, cette distinction risque d'être artificielle, sinon impossible. Mais à mesure que les générations d'immigration avancent, il semble d'autant plus pressant de pouvoir envisager les processus de racialisation comme non entièrement réductibles à la question migratoire. Ainsi, on pourrait envisager la socialisation raciale en France comme étant souvent liée à la socialisation dans un contexte migratoire, sans y être entièrement réduite¹⁰.

¹⁰ Soulignons ici le travail de J. Bidet (2017) sur l'effet des socialisations en contexte français chez les immigrés qui se rendent en vacances dans leur pays de naissance et la manière dont elles structurent les assignations dont ils font l'objet.

C'est ce que propose de faire R. Blassel dans une thèse de doctorat récemment soutenue (2021), qui s'empare du concept de socialisation raciale pour le penser en lien avec le concept de « conscientisation des rapports de race ». R. Blassel définit la conscientisation comme « le processus continu de traitement de signaux conduisant à la prise de conscience de la position dans le rapport social de race et à une définition de la situation en termes de race » (*ibid.*, 14). En présence de ce qu'elle appelle un « signal racialisant », la capacité à traiter ce signal et à le désigner précisément comme relevant d'un processus de racialisation dépend, selon l'auteure, de la socialisation raciale. Comme elle l'écrit, « on pourrait dire métaphoriquement qu'il faut disposer du logiciel de traitement des signaux racialisants, lequel se construit par la combinaison des différents éléments socialisateurs. » (*ibid.*, p. 65) Dans cette perspective, la socialisation raciale désigne, pour R. Blassel, la « matrice à partir de laquelle s'activent des grilles d'analyse pouvant conduire à une prise de conscience d'un phénomène sous l'angle de la racialisation » (*ibid.*, p. 62). Elle s'opère à la fois dans la famille lors de la socialisation primaire, dans les sphères extra-familiales, mais aussi par « socialisation intellectuelle », c'est-à-dire par le biais de l'acquisition de « connaissances spécialisées », théoriques, notamment *via* les études et le militantisme politique (*ibid.*, p. 156). L'approche de R. Blassel, en liant intrinsèquement la socialisation au processus de « conscientisation » de la race et du racisme, en adopte toutefois une conception restreinte, et n'envisage que peu la manière dont ses enquêtés sont socialisés à non pas seulement « reconnaître » une situation comme racialisante ou non, mais, plus largement, à se comporter, penser, exister dans le monde comme « noirs », « arabes », « asiatiques », etc.

Il faut aussi noter que plusieurs travaux récents, qui se sont spécifiquement penchés sur les modes et processus d'identifications comme noir, font état de la manière dont cette identification est le produit de processus socialisateurs, sans toutefois avoir recours au concept de socialisation raciale *per se*. Ils relèvent en cela d'une approche plus indirecte de la socialisation raciale. A. Gordien (2018) observe par exemple comment des hommes antillais arrivés adultes en France métropolitaine deviennent « blacks » dans un milieu gay parisien fortement ségrégué. En fréquentant ce milieu marqué par un être soi fortement racialisé, en allant à certaines soirées qui leur sont spécifiquement destinées, en écoutant certaines musiques (zouk, dancehall) et en se comportant de certaines manières (style vestimentaire, manière de parler), ces hommes deviennent des « blacks », une identification raciale spécifiquement métropolitaine, qu'ils investissent donc tardivement et qui ne se limite pas au phénotype. D. Trawalé s'est lui aussi intéressé aux masculinités gays noires en France métropolitaine. Dans sa thèse (Trawalé, 2016), il esquisse des éléments d'une socialisation raciale, décrivant la manière dont ses enquêtés sont « devenus noirs ». Surtout, il montre qu'ils adoptent des manières différentes d'« être noir », en particulier selon leur âge et leur position socio-économique. Les plus dotés en capitaux économiques et culturels, souvent socialisés dans des familles mettant en avant une perspective *colorblind* (les parents inculquant aux enfants qu'être noir est une « différence qui ne fait pas de différence » (2016, p. 211)) sont plus prompts à adopter ce que D. Trawalé appelle une « dynamique d'accommodation » face à la majorité blanche. Au contraire, les enquêtés les plus jeunes et issus de classes populaires sont plus nombreux à revendiquer une « authenticité noire », c'est-à-dire une identité noire *en*

actes, affirmée dans les comportements au quotidien. Dans ce cas, explique D. Trawalé, « être noir » n'est pas une identité donnée, mais une position (ou un « statut », selon l'auteur) qui s'acquiert par les manières de se comporter et par ses sociabilités – comportements dont l'auteur montre qu'ils sont aussi marqués par la classe. Ceux qui dérogent au « code de conduite » de l'authenticité noire, accusés de se « comporter comme des blancs » sont alors sanctionnés et qualifiés de « bounty¹¹ » (2016, p. 143). D. Trawalé documente également la manière dont l'apprentissage de leur noirité (il écrit « *blackness* ») passe, pour la plupart de ses enquêtés, par l'intériorisation d'une certaine dissonance entre leur position raciale et leur sexualité, la noirité étant construite comme associée à une « hétérosexualité hors norme » (2016, p. 68) et l'homosexualité étant racialisée comme « un truc de blanc » (*ibid.*, p. 151) – où « être noir » et « être gay » sont donc construits comme mutuellement exclusifs, puisqu'« être noir » est donc (aussi) une affaire de pratiques. À ce sujet, on peut également pointer que la racialisation des fantasmes et scripts sexuels produit des indications sur les manières appropriées, dans les communautés gays, d'être noir ou arabe. De manière dialectique, F. Vörös montre également que la construction de ces fantasmes et la fétichisation sexuelle selon des logiques racialisées, dans le porno gay et sur les applications de rencontre, participe également à la construction, en retour, d'une blancheur gay de classe moyenne. Comme il l'écrit, en imaginant et définissant « les hommes arabes et noirs [...] comme 'chaud', 'virils' et 'extrêmes' », les hommes blancs définissent en contraste leur propre blancheur, définie par la tempérance, la modération et la civilisation (Vörös, 2020, p. 138).

Dans son travail de thèse sur la racisation et la politisation des diplômés d'origine subsaharienne à Paris et à Londres, É. Druetz (2020) explore quant à elle comment l'expérience de racisation¹² se fait à la fois un vecteur général de socialisation en ce qu'elle « forme et transforme les individus et [...] produit une intériorisation de positions et dispositions sociales à travers une conscience collective » (2020, p. 50) et un vecteur particulier de socialisation politique. Elle montre notamment que la socialisation parentale passe par une transmission d'une injonction à « travailler plus » que les blancs, qui fonctionne, une fois intériorisée, comme une stratégie pour faire face au racisme. Si elle montre que cette injonction ne dépend pas du milieu socio-économique des parents, elle relève toutefois que « les parents diplômé-e-s ont en revanche des exigences en termes de cursus universitaire beaucoup plus pointues que les parents non diplômé-e-s » (*ibid.*, p. 207). Elle explore également le rôle de l'environnement socialisateur (quartier de résidence, structure des sociabilités) dans les processus d'identification, et met en évidence que « les personnes socialisées dans des milieux blancs » ont davantage tendance à s'identifier au pays de socialisation (la France ou le Royaume-Uni) plutôt qu'à une position racialisée (*ibid.*, p. 270). Au contraire, la socialisation « au sein d'un milieu noir » favorise l'émergence d'un sentiment d'appartenance commune et une identification à un « "Nous" noir » (*ibid.*, p. 319). Si, pour certains de ses enquêtés, la socialisation dans

¹¹ Expression censée désigner le fait d'être « noir à l'extérieur » et « blanc à l'intérieur », à l'instar du gâteau du même nom. On retrouve ici des résultats fréquents des travaux étatsuniens, mentionnés plus haut.

¹² L'autrice emprunte le concept à C. Guillaumin et le préfère à celui de racialisation.

un milieu noir conditionne « des comportements et des modes de consommation culturels spécifiques » (*ibid.*, p. 320), É. Druetz montre, comme D. Trawalé, que les pratiques culturelles des classes moyennes et supérieures sont bien souvent racialement codées comme « blanches », ce qui amène les enquêtés « qui se comportent et s'expriment avec les codes et manières des classes moyennes [à être] [...] targuées d'agir comme des Blanch·e·s et d'être des "bounty" » (*ibid.*, p. 205). Chez É. Druetz comme chez D. Trawalé, on retrouve ainsi la question de l'« authenticité » noire, dont les contours signalent la dimension de *pratique* de la noirité qui fait, dans les deux cas, l'objet d'une socialisation.

Si peu de travaux français utilisent le concept de « socialisation raciale » ou abordent la dimension de socialisation dans la construction de la race, on peut toutefois identifier, dans un certain nombre de travaux, des éléments qui peuvent s'y rapporter. Le but n'est pas ici de transposer une grille de lecture préétablie à d'autres travaux en plaquant des raisonnements sur des matériaux très divers, ni surtout de prétendre que les chercheurs seraient passés « à côté » d'un concept indispensable, mais plutôt de repérer des contextes dans lesquels le concept de socialisation raciale pourrait être heuristique, voire est déjà présent, en filigrane, dans les analyses. J'identifie ici – de manière non exhaustive – trois domaines de la sociologie qui me paraissent avoir fourni des éléments empiriques stimulants pour penser la dimension racialisée de la socialisation : la sociologie des expériences discriminatoires, la sociologie des socialisations sportives et la sociologie des « bandes de jeunes »¹³.

La dimension socialisatrice des expériences de discriminations raciales

Plusieurs travaux sur les discriminations racistes ont, de différentes manières, montré qu'elles avaient des effets socialisateurs sur les personnes qui en sont victimes, en favorisant notamment l'intériorisation de dispositions spécifiques, par exemple de modes de gestion stratégiques du racisme. C'est le cas, entre autres, des travaux de P. Cuturello (2011), qui montrent que l'expérience de la stigmatisation raciste conditionne les comportements des jeunes hommes maghrébins qui apprennent à « faire face » ou, plus souvent, qui intériorisent la nécessité de « faire avec » les discriminations. Comme D. Epiphane et ses collègues le relèvent également, « si la discrimination n'est pas systématiquement ressentie ou identifiée comme une violence, c'est qu'elle semble faire partie du paysage et des règles du jeu » (2011, p. 93). Elle n'en est pas moins « incorporée » par les individus, jusqu'à « conditionner » et « structurer » leurs attitudes

¹³ Cette liste ne prétend pas compiler l'ensemble des domaines qui sont d'intérêt pour le sujet. Notons notamment que du côté de la sociologie du travail, le travail de N. Jounin (2004) fournit des éléments précieux quant au maniement des catégories racialisées sur les chantiers et l'intériorisation de celles-ci par les travailleurs. Au sujet de l'école, on peut se référer notamment à (Belkacem et Chauvel, 2020).

et comportements (*ibid.*). Selon les autrices, la manière dont l'expérience du racisme est incorporée dépend par ailleurs de la socialisation familiale et de la position socio-économique – plus cette dernière est élevée, moins les expériences de racisme sont intériorisées comme normales (*ibid.*, p. 101). Dans une perspective assez proche, M. Lesné détaille comment les expériences de discriminations façonnent la manière dont les adolescents envisagent leur avenir scolaire et professionnel, en développant ce qu'elle appelle des « stratégies de mise à l'abri » (2013, p. 214). Ces stratégies font, comme elle l'explique, l'objet d'une intériorisation lors des socialisations familiales, ponctuées des récits parentaux de leurs propres expériences de discriminations dans la sphère professionnelle. Elle décrit alors comment l'évitement ou le « contournement » deviennent pour les enquêtés interrogés une véritable « façon de faire », produit de l'« intériorisation du risque discriminatoire » (*ibid.*, p. 219). De même, en reprenant et en élargissant le travail de P. Cuturello, M. Cognet et M. Eberhard détaillent elles aussi les différentes manières de « composer avec le racisme » qui sont intériorisées par leurs enquêtés. Comme elles l'expliquent, « les “capacités” à réagir et à élaborer à plus ou moins long terme des stratégies d'action vis-à-vis des discriminations sont autant de dispositions qui s'élaborent, s'apprennent, s'expérimentent » (2013, p. 233). En particulier, cette incorporation de dispositions spécifiques s'opère dans la famille – qui doit être envisagée, pour M. Eberhard et A. Rabaud, comme « espace de socialisation et lieu d'apprentissage de la minorisation » (2013, p. 64). Elles mettent ainsi en évidence comment « l'expérience du racisme » circule au sein de la famille et entre les générations et est « perçue, apprise et transmise, sans toutefois être forcément verbalisée » (*ibid.*, p. 85). Dans le travail de J. Talpin *et al.* sur l'« épreuve des discriminations » (2021), les chercheurs mentionnent, sans toutefois développer ce point, que « la socialisation familiale », en lien avec l'expérience des discriminations qui est aussi une expérience collective, « joue fortement » dans la construction des identifications racialisées et des sentiments d'appartenance (*ibid.*, p. 102).

De diverses manières, ces travaux mettent ainsi en lumière que l'expérience du racisme comme « épreuve partagée » a des effets socialisateurs, dont les dispositions se transmettent dans la famille, qui constitue « un lieu d'apprentissage collectif de l'ordre social raciste » (Eberhard et Rabaud 2013, p. 95), de même que le lieu premier de compréhension de sa propre place dans celui-ci.

Des socialisations sportives racialisées

Les sciences sociales des activités physiques et sportives ont abondamment eu recours au concept de socialisation, notamment pour rendre compte de la stratification des goûts et choix sportifs en termes de classe (Bodin, Héas, et Robène, 2004; Mennesson, Bertrand, et Court, 2016) ou de genre (Mennesson, 2011). La division genrée des disciplines sportives a ainsi été expliquée par l'effet des socialisations de genre, et les chercheurs ont également montré comment cette division participait au façonnement et

à l'intériorisation des féminités et des masculinités (Louveau, 2004; Mennesson, 2005; Bertrand, Mennesson, et Court, 2014). Qu'en est-il des divisions racialisées ? Si les statistiques fédérales permettent par exemple d'établir assez rapidement que le cyclisme est un sport essentiellement masculin¹⁴, il semble également que ce soit un sport particulièrement blanc¹⁵. Les professionnels de la discipline expliquent cette absence de non blancs dans le cyclisme français par l'absence d'une tradition du cyclisme dans les familles immigrées, ainsi que par l'ancrage plus important du cyclisme dans les zones rurales, où sont statistiquement moins représentés les immigrés et leurs descendants¹⁶. Mais les divisions racialisées dans les pratiques sportives s'observent également à l'intérieur même de certaines disciplines : dans ces cas, l'accès à l'équipement ou le lieu de résidence ne peuvent *a priori* pas être invoqués de la même manière. En observant par exemple les trombinoscopes des sélections françaises des dix dernières compétitions internationales d'athlétisme (2016-2021)¹⁷, on relève que les pratiquants du saut à la perche ou de la marche (majoritairement blancs¹⁸) ne sont pas ceux du sprint (majoritairement noirs ou métis). Comment expliquer cette répartition ? Y aurait-il des « sports de blancs » comme il y aurait des « sports de garçons » ?

Dans son enquête sur les athlètes de haut niveau, L. Forté (2010) montre que les divisions racialisées entre spécialités structurent un certain nombre de tensions au sein de l'équipe de France d'athlétisme. Elle met également en évidence que ces divisions sont sources de processus distinctifs de la part des athlètes, qui s'opèrent selon des schèmes racialisés. Si les « Blacks » sont décrits par les athlètes blancs comme hautains, se mettant particulièrement en scène, « exubérants », faisant « les malins », « roulant des épaules » ou jouant les « caïds »¹⁹, cette caractérisation sert, en creux, de manière de se présenter soi-même pour les athlètes blancs. Un perchiste blanc interrogé par L. Forté affirme, après avoir longuement décrit le comportement des « Blacks » de l'équipe : « Nous, à la perche, on ne fonctionne pas comme ça » (2010, p. 23), évoquant une attitude plus humble et plus travailleuse dans l'« esprit sportif » des perchistes, ce qui recouvre

¹⁴ En 2018, seuls 10 % des licenciés étaient des femmes.

¹⁵ En 2020, le Tour de France ne comptait qu'un seul coureur noir au départ, le français Kévin Réza. Voir <https://www.lematin.ch/story/pas-de-black-lives-matter-dans-le-velo-788722388451>

¹⁶ Voir https://www.lemonde.fr/sport/article/2008/07/25/un-peloton-loin-d-etre-black-blanc-beur_1077002_3242.html

¹⁷ Championnats du monde en salle, Portland, mars 2016 ; Championnats d'Europe, Amsterdam, juillet 2016 ; Jeux Olympiques, Rio, août 2016 ; Championnats d'Europe en salle, Belgrade, mars 2017 ; Championnats du monde, Londres, août 2017 ; Championnats du monde en salle, Birmingham, mars 2018 ; Championnats d'Europe en salle, Glasgow, mars 2019 ; Championnats du monde, Doha, octobre 2019 ; Championnats d'Europe en salle, Torun, 2021. Les listes d'athlètes et trombinoscopes sont disponibles sur le site de la fédération française d'athlétisme.

¹⁸ Cette catégorisation, uniquement sur la base des noms et photos des athlètes, ne présume pas de la manière dont ils et elles se définissent. Je fais ici l'hypothèse que ma manière de les catégoriser racialement correspond, de manière générale, à la manière dont ils sont racialisés par les autres au quotidien.

¹⁹ Selon des logiques de racialisation assez classiques des sportifs noirs fréquemment présentés comme désinvoltes, capricieux ou menaçants (Forté 2019).

les traits souvent garantis aux sportifs blancs (éthique du travail, humilité, sérieux). En ce sens, L. Forté met au jour le sport comme une instance de socialisation protéiforme et ses travaux mettent en évidence que la division racialisée au sein des spécialités athlétiques participe à la définition de ce qu'« être blanc » et « être noir » veulent dire. D'ailleurs, ses travaux montrent aussi que les positions racialisées dépendent aussi des pratiques et ne sont pas réductibles au phénotype, et qu'elles dépendent également des positions de classe. Comme elle l'écrit,

Pour les enquêtés utilisant le terme 'Black', l'appartenance à cette catégorie ne renvoie pas seulement à la couleur de peau ou à des origines migratoires. Elle fait également référence à la possession de propriétés sociales et culturelles particulières. (Forté 2010, p. 19)

Ces résultats font écho à l'enquête menée par F. Rasera (2021) au sujet des footballeurs professionnels. Le sociologue montre ainsi que la catégorie des « Blacks » dans l'équipe qu'il étudie n'est pas uniquement une catégorie phénotypique, mais désigne un « type » particulier de joueurs (la plupart noirs), qui se distinguent par leur style vestimentaires et leur manière de parler. Les « Blacks » sont ainsi les noirs qui posent problème, « fout[ent] la merde dans les vestiaires » et manquent de sérieux dans le travail. Certains joueurs noirs de l'équipe peuvent ainsi échapper à cette catégorisation. F. Rasera donne ainsi l'exemple d'un joueur désigné par ses pairs comme un « bounty », en raison de sa socialisation française et de ses manières de se comporter, qui sont considérées « blanches » par les autres joueurs. Comme chez les athlètes étudiés par L. Forté, la catégorisation raciale sert aussi, de manière dialectique, de présentation de soi : à l'inverse des « Blacks », les joueurs blancs se définissent comme étant caractérisés par l'éthique de travail, l'hygiène de vie et une respectabilité qu'ils refusent aux « Blacks ».

Dans un autre registre, A. Oualhaci a étudié les effets socialisateurs de la pratique de la boxe par « de jeunes garçons racisés de quartiers populaires » (2019, p. 61). S'il décrit la manière dont le club de boxe contribue à la construction d'une masculinité populaire « respectable », son travail rend également compte de la manière dont cette dernière est racialement située. Il décrit en effet comment la pratique de la boxe est un moyen de mettre à distance le stigmaté racialisé de la « racaille » auxquels ces jeunes hommes sont fréquemment renvoyés. Il rapporte également que « les manières d'être, attitudes, langage, style vestimentaire, ethos des sportifs, de même que les habiletés corporelles » auxquels sont socialisés les boxeurs permettent la construction d'une « image de confiance en soi, de force et de dignité » qui leur permet de faire face aux rapports de domination de classe et de race auxquels ils sont soumis (2020, p. 318). Cette manière dont la boxe permet d'acquérir des dispositions pour faire face au racisme quotidien a également été pointée par J. Beauchez (2016; 2017), qui insiste sur l'intersection de la race, de la classe et du genre dans l'expérience pugilistique. Le type de masculinité qui se construit ainsi sur les rings des salles de boxe thaïlandaise de banlieue en France ou de boxe anglaise dans les quartiers racialement ségrégués des États-Unis n'est pas uniquement une masculinité populaire, mais bien une masculinité populaire *non blanche* (ou « racisée », pour reprendre les termes d'A. Oualhaci). En cela, il

semble que la socialisation à l'œuvre comporte bien une dimension racialisée, qu'il serait intéressant de creuser et de cerner plus précisément.

Devenir « noir » ou « arabe » dans les bandes de jeunes

La sociologie des « bandes de jeunes » est un autre terrain permettant d'approcher les dimensions spécifiquement racialisées des processus de socialisation. Si la question des « bandes de jeunes » cristallise les peurs associées à une jeunesse populaire dangereuse depuis la fin des années 1950, la focalisation médiatique, à partir du début des années 1980, sur les « jeunes des cités » signale la racialisation du phénomène des bandes, le « jeune de cité » étant « arabe, et, le plus souvent, noir » (Mauger, 2009, p. 83). Or si les bandes sont le lieu d'une socialisation masculine et populaire, elles sont également celui d'une socialisation racialisée, du fait même de leur composition. O. Masclet (1990) rapporte par exemple comment la diffusion du modèle étatsunien de la Zulu Nation gagne les banlieues françaises et influence la production d'un sentiment d'appartenance au groupe « noir » de la part des jeunes des bandes « zoulous », qui se regroupent à la fois autour d'une racialisation commune, mais aussi (surtout ?) autour de pratiques (graff, musique hip-hop, etc.). M. Esterle-Hedibel (1997) a, de son côté, exploré la manière dont les bandes de jeunes algériens se construisaient autour d'une « ethnicité²⁰ défensive », c'est-à-dire en réaction aux expériences de stigmatisation et de discrimination. En décrivant la carrière de délinquance de ces jeunes, elle rend aussi compte de la manière dont la bande se fait le lieu de la construction d'une « identité ethnicisée », c'est-à-dire de la manière dont ces jeunes en viennent à être identifiés et à s'identifier comme « arabes » – et, simultanément, dans une double stigmatisation, comme « délinquants » (1999, p. 141). Enfin, les travaux de M. Mohammed signalent que l'appartenance à la bande et la socialisation par les pairs qui s'y effectue participent à la construction d'identifications spécifiquement « ethniques²¹ », selon ses termes. Il montre comment la bande se fait le lieu d'une production d'un « ancrage identitaire » de type « ethnique », à la fois « affaire d'héritage et de transmission ». Dans la bande, plusieurs rapports à l'identification se construisent, d'une « ethnicité de connivence » fondée sur des « rivalités ludiques » (2015, p. 309-10) aux « ethnicités stratégiques » (*ibid.*, p. 312), qui résultent de l'apprentissage, parmi la bande, de manières de faire face à la stigmatisation et aux discriminations racistes vécues par les jeunes. M. Mohammed

²⁰ M. Esterle-Hedibel parle d'« ethnicité » plutôt que de « race », dans un usage qui semble assez caractéristique de l'utilisation euphémistique de l'« ethnicité » décrite par C. Guillaumin (1972) et évoquée en introduction.

²¹ M. Mohammed parle à la fois d'« appartenances ethno-raciales » (p. 289), d'« identifications raciales » (p. 298), d'« expérience raciale » des jeunes (p. 315), et de construction et des usages de l'« ethnicité » au sein des bandes (p. 305 et suivantes), sans que les concepts de « race » et d'« ethnicité » ne soient très clairement distingués.

montre également que les positions qu'il appelle « ethniques » sont, comme dans les études mentionnées plus haut, aussi affaire de pratiques. Comme il l'écrit au sujet de la distinction que ses enquêtés construisent vis-à-vis des blancs, « pour la majorité des enquêtés, le mot Blanc désigne moins une couleur de peau que la synthèse d'une attitude et d'une position sociale. » (2015, p. 320)

On retrouve ici l'idée que les identifications racialisées relèveraient de pratiques : celles-ci, codées racialement par autrui, serviraient ainsi de support à l'assignation par autrui. Dans cette perspective, les enquêtes sociologiques devraient alors pouvoir mettre au jour comment ces manières d'être et de faire qui se voient racialisées s'apprennent, se transmettent et s'incorporent jusqu'à être naturalisées.

La race comme pratique

À partir des éléments exposés ici, je propose de définir la socialisation raciale comme l'ensemble des processus d'apprentissage et d'intériorisation de dispositions racialisées, des manières de concevoir et négocier au quotidien sa position racialisée dans l'espace social, ainsi que des manières de catégoriser les autres et de faire sens du monde selon des lignes de compréhension raciales. En ce sens, cette définition entre en écho avec ce que M. Darmon considère être la tâche d'une sociologie des socialisations, c'est-à-dire « montrer comment les personnes sont produites et comment elles apprennent à être ce qu'elles sont et à faire ce qu'elles font. » (2018, p. 11) En l'occurrence, il s'agirait donc de montrer à la fois comment les personnes sont produites comme racialement distinctes, et comment elles apprennent (explicitement et implicitement) à être noires, blanches, arabes, asiatiques, etc., et à se comporter de manières qui, parce qu'elles sont codées racialement par les autres, participent à la (re)production quotidienne de la race.

Cette idée que la race relève de pratiques n'est pas centrale dans les travaux sur la socialisation raciale tels qu'ils se sont initialement développés aux États-Unis. Elle n'est pourtant pas nouvelle dans le champ des études sur la race et l'ethnicité. F. Barth (1969) développait déjà une idée similaire au sujet des identités ethniques²². Comme la classe et le sexe, l'ethnicité est selon lui « impérative », en ce qu'elle « exerce une contrainte sur celui qui a ce statut dans toutes ses activités. » (1969, p. 18) Dans cette perspective, il affirme que les frontières ethniques sont renforcées par la peur des sanctions sociales qui découleraient d'un comportement ethnique jugé « déviant » parce que ne correspondant pas aux attentes, en termes de pratiques sociales, associées à tel ou tel groupe. En cela, l'ethnicité est pensée comme étroitement liée à des rôles sociaux imposés et intériorisés. On trouve également chez M. Omi et H. Winant l'idée que les

²² Le travail de F. Barth, s'il ne porte pas explicitement sur le concept de race, a beaucoup influencé le développement des études qui y ont recours.

positions raciales conditionnent les pratiques, et que les pratiques servent, en retour, de marqueurs racialisés dans les processus d'identification (1986, p. 126). Chez R. Frankenberg (1993), la blancheur est non seulement une position d'avantage structurel, mais elle est aussi un « point de vue » sur le monde, sur les autres et sur soi-même, ainsi qu'un ensemble de pratiques culturelles – généralement non marquées et non nommées. D'autres auteurs invitent ainsi à ne pas tant considérer la race comme quelque chose que l'on *est*, mais comme quelque chose que l'on *fait*, sans forcément recourir pour autant à l'appareil théorique de la socialisation (Bailey, 2010; Khanna et Johnson, 2010; Khanna, 2011; Rocklin, 2016).

Il ne s'agit cependant pas ici d'adopter une conception entièrement « performative » de la race, mais plutôt d'envisager la manière dont les positions racialisées et les modes d'identification sont le produit de dispositions, incorporées par les individus – dispositions à agir et à s'identifier soi-même selon telle ou telle catégorie racialisée. En retour, les pratiques culturelles, manières d'être, de se comporter, y compris dans ses dimensions somatiques, qui sont le fruit de ces dispositions incorporées, sont elles aussi codées racialement et servent de support aux identifications par autrui.

Conclusion

Cet article propose l'examen théorique²³ d'un concept fréquemment utilisé dans les littératures étatsunienne ou britannique sur les questions raciales, et encore peu courant dans le contexte français. En mettant en dialogue la littérature sur le concept de socialisation raciale aux États-Unis, la littérature sur la socialisation telle qu'elle s'est développée en France et des éléments sur la race comme pratique, cet article espère contribuer à la formalisation d'un concept heuristique pour penser le rapport social de race dans le contexte français. En s'inspirant à la fois des premiers travaux étatsuniens qui forgent le concept et des conceptions dispositionnelles de la socialisation, il semble possible de définir les contours de ce que pourrait être la socialisation raciale.

Les développements sur la race comme pratique montrent que l'attention aux processus de socialisation par lesquels la race est apprise, intériorisée, incorporée, enrichit notre compréhension des façons dont la race et ses frontières symboliques sont (re)produites. En cela, aborder la race du point de vue de la socialisation est aussi un moyen de contribuer aux efforts de conceptualisation et de définition d'un concept de race de plus en plus usité dans les sciences sociales françaises.

²³ Le présent article, pour des raisons de place, ne traite pas de l'épineuse question de la mise en œuvre méthodologique d'un tel programme de recherche. Celle-ci croise en effet les défis spécifiques des recherches sur la race en France (Brun 2021) et ceux posés par l'appréhension de la socialisation « en train de se faire » (Darmon 2010).

Cette manière d'envisager la race permet en outre de penser le rôle de la reproduction familiale dans la formation raciale sans céder au naturalisme. L'une des spécificités de la race comme rapport social est sa dimension intergénérationnelle et la place de la famille dans sa (re)production. Articuler cela à la dimension de mise en pratique des positions raciales permet de ne pas céder à une perspective naturaliste ou biologisante. En effet, comprendre la formation raciale comme résultant d'une dynamique socialisatrice qui vise à l'incorporation de signifiants racialisés permet de tenir l'équilibre entre la centralité de la famille et de la reproduction dans la conceptualisation raciale et une conception résolument constructiviste et interactionnelle des positions et identifications raciales. Cela invite à considérer que les assignations raciales, comme les assignations de genre ou de classe, ne dépendent pas de propriétés naturelles ou essentielles, mais se forment contextuellement et dans l'(inter)action. De même, cela permet de penser l'expérience raciale comme expérience à la fois individuelle et collective (D. Fassin, 2011), dans la mesure où elle s'incarne dans des transmissions intergénérationnelles. Insister sur la mise en pratique de la race, enfin, ne revient pas à priver le corps de toute matérialité et de toute épaisseur. La perception par autrui est toujours nécessairement arrimée à la matérialité du corps. En cela, une sociologie des processus de socialisation attentive à la race pourrait justement permettre d'examiner comment les pratiques racialisées passent par l'incorporation de manières de faire, d'être et de percevoir, jusqu'à marquer racialement les corps eux-mêmes.

Bibliographie

- Andujo E.** (1988), « Ethnic Identity of Transethnically Adopted Hispanic Adolescents », *Social Work*, vol. 33, n° 6, p. 531-535.
- Anglin, D. M., & Wade, J. C.** (2007), « Racial Socialization, Racial Identity, and Black Students' Adjustment to College », *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, vol. 13, n° 3, p. 207-215.
- Bailey, B.** (2010), « Language, power, and the performance of race and class », in Korgen, K. O. (dir.), *Multiracial Americans and Social Class: The Influence of Social Class on Racial Identity*, New York, Routledge, p. 72-87.
- Bales, R. F. & Parsons, T.** (2014), *Family: Socialization and Interaction Process*, New York, Routledge.
- Barth, F.** (1969), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Long Grove, Waveland Press.
- Bartoli, E., Michael, A. Bentley-Edwards, K. L., Stevenson, H., Shor, R. & McClain, S.** (2016), « Training for colour-blindness: white racial socialisation », *Whiteness and Education*, vol. 1, n° 2, p. 125-136.

- Beauchez, J.** (2016), « In the Shadow of the Other: Boxing, Everyday Struggles and the Feeling of Strangeness », *Sociology*, vol. 50, n° 6, p. 1170-1184.
- — — (2017), « La “douce science” des coups. La boxe comme paradigme d’une sociologie de la domination », *Revue française de sociologie*, vol. 58, n° 1, p. 97-120.
- Belkacem, L. & Chauvel, S.** (coord.) (2020), « Dossier : Cultures et culturalisme dans la prise en charge des jeunes », *Agora débats/jeunesses*, vol. 84, n° 1, p. 41-124.
- Berger, P. & Luckmann, T.** (1986), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, M.** (2014), « Des garçons qui n’entrent pas dans le jeu de la compétition sportive : les conditions familiales d’une atypie de genre », *Recherches familiales*, vol. 11, n° 1, p. 85-95.
- Bessone, M.** (2018), « Les contextes de la race : une question normative », *Archives de Philosophie*, vol. 81, n° 3, p. 501-521.
- Bidet, J.** (2017), « “Blédards” et “immigrés” sur les plages algériennes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 218, n° 3, p. 64-81.
- Blassel, R.** (2021), « (Dé)construire la race. Socialisation et conscientisation des rapports sociaux chez les diplômé-e-s du supérieur », Thèse de doctorat de Sociologie, Nice, Université Côte d’Azur.
- Bodin, D., Héas, S. & Robène, L.** (2004), « Les goûts sportifs : entre distinction et pratique élective raisonnée », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 187-207.
- Bodovski, K.** (2010), « Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 31, n° 2, p. 139-156.
- Bonilla-Silva, E.** (2006), *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- Bonilla-Silva, E. & Embrick, D.** (2011), « “Every Place Has a Ghetto...”: The Significance of Whites’ Social and Residential Segregation », *Symbolic Interaction*, vol. 30, n° 3, p. 323-345.
- Bourdieu, P.** (1979), *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- — — (1980) *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- — — (1981) *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1970) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.** (1998) « Sur les ruses de la raison impérialiste », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 121, n° 1, p. 109-118.
- Bowman, P. J. & Howard, C.** (1985), « Race-Related Socialization, Motivation, and Academic Achievement: A Study of Black Youths in Three-Generation Families », *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, vol. 24, n° 2, p. 134-141.

- Boykin, A. W. & Toms, F.** (1985), « Black child socialization: A conceptual framework », in McAdoo, H. & McAdoo, J. L. (dir.), *Black children: Social, educational, and parental environments*, Newbury Park, Sage, p. 33-51.
- Brinbaum, Y. & Delcroix C.** (2016) « Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants », *Migrations Société*, vol. 164, n° 2, p. 73-98.
- Brun, S.** (2019), « Trouble dans la race. Construction et négociations des frontières raciales dans deux types de familles mixtes en France », Thèse de doctorat de Sociologie, Paris, Institut d'Études Politiques de Paris.
- — — (2021), « Rechercher la race : les défis d'une enquête à mots couverts », *Genèses*, vol. 125.
- Brun, S. & Cosquer C.**, à paraître (décembre 2021), « Race », in *Catégoriser. Lexique des constructions sociales de la différence*, Lyon, ENS Éditions.
- — — à paraître (mai 2022). *Sociologie de la race*, Paris, Armand Colin.
- Butler-Sweet, C.** (2011a.), « "A Healthy Black Identity" Transracial Adoption, Middle-Class Families, and Racial Socialization », *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 42, n° 2, p. 193-212.
- — — (2011b), « 'Race isn't what defines me': exploring identity choices in transracial, biracial, and monoracial families », *Social Identities*, vol. 17, n° 6, 747-769.
- Carter, P. L.** (2003), « "Black" Cultural Capital, Status Positioning, and Schooling Conflicts for Low-Income African American Youth », *Social Problems*, vol. 50, n° 1, p. 136-155.
- Célestine, A.** (2018), *Une famille française. Des Antilles à Dunkerque en passant par l'Algérie*, Paris, Textuel.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J.** (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- Cognet, M. & Eberhard, M.** (2013), « Composer avec le racisme : Postures stratégiques de jeunes adultes descendants de migrants », *Migrations Société*, vol. 147-148, n°3, p. 221-234.
- Court, M.** (2010), *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute.
- — — (2016), « Incorporation ». in Rennes J. (dir.), *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, La Découverte.
- — — (2017), *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte.
- Crolley-Simic, J. & Vonk, E.** (2008) « Racial Socialization Practices of White Mothers of International Transracial Adoptees », *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, vol. 17, n° 3, p. 301-318.

- Cuturello, P.** (2011), « Discrimination : faire face ou faire avec ? », *Agora débats/jeunesses*, vol. 57, n° 1, p. 63-78.
- Darmon, M.** (2010) *La socialisation : domaines et approches*, Paris, Armand Colin.
- — — (2018), « Socialisation : petite histoire d'un manuel », *Idées économiques et sociales*, n° 191, p. 6-14.
- Dottolo, A. L. & Stewart, A.** (2013), « "I Never Think about My Race": Psychological Features of White Racial Identities », *Qualitative Research in Psychology*, vol. 10, n° 1, p. 102-117.
- Druez, É.** (2020), « Is Blackness political? Racisation et politisation des diplômé-e-s d'origine subsaharienne à Paris et à Londres », Thèse de doctorat de Science Politique, Paris, Institut d'Études Politiques de Paris.
- Dubar, C.** (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Durkheim, É.** (2012) [1922], *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- Eberhard, M. & Rabaud, A.** (2013), « Racisme et discrimination : une affaire de famille », *Migrations Société*, vol. 25, n°147-148, p. 83-96.
- Epiphane, D, Jonas, I. & Mora, V.** (2011), « Dire ou ne pas dire... les discriminations », *Agora débats/jeunesses*, vol. 57, n°1, p. 91-106.
- Esterle-Hedibel, M.** (1997), *La bande, le risque et l'accident*, Paris, L'Harmattan.
- — — (1999), « La marque de l'étranger. La construction d'identités délinquantes chez les jeunes d'origine maghrébine », in Bessette, J.-M. (dir.), *Crimes et cultures*, Paris, L'Harmattan, p. 137-146.
- Ezembé, F.** (1999), « La perception de la socialisation raciale et la construction de l'identité chez les adolescents issus de l'immigration d'Afrique noire en France ». in Hily M.-A. & Lefebvre M.-L. (dir.), *Identité Collective et Altérité*, Paris, L'Harmattan, p. 229-248.
- Fassin, D.** (2011), « Racialization. How To Do Races with Bodies », in Mascia-Lees F. (dir.), *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*, Malden, Wiley-Blackwell, p. 419-434.
- Fassin, É.** (2006), « Aveugles à la race ou au racisme ? » in Fassin, D. & Fassin É. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, La Découverte, p. 106-130.
- Feagin, J. R.** (2013), *The White Racial Frame. Centuries of Racial Framing and Counter-Framing*, New York, Routledge.
- Forté, L.** (2010), « "Blacks" versus "Blancs" ? Une analyse des processus d'identification à l'œuvre chez les athlètes de haut niveau », *Migrations Société*, vol. 128, n° 2, p. 11-24.
- — — (2019), « Stéréotypes "raciaux" dans la presse sportive », *Questions de communication*, vol. 35, n° 1, p. 63-81.

- Frankenberg, R.** (1993), *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Gianini Belotti, E.** (1974), *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des Femmes.
- Gordien, A.** (2018), « Gais, "blacks" et antillais », *L'Homme & la Société*, vol. 208, n° 3, p. 83-115.
- Guillaumin, C.** (1972), *L'Idéologie raciste*, La Haye, Mouton.
- Hamm, J. V.** (2001), « Barriers and Bridges to Positive Cross-Ethnic Relations: African American and White Parent Socialization Beliefs and Practices », *Youth & Society*, vol. 33, n° 1, p. 62-98.
- Harris, A. L. & Lacy, K.** (2008), « Breaking the Class Monolith: Understanding Class Differences in Black Adolescents' Attachment to Racial Identity », in Lareau, A. & Conley, D. (dir.), *Social Class: How Does it Work?*, New York, Sage, p. 152-178.
- Hughes, D. & Chen, L.** (1997), « When and What Parents Tell Children about Race: An Examination of Race-Related Socialization In African-American Families », *Applied Developmental Science*, vol. 1, n° 4, p. 200-214.
- — — (1999), « The Nature of Parent's Race-Related Communication to Children: A Developmental Perspective », in Balter L. & Tamis-LeMonda, C. (dir.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*, Philadelphia, Psychology Press, p. 467-490.
- Hughes, D. & Johnson, D.** (2001), « Correlates in Children's Experiences of Parents' Racial Socialization Behaviors », *Journal of Marriage and Family*, vol. 63, n° 4, p. 981-995.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E., Johnson, D., Stevenson, H. & Spicer, P.** (2006), « Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study », *Developmental Psychology*, vol. 42, n° 5, p. 747-770.
- Insee** (2012), « Immigrés et descendant d'immigrés en France », Insee Références, Paris, Insee.
- Jounin, N.** (2004), « L'ethnisation en chantiers. Reconstructions des statuts par l'ethnique en milieu de travail », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 20, n° 3, p. 103-126.
- Kastoryano, R.** (2005), *Les codes de la différence. Race, origine religion. France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Khanna, N.** (2011), *Biracial in America: Forming and Performing Racial Identity*, Lanham, Lexington Books.
- Khanna, N. & Johnson, C.** (2010), « Passing as Black: Racial Identity Work among Biracial Americans », *Social Psychology Quarterly*, vol. 73, n° 4, p. 380-397.
- Lahire, B.** (2002) *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin.
- — — (2005), *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin.

- Lamont, M. & Lareau, A.** (1988), « Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments », *Sociological Theory*, vol. 6, n° 2, p. 153-168.
- Lareau, A.** (2003), *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press.
- Lesane, C. L.** (2002), « Race socialization in Black families: A selective review of the literature », *African American Research Perspectives*, n° 8, p. 27-34.
- — — (2006), « A review of race socialization within Black families », *Developmental Review*, vol. 26, n° 4, p. 400-426.
- Leslie, L., Smith, J., Hrapczynski, K. & Riley, R.** (2013), « Racial Socialization in Transracial Adoptive Families: Does It Help Adolescents Deal With Discrimination Stress? », *Family Relations*, vol. 62, n° 1, p. 72-81.
- Lesné, M.** (2013), « La transition vers l'âge adulte : une période critique d'exposition aux discriminations », *Migrations Société*, vol. 147-148, n° 3, p. 205-220.
- Lewis, A. E.** (2004), « "What Group?" Studying Whites and Whiteness in the Era of "Color-Blindness" », *Sociological Theory*, vol. 22, n° 4, p. 623-646.
- Louveau, C.** (2004), « Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité », *Cahiers du Genre*, vol. 36, n° 1, p. 163-183.
- Maslet, O.** (1990), « Les Zoulous : une identité de mise en scène ». *Journal des anthropologues*, vol. 42, n° 1, p. 117-123.
- Matlock, S. & DiAngelo, R.** (2015), « "We Put It in Terms of Not-Nice": White Antiracists and Parenting », *Journal of Progressive Human Services*, vol. 26, n° 1, p. 67-92.
- Mauger, G.** (2009), *La sociologie de la délinquance juvénile*, Paris, La Découverte.
- Menesson, C.** (2005), *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*, Paris, L'Harmattan.
- — — (2011), « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives », *Réseaux*, n° 168-169, p. 87-110.
- Menesson, C., Bertrand, J. & Court, M.** (2016), « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines », *Sociologie*, vol. 7, n° 4, p. 393-412.
- Mims, L. & Williams, J.** (2020), « "They Told Me What I Was Before I Could Tell Them What I Was": Black Girls' Ethnic-Racial Identity Development Within Multiple Worlds », *Journal of Adolescent Research*, vol. 35, n° 6, p. 754-779.
- Mohammed, M.** (2015), *La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*, Paris, PUF.
- Monnot, C.** (2009), *Petites filles d'aujourd'hui : l'apprentissage de la féminité*, Paris, Éditions Autrement.
- Naudet, J. & Shahrokni, S.** (2019), « The Class Identity Negotiations of Upwardly Mobile Individuals Among Whites and the Racial Other: A USA–France Comparison », *in*

- Engelstad F. *et al.* (dir.), *Elites and People: Challenges to Democracy*, Bingley, Emerald Publishing, p. 137-158.
- Neblett, E. W., White, R., Ford, K., Philip, C., Nguyễn, H. & Sellers, R.** (2008), « Patterns of Racial Socialization and Psychological Adjustment: Can Parental Communications About Race Reduce the Impact of Racial Discrimination? », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 18, n° 3, p. 477-515.
- Neckerman, K. M., Carter, P. & Lee, J.** (1999), « Segmented assimilation and minority cultures of mobility », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 22, n° 6, p. 945-965.
- Omi, M. & Winant, H.** (1986), *Racial Formation in the United States*, New York, Routledge.
- Oualhaci, A.** (2019), « Enfiler les gants de la respectabilité. Accumulation et usages du capital culturel dans les quartiers populaires (France/États-Unis) », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 228, n° 3, p. 56-75.
- — — (2020), « Être sportif et racisé, entre essentialisation et émancipation », in Le Cour Grandmaison O. & Slaouti O. (dir.), *Racismes de France*, Paris, La Découverte, p. 308-324.
- Pahlke, E. Bigler, R. & Suizzo, M.-A.** (2012), « Relations Between Colorblind Socialization and Children's Racial Bias: Evidence From European American Mothers and Their Preschool Children », *Child Development*, vol. 83, n° 4, p. 1164-1179.
- Peters, M.** (1985), « Racial Socialization of Young Black Children », in McAdoo H. & McAdoo J. (dir.), *Black Children: Social, Educational, and Parental Environments*, Newbury Park, Sage, p. 159-173.
- Rasera, F.** (2021), « Le “problème des Blacks”. Sur le “racisme” dans le football professionnel ». in Renahy N. & Sorignet, P.-E. (dir.), *Mépris de classe. L'exercer, le ressentir, y faire face*, Paris, Éditions du Croquant, p. 105-126.
- Richardson, B.** (1981), *Racism and Child-Rearing: A Study of Black Mothers*, Claremont Graduate School.
- Rocklin, A.** (2016), « “A Hindu Is White Although He Is Black”: Hindu Alterity and the Performativity of Religion and Race between the United States and the Caribbean », *Comparative Studies in Society and History*, vol. 58, n° 1, p. 181-210.
- Rockquemore, K. A. & Brunnsma, D.** (2002), « Socially Embedded Identities: Theories, Typologies, and Processes of Racial Identity among Black/White Biracials », *The Sociological Quarterly*, vol. 43, n° 3, p. 335-356.
- Rollins, A. & Hunter, A.** (2013), « Racial Socialization of Biracial Youth: Maternal Messages and Approaches to Address Discrimination », *Family Relations*, vol. 62, n° 1, p. 140-153.
- Root, M.** (1996), *The Multiracial Experience: Racial Borders as the New Frontier*, London, Sage.
- Simon, P.** (2008), « Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et de “race” », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, p. 153-162.

- Smith, D., Juarez, B. & Jacobson, C.** (2011), « White on Black Can White Parents Teach Black Adoptive Children How to Understand and Cope With Racism? », *Journal of Black Studies*, vol. 42, n° 8, p. 1195-1230.
- Spencer, M.** (1983), « Children's cultural values and parental child rearing strategies », *Developmental Review*, vol. 3, n° 4, p. 351-370.
- Stevenson, H. C.** (1994), « Validation of the Scale of Racial Socialization for African American Adolescents: Steps toward Multidimensionality », *Journal of Black Psychology*, vol. 20, n° 4, p. 445-468.
- Talpin, J., Balazard, H., Carrel, M., Belgacem S. H., Kaya, S., Purenne, A. & Roux, G.** (2021), *L'épreuve de la discrimination : Enquête dans les quartiers populaires*, Paris, PUF.
- Thompson, V.** (1994), « Socialization to Race and Its Relationship to Racial Identification among African Americans », *Journal of Black Psychology*, vol. 20, n° 2, p. 175-188.
- Thornton, M. C.** (1997), « Strategies of racial socialization among Black parents: Mainstream, minority, and cultural messages », in Taylor R. et al. (dir.), *Family life in Black America*, Thousand Oaks, Sage, p. 201-215.
- Thornton, M. C., Chatters L., Taylor, R. & Allen, W.** (1990), « Sociodemographic and environmental correlates of racial socialization by black parents », *Child Development*, vol. 61, n° 2, p. 401-409.
- Trawalé, D.** (2016), « La reproduction sans encombre des rapports de race : le cas des gays noirs », *Migrations Société*, n° 163, p. 61-74.
- — — (2018), « L'articulation du racisme et de l'homophobie en contexte français. Marginalité multidimensionnelle, subjectivations et mobilisations associatives gays noirs », Thèse de doctorat de Sociologie, Paris, Université Paris Diderot.
- Vincent, S.** (2001), *Le Jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.
- Vörös, F.** (2020), *Désirer comme un homme. Enquête sur les fantasmes et les masculinités*, Paris, La Découverte.
- Zeroulou, Z.** (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 3, p. 447-470.