HAL open science

Avalappoq, prendre la mer et danser : migrations étudiantes et formation des positions dominantes entre Groenland et Danemark

Marine Duc

▶ **To cite this version:**

Marine Duc. Avalappoq, prendre la mer et danser : migrations étudiantes et formation des positions dominantes entre Groenland et Danemark. Géographie. Université Bordeaux Montaigne, 2022. Français. NNT : 2022BOR30022 . tel-04416884

HAL Id: tel-04416884

https://hal.science/tel-04416884v1

Submitted on 25 Jan 2024

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN GEOGRAPHIE

***Avalappoq*, prendre la mer et danser.**

Migrations étudiantes et formation des positions dominantes entre Groenland et Danemark

Présentée et soutenue publiquement le 22 novembre 2022 par

Marine Duc

Sous la direction de Béatrice Collignon

Membres du jury

Béatrice COLLIGNON, professeure, Université Bordeaux Montaigne, Passages (UMR 53119), directrice
Myriam HOUSSAY-HOLZSCHUCH, professeure, Université Grenoble-Alpes, Pacte (UMR 5194), examinatrice
Saba A. LE RENARD, Directeur·trice de recherche, CNRS, Centre Maurice Halbwachs (UMR 8097), rapporteur·trice
Ivalo ROSING, Directrice de la scolarité (*Head of Student services*), Ilisimatusarfik, examinatrice
Camille SCHMOLL, Directrice d'étude, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Géographie-cités (UMR 8504), rapportrice
Agnès VAN ZANTEN, Directrice de recherche, CNRS, Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales, (UMR 7049), examinatrice

Remerciements

Qu'il est difficile de rendre justice
À celles et ceux qui ont formé ce drôle d'assemblage
Cette thèse est un travail aux mille visages
Alors voici le temps d'en tracer l'esquisse
Je pense d'abord à Béatrice Collignon,
celle qui m'a aidé à bien pousser
De grandes feuilles, de solides racines, de petits bourgeons
Avec habileté
mais surtout, jamais trop droit
Merci, pour la terre, et pour le goût du froid
Je pense aussi à Leïla Frouillou et Myriam Houssay-Holzschuch,
Dans ce développement maladroit
elles ont été de savantes cartouches
Merci aussi
Aux membres de mon jury
Camille Schmoll, Agnès van Zanten, Saba A. Le Renard
Ivalo Rosing et Myriam Houssay-Holzschuch,
c'est un bien bel auditoire

Laissez-moi maintenant vous emmener en voyage
Entre Nuuk et Copenhague, j'ai froissé tant de pages,
J'ai découvert tant d'images
Si le vent ne tourne plus comme avant
Si j'ai lu et relu leurs récits émouvants
En pratique il n'y pas de dedans
Il n'y a que des frontières
Hans Peder Kierkegaard, Paninnguaq Boassen, Regine Møller,
Sussi Jensen, Pia Rosing, Carl Egede Bolid, les Avalakers
et toutes celles et ceux qui un jour ont pris la mer
Je garde en moi vos récits comme si c'était hier
Le jour s'est levé avec vous

Mais pour faire une thèse il faut du papier, alors je n'oublie pas celles et ceux dont c'est le métier
À Florent Chossière, parce que personne te ressemble et qu'on est plus forts ensemble
À Marlène Bouvet et Estelle Fisson, tout simplement pour la sociologie
À Valérie Batal, tout simplement pour la géographie
Pour tenir la barre et se ressaisir, j'ai pas assez de mercis pour Djemila Zeneidi
À Marianne Blidon, pour le microscope et la navette spatiale
À Solène Brun et Claire Cosquer, pour m'avoir ouvert la voie sur la formation raciale
À Alexandra Elbakyan, parce qu'elle m'a si souvent saluée
À Emmanuelle Santoire, parce que les distances n'ont rien entamé
À Nacira Guénif et Julien Barrier, pour quelques mots échangés
À Sarah Mekdjian et Irène Hirt, qui de loin m'ont si bien aidée
À Romain Garcier, pour un cacolac rue St Jacques,
À Anne-Cécile Mermet, pour les réponses trouvées au fond du sac
À tous les chapitres de Passages, et surtout, à Isabelle Sacareau, Véronique André-Lamat,

Bénédicte Michalon, Matthieu Noucher, Arthur Oldra, Olivier Pissoat et Marie Mellac
À Grégoire le Campion, la courbe de tes graphes fait le tour de mon cœur
À Mélina Germes, petites tisanes et confidences, Monique Wittig et dissidences
À Marie Faulon, pour les leçons d'anglais entre deux tranches de saucisson landais
À Hervé Amiot, entre Bordeaux et l'Institut de Géo
À Yohanna Andriamanisa, Thomas le Cour, Magda Maaoui, Célia Quénard, Emma Santoire
de mon saut vous avez été l'élan et l'appel
À la belle équipe d'*Urbanités*, petite gazette et sacrée tour de Babel
J'ai nommé Charlotte Ruggeri, Daniel Florentin, Flaminia Paddeu, Frédérique Célérier
Léo Kloeckner, Anastasia Mizzulinich, Agnès Bastin, Marie Bonte, Célia Quénard
Camille Mortelette, Camille Vergnaud, Elisabeth Lehec et Séverin Guillard
Merci aussi aux quelques personnages de ma nouvelle histoire,
Du côté de Noisy Champs, Bois de l'étang
J'ai nommé ACP, et en particulier Rémi Desmoulière, Paula Dolci, Mari Oiry-Varacca
Annaïg Oiry, Sophie Moreau, Youenn Gourain, Serge Weber, et Matthieu Delage, mais ceci étant
Il y a aussi l'ordre JEDI, ses maîtres et ses padawans, merci à tous ces gens
Et puis j'ai une pensée pour Franck Sejersen, Lars Jensen, Naja Graugaard
et Hanne Adriansen, pour l'accueil, le temps et les encouragements

Il reste l'encre, celle qui marque, qui colore, qui infuse la matière, alors merci
Aux belles boxeuses du Paname, vous avez mis des paillettes dans ma vie, et de saines colères dans mes envies
À Yohanna Andriamanisa, parce qu'elle garde mes doutes aussi bien que mes tomates,
mais quelle acrobate
À Clémence Testelin, Alix Debreil, Alisson Poisson, Manon Bouyé, mes tendres amitiés
À Isabelle Marpaux, pour le capital culturel depuis le collège de Rougemont le Château
Vingt ans ont passé mais elle relit toujours mes cahiers
À ma grand-mère Simone, la plus grande des sorcières,
À mon grand-père Jean Claude, c'est que ça risque de te rendre fier
À ma grand-mère Liliane, tu vois, j'ai fini à temps
À ma mère Sophie, pour les princes des villes à fond dans la polo
À mon père Christian, pour tous les voyages, en auto, à moto, à vélo
À ma soeur Laura, parce que même quand je suis dans ma névrose,
Elle est toujours dans son flamant rose

Merci à celles et ceux qui ont tourné ces pages,
Béatrice, Myriam, Leïla, Mari, Solène, Claire, Françoise, Paula
Emma, Marianne, Marie, Florent, Charlotte et Yohanna
J'ai bien choisi mon équipage
Même dans les remerciements, introduction, trois parties et conclusion
Allez la voilà la force des dispositions
Alors pour la fin, j'ai gardé la plus belle des destructions
La plus douce des remises en question

Merci à Charlotte Ruggeri, mon invincible été
après une engelure à Nuuk, promis plus d'entourloupes
de la Californie en passant par le Zugspitze
de la forêt du Massacre jusqu'à la Guadeloupe
Le temps ne nous sera plus jamais compté

Sommaire

Remerciements iii

Introduction générale 1

Première partie : la matière et les outils. Présupposés et cadres de l'enquête 15

Chapitre premier : Construction des positions sociales dans la colonialité et migrations étudiantes ... 17

Chapitre deux : Cheminement méthodologique. Conditions d'une enquête multisituée et incidences d'une irréductible asymétrie 71

Deuxième partie : Colonialité de la division spatiale de la formation et migrations étudiantes. Vers une approche matérialiste-symbolique 135

Chapitre trois : Géographies discrètes des institutions scolaires et universitaires 145

Chapitre quatre : Racheter la terre. L'encadrement moral et matériel des trajectoires étudiantes 199

Troisième partie : Tracer sa route. Contours de la distinction dans et par le dispositif scolaro-migratoire 239

Chapitre cinq : L'école et l'ordre racial. Les mécanismes du tri scolaire en amont de la migration ... 245

Chapitre six : Des trajectoires improbables ? Le caractère distinctif de la migration en débat 295

Quatrième partie : Déplacements et traversées des frontières sociales 345

Chapitre sept : Le corps de la nation. Encodages raciaux au fil de la migration étudiante 353

Chapitre huit : Une migration qui blanchit ? L'acquisition de dispositions dominantes en migration 417

Chapitre neuf : Les directions contraires de la conversion. Des chemins vers soi 465

Conclusion générale 513

Annexes 529

Bibliographie et sources 551

Table des figures 587

Table des tableaux 589

Table des matières 587

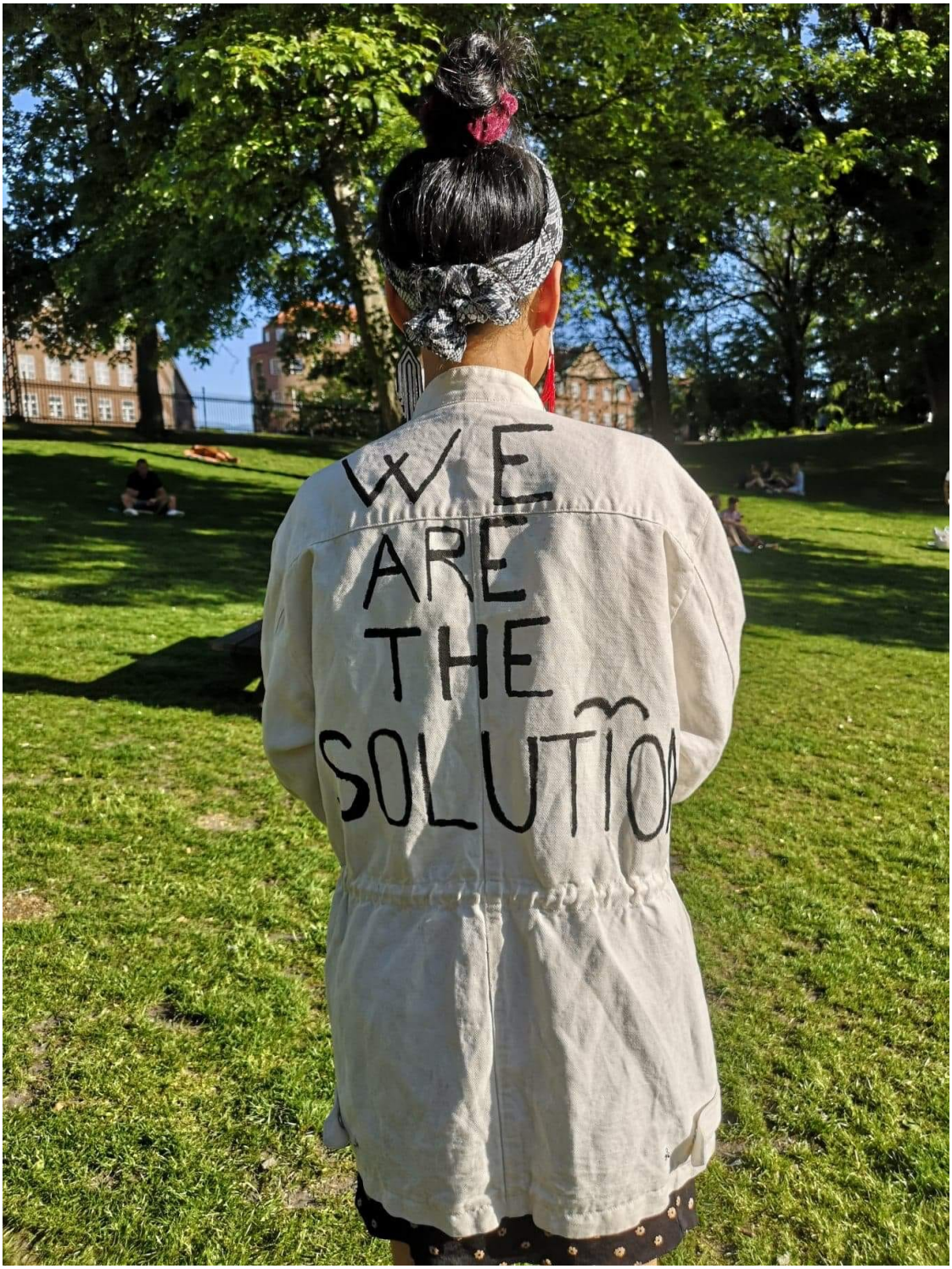
Cette thèse rejette la norme grammaticale selon laquelle le masculin constitue un neutre. À ce titre, elle est rédigée en écriture inclusive en utilisant la règle du point médian.

Cette thèse rejette la norme grammaticale francocentrée selon laquelle il faudrait adopter les règles d'accord du français aux termes en langue étrangère. À ce titre, elle est rédigée en respectant la grammaire d'origine pour ces termes. Quatre précisions s'imposent :

- *Le kalaallisut, langue majoritaire au Groenland, est une langue non genrée, l'accord sera réalisé en inclusif lorsque nécessaire.*
- *Inuit est un pluriel en soi : j'utiliserai son singulier Inuk lorsque nécessaire. Il en va de même pour les autres termes mobilisés.*
- *L'usage de la majuscule est impératif pour les nominatifs et génitifs singuliers Inuk et Qallunaaq et pluriels Inuit et Qallunaat.*
- *En revanche, utilisés comme adjectifs, inuit et qallunaaq ne prennent pas de majuscule. Je respecterai cet usage.*

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans les nombreux financements dont il a bénéficié : l'Université Bordeaux Montaigne et l'École doctorale Montaigne Humanités, le laboratoire Passages, L'institut Polaire Français Paul-Émile Victor, le Groupe de Recherche Arctique : Enjeux pour les Environnements et les Sociétés (GDR AREES) et enfin, l'Université Gustave Eiffel. Je remercie ces instances qui l'ont rendu possible.

Introduction générale



Nous sommes la solution[1]. L'une des quelques 420 étudiant·e·s groenlandais·e·s inscrit·e·s dans le supérieur au Danemark pose dans un parc de Copenhague. Elle porte dans son dos – ou plutôt sur ses épaules – un message d'espoir. Ce message, il résonne sur les bancs des écoles groenlandaises depuis la fin des années 1950 : c'est celui de l'espoir d'une nation en devenir, qui, lorsqu'elle sera prête, se détachera du Danemark pour devenir un État-nation indépendant.

Réparti·e·s entre les différentes villes universitaires danoises, plus de la moitié de ces étudiant·e·s viennent s'installer dans la région de la capitale pour leurs études, pour six mois, 4 ans, 6 ou 8 ans, et parfois y restent davantage. Ils et elles ne représentent cependant qu'une toute petite partie des Groenlandais·e·s vivant au Danemark : environ 3 % des 16 700 qui y vivaient en 2020[2]. Expression de liens asymétriques historiquement constitués, et d'une dépendance économique comme politique bâtie dans la durée, cette migration se déploie dans un contexte qui structure pleinement les motivations et les expériences de celles et ceux qui l'opèrent. Elle unit, par les liens de la souveraineté, le principal pays constitutif du Rigsfællesskabet et son ancienne colonie statutaire, le Groenland. Le Groenland n'a plus le statut de colonie depuis 1953, suite à un référendum organisé au Danemark – sans consultation de la population groenlandaise (Petersen, 1995). Il devient à cette date un *amt*, ou, département. Ce processus de départementalisation a fait sortir le Groenland de la particularité territoriale, en tout cas pour un temps. Sa transformation *amt* a justifié des investissements sans précédents dans les infrastructures et les services publics au Groenland, au nom de son alignement sur les standards des autres départements danois. Les conséquences de ces transformations sur les modes de vie, sur la recomposition du travail, sur les pratiques linguistiques ou encore sur les institutions sociales ont nourri l'opposition aux autorités danoises : la fin des années 1970 est une période de bouleversements politiques. La reconnaissance des droits autochtones travaille en parallèle de la mise en œuvre d'un nouveau statut territorial. Le premier transfert de souveraineté se concrétise par le Hjemmestyre (autonomie locale) en 1979, puis, par la mise en place du Selvstyre (autonomie gouvernementale) en 2009 (voir **annexe 3**). Le Groenland partage ce statut administratif avec les Îles Féroé au sein du Rigsfællesskabet – que l'on pourrait traduire par communauté du Royaume. Produit politique et administratif de la colonisation, le Rigsfællesskabet désigne l'union que forment le Danemark et ces deux territoires autonomes. Cet oxymore impérial repose sur une contradiction pointée par le politiste Ulrik Pram Gad : les connotations égalitaristes et l'idée d'adhésion volontaire présentes dans l'idée de communauté sont incompatibles avec le cadre de la constitution danoise : dès lors que l'État danois a accepté une délégation de pouvoir, « une relation hiérarchique demeure entre l'État et le gouvernement autonome, même si elle n'est plus absolue » (Gad, 2015 : 35)[3].

Dans ce contexte, revêtir la blouse de l'instituteur, c'est endosser une fonction ambivalente : celle de la perpétuation d'un outil historique du gouvernement colonial, l'école, cheville idéologique de l'incorporation de hiérarchies culturelles, de légitimation de l'ordre social et d'un modèle de développement ; mais aussi, celle d'une réappropriation des cadres et contenus de la transmission pédagogique, d'une contribution à l'écriture de sociodicées ascendantes, et d'une participation à la transformation de l'ordre social existant. Le message inscrit en noir au dos de la blouse est chargé de ce double sens, et il traverse les expériences des étudiant·e·s groenlandais·e·s.

Cette thèse propose de raconter leurs histoires. C'est l'histoire de celles et ceux qui ont grandi dans les périphéries du Rigsfællesskabet, là où aller au *gymnasium* (secondaire supérieur), c'est déjà, comme le ressentait une étudiante rencontrée, « faire partie de l'élite ». En effet, près de 60 % de la population active groenlandaise n'a pas poursuivi ses études au-delà des dix années de

[1] Photographie d'Helene Naduk Kavigak Munck (2021), avec l'aimable autorisation de l'autrice, que je remercie vivement. Elle a initialement été publiée sur le site de l'association décoloniale groenlandaise Nalik, basée à Copenhague : https://nalik.co/.
[2] Statistics Greenland, 2021.
[3] « *A hierarchical relationship remains between the state and the Home Rule government, even if it is no longer absolute* ».

l'enseignement obligatoire. C'est aussi l'histoire d'un voyage, que des ressources inégalement réparties et qu'un encadrement matériel et moral rendent possible, sans pour autant gommer les difficultés liées à sa longueur ou à la rupture biographique qu'il représente. L'association des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark porte les différentes dimensions de ce voyage dans son nom, Avalak. Il vient d'*avalappoq*, un verbe où s'entremêlent trois significations : partir en bateau au large, voyager au Danemark, mais aussi, s'élancer sur la piste de danse. Voyage à risques, il est aussi une aventure, source de découvertes, de rencontres et de joies. Parce qu'elle s'intéresse à ce qui arrive à ces individus ballotés par les flots, entraînés par d'autres sur la piste de danse, cette thèse emprunte son titre à ce verbe aux trois facettes.

L'école et la colonialité nord-atlantique : les prémices d'un projet de recherche

Ce projet de recherche sur la formation des positions dominantes dans la migration étudiante est né de mes premiers contacts avec les manifestations localisées de la colonialité, cette configuration singulière, globalement constituée, et durable, du rapport colonial (voir **chapitre 1**). Lors de mon premier travail d'enquête à Nuuk, début 2017, dans le cadre de mon mémoire de master 2, j'ai côtoyé les militant·e·s opposé·e·s au projet de mine à ciel ouvert de terres rares et d'uranium de Kuannersuit. Une inquiétude structurait leurs luttes : les documents de l'entreprise d'extraction étaient principalement rédigés en danois, et abordaient des points techniques, sans démarche de vulgarisation, en particulier sur les thème des radiations et rejets chimiques pouvant être dégagés par les activités minières. Ces éléments les rendaient difficilement compréhensibles par la majorité de la population groenlandaise, globalement peu dotée en capitaux culturels : parler danois ne va pas de soi au Groenland, de même que poursuivre des études après la *folkeskole* (les dix années d'enseignement obligatoire, regroupant primaire et secondaire inférieur). Le manque d'information, ou plutôt, d'accès à l'information, nourrissait le sentiment de dépossession et d'exclusion du processus décisionnel. Il fallait disposer d'un certain bagage culturel pour comprendre les enjeux d'un aménagement susceptible de détruire l'environnement duquel dépendent les modes de vie inuit. Le manque d'accès à l'information rappelait les spoliations coloniales et disait la contribution épistémique à la perpétuation de l'ordre social.

Lors d'une réunion d'un parti politique opposé au projet, un militant me confiait ses espoirs dans la jeunesse, et, en particulier, dans quelques nouveaux et nouvelles membres du parti, fraîchement rentré·e·s du Danemark. Ces jeunes « savaient argumenter », parlaient kalaallisut (la principale langue parlée au Groenland) et danois, mais surtout, ils avaient « la tête bien faite ». Qu'est-ce que pouvait signifier avoir « la tête bien faite » ? Qui étaient ces personnes et pourquoi étaient-elles si désirables aux yeux des militant·e·s, dont certain·e·s avaient connu les premières heures du Hjemmestyre (l'autonomie locale) ? Pourquoi rentrer du Danemark les rendait-elles si exceptionnelles, en quoi consistaient leurs parcours et que pouvaient-elles bien y avoir appris ? Quel rapport ces jeunes entretenaient avec l'image qu'on leur accolait ? Pourquoi partaient-elles et avec quelles représentations du Danemark ? Était-ce un départ difficile, et pourquoi ? Ces premières questions ont aiguillé la formation de mon projet de thèse.

Comprendre la formation scolaire des positions dominantes dans la colonialité

Cette thèse propose une géographie de la formation des positions sociales dans la migration étudiante. À ce titre, elle entend contribuer à une question « classique » (Bidet, 2018) des travaux s'intéressant à la dimension spatiale du monde social : l'articulation entre déplacements dans l'espace géographique et déplacement dans l'espace social.

Elle aborde cette question en se penchant sur un groupe qui, dans son contexte de départ, est destiné à occuper le haut de l'espace social. Si ses membres peuvent à certains égards être considérés comme des élites, ou, comme des privilégié·e·s, je préférerai dans ce travail les désigner par le terme plus large de dominant·e·s. Ce choix est guidé à la fois par la réalité empirique et par l'approche en termes de domination, dans l'héritage bourdieusien, adoptée dans cette thèse. La notion de privilège connait un certain dynamisme dans les études migratoires contemporaines, notamment dans le cadre d'un ciblage sur les flux originaires des Nords, historiquement moins scrutés par les travaux de recherches (Croucher, 2012 ; Kunz, 2016)[4]. Fondamentalement relationnelle, cette notion renvoie à l'existence d'un avantage, que les individus sont en mesure de faire valoir selon les contextes dans lesquels ils s'insèrent : jouir d'une certaine « transparence sociale » (Dorlin, 2009) et échapper à la stigmatisation en raison de caractéristiques phénotypiques ou de marqueurs culturels, disposer d'un passeport permettant l'accès sans visa à certains pays en sont deux exemples caractéristiques. Parler d'élites renvoie plutôt à une fraction des groupes dominants. Disposant d'un lien fort avec l'exercice du pouvoir, le terme met l'accent sur les formes de reconnaissance, de consécration, et d'auto-consécration de l'appartenance à un groupe distinct du monde social (Leferme-Falguières et van Renterghem, 2001 ; Gérard et Wagner, 2015). Si les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark peuvent, à certains égards, être considérés comme des élites, notamment en raison des formes de consécration dont ils et elles sont la cible au Groenland (voir **chapitre 4**), il s'agit avant tout d'un groupe socialement peu homogène, qui prétend, ou plutôt, qui est très inégalement destiné à l'exercice de fonctions de pouvoir. Par ailleurs, les dispositions culturelles acquises avant et pendant la migration et se trouvant au principe de leur position sociale sont inégalement distribuées, dépendantes de la position des familles dans l'ordre social mais également de la structure du champ scolaire et universitaire. La perspective d'une étude de la formation des positions dominantes, plutôt que d'une caractérisation du privilège en migration, autorise une signification plus large. De plus, l'approche en termes de domination, attentive à la pratique, est moins fixiste qu'une approche par les privilèges qui met davantage l'accent sur ce qui est possédé. L'approche en termes de domination est plus processuelle, elle questionne les façons de se comporter ou de penser incorporées au cours de la socialisation et inégalement valorisées dans le monde social. Elle est également plus adaptée à l'approche biographique et aux passages d'un contexte résidentiel à l'autre, changements de contextes qui modifient la position sociale (Bidet, 2018).

Parce que le contexte de la migration postcoloniale est un contexte de relations asymétriques, historiquement forgées, entre espaces de départ et espaces d'arrivée, ces déplacements sont porteurs d'effets ambivalents. Les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont en effet à la fois issu·e·s des groupes subalternes dans les rapports sociaux de race[5], position subalterne que la migration contribue à produire, et sont également, par leurs parcours scolaires, porteur·euse·s de capitaux culturels qui les placent – et ce, dès avant la migration – dans le haut de l'espace social groenlandais. Cette position particulière, à l'intersection de différents rapports sociaux, invite à questionner ce qui, précisément, fait les ressorts de leur position sociale, et la façon dont cette dernière est amenée à se recomposer au fil de leur trajectoire. Dans ce travail, j'entends donc complexifier la qualité de dominant·e par deux axes : un axe horizontal, attentif à la multiplicité des paramètres faisant jouer

[4] En témoigne, dans le contexte francophone, la formation du groupe de recherche MIGRAPRIV. Ce dernier interroge « la catégorie « migration privilégiée » afin « de comprendre les rapports de pouvoir multiples qui se nouent autour de l'accès et de l'expérience de la mobilité internationale », comme présenté sur le carnet de recherche du groupe : https://migrapriv.hypotheses.org/.

[5] Face à la mémoire de l'utilisation du terme et pour insister sur la dimension construite du concept de race, certain·e·s auteurs et autrices recourent au néologisme ethnoracial ou n'utilisent le terme qu'entre guillemets (Belkacem *et al.,* 2019). Je considère dans cette thèse que ces guillemets sont superflus pour signifier la dimension construite de la notion – il faudrait dans ce cas, par cohérence, employer les guillemets pour parler de « classe », de « genre » ou de « sexe ». Leur usage pourrait par ailleurs suggérer que le mot demeure innommable. Je conserverai les guillemets uniquement dans le cas de citation d'auteurs et autrices qui en font l'usage.

la position sociale des individus, et, en particulier, leur position dans les rapports sociaux de race ; et un axe vertical, se détachant d'une vision complète, intégrale, de la qualité de dominant·e, pour envisager cette dernière comme le produit d'acquisitions et de mise en pratique de ces acquisitions.

Dès lors, comment comprendre la formation des positions dominantes dans la colonialité nord-atlantique, où le déplacement dans l'espace géographique fait rejouer les asymétries historiquement constituées, par la relation coloniale, entre le Groenland et le Danemark ? Alors que la migration étudiante est souvent analysée comme une mobilité sociale ascendante, en ce qu'elle permet l'acquisition de capitaux culturel et social qui peuvent être convertis en d'autres espèces de capitaux lors du « retour », la prise en compte d'une forme d'hystérésis du rapport colonial et de ses effets sur le monde social invite à complexifier, ou plutôt, à décortiquer, ce dont sont faites les positions sociales. L'hystérésis du rapport colonial s'exprime certes dans la racialisation de l'espace global migratoire – et dans ses manifestations locales. Mais il convient également d'en interroger les effets dans l'organisation du champ académique nord-atlantique lui-même, en ce qu'il structure les déplacements et agit comme une potentielle force de différentiation sociale. Les continuités institutionnelles entre les systèmes scolaro-universitaires permettent certes une relative facilité administrative de cette migration, qui n'est pas, à proprement parler, une migration internationale. Mais on peut aussi considérer ces continuités historiques comme étant au fondement de la fonction de tri que joue l'institution scolaire, précisément par les systèmes de savoirs qu'elle valorise, qui sont le produit de classements historiques. Les systèmes de savoirs étrangers – j'anticipe ici sur les résultats de ce travail – sont considérés comme plus légitimes que les savoirs locaux. Cela est particulièrement visible en ce qui concerne les pratiques linguistiques : alors que le kalaallisut est la langue majoritaire au Groenland, elle n'est pas la langue des études. Plus on progresse dans la hiérarchie scolaire, et plus le danois devient dominant. L'arbitraire culturel transmis par l'école est ainsi toujours ajusté aux intérêts des groupes dominants dans le Rigsfællesskabet : les Blanc·he·s. En mettant en regard l'origine sociale des étudiant·e·s groenlandais·e·s, forgée dans les marges du Rigsfællesskabet, la racialisation de l'espace migratoire global, et la racialisation du champ académique, cette thèse pose la question suivante : quels sont les effets d'un passage des individus par un dispositif scolaro-migratoire bâti dans les asymétries de la colonialité sur la formation de leur position dans l'espace social nord-atlantique ? Cette question n'implique pas seulement de considérer de quelle façon la migration étudiante postcoloniale peut reconduire les mécanismes d'infériorisation liés à la racialisation de l'espace migratoire et d'exclusion liés à la fonction de tri du système scolaire. Elle n'implique pas non plus d'être uniquement attentive aux mécanismes socialisateurs de l'institution scolaire et universitaire, qui permet l'acquisition de façons de penser, de se comporter, ou de parler - acquisitions sanctionnées par l'obtention de titres scolaires. Elle impose au contraire de traiter ces éléments de manière simultanée, en faisant l'hypothèse de leur genèse commune, comme des processus au fondement de la structuration de l'espace social transnational dano-groenlandais. À ce titre, on peut considérer que la migration étudiante est une instance de mise en jeu de la position raciale des individus : il s'y joue tant la construction des frontières raciales que leur mise en trouble. Cela permet de lire ce déplacement géographique comme producteur d'une mobilité sociale, et plus singulièrement, d'une mobilité raciale.

Pour caractériser cette ambivalence et ainsi comprendre les mécanismes de la formation des positions dominantes dans la colonialité nord-atlantique, je m'appuie sur plusieurs interrogations secondaires. Ces questionnements sont à envisager comme des piliers réflexifs, interdépendants et et structurants de l'ensemble de ce travail de thèse.

Le premier consiste à comprendre la structuration spécifique du système scolaire dans lequel évoluent les étudiant·e·s groenlandais·e·s. La géographie de l'offre de formation n'est pas qu'un enjeu d'aménagement du territoire, qui consisterait en un maillage garantissant l'accès au système

scolaire, du primaire au supérieur. En m'appuyant sur les apports des travaux sur la ségrégation scolaire et universitaire, sur les études sur la dimension épistémique de la colonialité et le capitalisme cognitif, je montrerai que cette géographie est au contraire traversée par des hiérarchies symboliques, qui classent établissements et formations. Ces hiérarchies sont historiquement constituées et recomposées par la place nouvelle de la connaissance dans les systèmes économiques contemporains. À ce titre, elles s'incarnent à différentes échelles, du Groenland à l'échelle globale en passant par l'échelle du Rigsfællesskabet. Elles reposent en partie sur la localisation des établissements et des formations, laquelle garantit des effets d'accumulation de ressources socialement valorisables pour celles et ceux qui les fréquentent. Saisir ces hiérarchies symboliques est indispensable pour objectiver les positions sociales successives qui forment les trajectoires. Elles sont d'une part la condition des placements dans le jeu universitaire, puisque de cette structure du paysage scolaire et universitaire dépendent en partie les représentations qui vont guider les « choix »[6] de parcours des étudiant·e·s. De l'autre, elles déterminent, dans l'aval des trajectoires, les rétributions symboliques – et matériellement convertibles lors du retour – offertes par la fréquentation de certains établissements plutôt que d'autres.

Le deuxième, qui s'articule au premier, consiste à questionner les conditions de la promotion sociale postcoloniale. Dans un contexte de faible complétion scolaire par rapport au Danemark, où l'école est l'un des ressorts de la (re)production de l'ordre social, s'intéresser au rôle spécifique du système scolaire dans la position des formations dominantes renseigne sur les formes de légitimité culturelle localement reconnues, autrement dit, sur les formes de consécration du pouvoir et sur la structuration des rapports de force. Faire une géographie de la domination, dans ce contexte des marges du Rigsfællesskabet, c'est ainsi poser la question de la trajectoire non pas seulement des individus, mais également du système qui fonde leur pouvoir et détermine leur position sociale. Comme l'écrivait Stéphanie Guyon à propos de la situation guyanaise, « la condition coloniale produit des formes de légitimité pour partie indépendantes d'une autorité certifiée par l'école ou d'autres institutions coloniales » (Guyon, 2016 : 179). Par conséquent, il convient de garder en tête que les formes de légitimité produites par l'école sont susceptibles de produire des tensions et des luttes de légitimité pouvant alimenter le regard porté sur les étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s du côté groenlandais de l'Atlantique. Relever ces antagonismes locaux, qui s'inscrivent dans une diffusion de l'instruction et dans un élargissement de l'accès aux études supérieures, permettent ainsi de comprendre les recompositions en train de se faire, mais travaillant sur le temps long, des systèmes de légitimité au fondement des positions dominantes dans une société façonnée par les dynamiques de la colonialité.

Le troisième pilier est celui d'un glissement de la compréhension des conditions de la mobilité sociale vers une analyse des mécanismes de celle-ci. Il interroge les effets socialisateurs du dispositif scolaro-migratoire sur les individus qui l'empruntent. Comment le dispositif scolaire et migratoire, et ce, tout au long de la chaîne scolaire, forme-t-il les individus ? Que transmet-il, et comment les individus s'approprient-ils ces transmissions, compétences, façons de penser et de faire ? C'est précisément ce qu'une approche par la socialisation, qui désigne « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit […] par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au

[6] La notion de « choix » doit être utilisée avec parcimonie en sciences sociales, en particulier lorsqu'il s'agit de considérer les intentions scolaires des individus. Le choix présuppose une certaine marge de liberté, en dépit de contraintes objectives. Par conséquent, la notion peut produire des effets de disjonction entre des choix scolaires vécus et présentés comme libres, et les contraintes (ressources économiques, adéquation aux valeurs de l'école et sanctions scolaires) qui pèsent sur les individus. La liberté de choisir peut ainsi n'être qu'illusion aux yeux des sciences sociales, l'intériorisation des contraintes objectives empêchant d'envisager d'autres possibilités. Son usage exprime donc un positionnement théorique (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). Je l'emploierai par conséquent entre guillemets dans cette thèse, et mobiliserai d'autres termes permettant d'insister sur la dimension consciente ou stratégique (stratégies, tactiques) de ces choix, ou lui préférerai de manière générale celui de placements scolaires (voir **chapitre 1** et **introduction de la troisième partie**).

cours desquels l'individu acquiert […] des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2016 : 6), ambitionne de faire. Questionner le façonnement des individus par l'institution scolaire, c'est placer la focale sur la « fonction technique » de l'action pédagogique (Bourdieu et Passeron, 1970) et se pencher sur la sociogénèse des habitus dans et par le dispositif scolaro-migratoire. Compte tenu de la géographie d'un système scolaire caractérisé par la dispersion de l'offre de formation, la migration est totalement imbriquée dans l'expérience de l'école et, par conséquent, dans les mécanismes de classement. Il ne s'agit donc pas de considérer l'école comme une instance unique de socialisation, mais plutôt comme un moteur, une force de concentration, au cœur de mécanismes socialisateurs plus larges qui dépassent ce qui se transmet de manière directe (dans l'enceinte de l'école) ou indirecte (dans les transmissions parentales ajustées et tournées vers l'acquisition de la culture scolaire) par l'école. Ces acquisitions sont à considérer à la lumière des systèmes culturels que l'école est à même de transmettre, institution au cœur d'une mise en ordre des savoirs à l'échelle globale et dénoncée pour ses fonctions assimilatrices (voir **quatrième partie**). Dans son *Portrait du colonisé*, Albert Memmi écrivait que « loin de préparer l'adolescent à se prendre *totalement* [l'auteur souligne] en main, l'école établit en son sein une définitive dualité » (Memmi, 1957 : 803). De quoi cette dualité est-elle le nom ? Les études des parcours de transfuges ou de transclasses (selon la terminologie choisie par les auteur·trice·s) ont bien décrit les tiraillements, les clivages, mais aussi les négociations et les aménagements mis en œuvre par les concerné·e·s pour réduire l'inconfort de leur position entre deux mondes. Or, les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark ne sont pas seulement (et pas toujours) issu·e·s de familles modestes ; ils et elles sont également originaires de groupes en position subalterne dans les rapports de race. Par conséquent, en s'appuyant sur une conception plurielle de la socialisation intégrant les récents travaux sur les questions raciales, il s'agit ici de comprendre les repositionnements sociaux à l'œuvre dans la migration étudiante, non seulement à l'aune de l'apprentissage de dispositions classées mais également au regard de l'apprentissage de dispositions spécifiquement racialisées.

Ces trois piliers réflexifs sont bâtis sur un sol peu stabilisé : j'ai construit leurs fondations sur un terrain contraignant. Différentes forces s'y exercent, et, si elles ne sont pas propres au contexte dano-groenlandais, ces forces ont largement contribué à l'architecture d'ensemble de cette recherche : il s'agit désormais de les présenter.

Il y a quelque chose de pourri dans l'empire du Danemark : tabou racial, tabou colonial

La célèbre réplique d'*Hamlet*, prononcée par un garde royal à la vue du spectre du roi Hamlet venu demander, en secret, à ce que sa mort soit vengée, semble adéquate pour qualifier le récit national des questions coloniale et raciale au Danemark, tant celui-ci est bâti sur la dissimulation. Question coloniale et question raciale sont en effet érigées en tabous et construites comme relatives discrétions, qui méritent d'être déconstruites.

Tout d'abord, la pensée *colorblind* – l'aveuglément à la race - fonctionne comme une norme plus ou moins implicite dans l'ensemble de la Scandinavie, même si la Suède semble moins soumise au tabou de la race (Andreassen et Rabo, 2014 ; Hervik, 2019 ; Keskinen et Andreassen, 2017). Comme ailleurs en Europe, ce tabou tient à la mémoire de la Seconde Guerre mondiale : parler de race reviendrait à reconnaître l'existence de races biologiques (Goldberg, 2006). La cécité à la couleur en Scandinavie n'est pas non plus sans lien avec l'histoire du discours racialiste : la « race nordique » a longtemps été construite en position dominante dans la hiérarchie sociale. Par exemple, l'American Immigration Act de 1924 précisait : « nos propres données provenant des tests de l'armée indiquent clairement la supériorité intellectuelle du groupe racial nordique »

(Brigham, 1923, cité par Goodman *et al.*, 2012 : 34)[7]. Ces images, qu'elles soient conçues à l'échelle de la Scandinavie ou aux échelles nationales, ont ainsi participé à naturaliser une prétendue homogénéité de la région sur le plan racial. Le terme « nordique » est souvent connoté positivement (Hastrup, 1992). Il repose sur un imaginaire de l'égalitarisme social et de la tolérance (Gullestad, 2006) et une valorisation de l'État-providence (Gopal, 2000), qui renforce l'idée d'homogénéité des sociétés scandinaves (Keskinen et *al.*, 2009 ; Andreassen et Myong, 2017) tout en fonctionnant comme un « *branding device* » (Hervik, 2019 : 18) dans la construction d'une image diplomatique positive et distante de l'histoire coloniale. Au Danemark, cette prétendue homogénéité raciale est ainsi imbriquée dans le récit national, le racisme étant régulièrement renvoyé à une altérité temporelle et spatiale le rendant incompatible avec la communauté nationale. Cela a notamment été le cas dans l'affaire des dessins de Mohammed dans le *Jylland-Posten* (Hervik, 2008) ou de celle des Haribo Skipper Mix, des bonbons à la réglisse en forme de visages stéréotypés, censés évoquer les différents peuples qu'un marin rencontrait dans sa carrière (Danbolt, 2017).

La relative absence de la question groenlandaise dans ces paniques morales – à l'exception de celle déclenchée par le changement de nom d'une glace en 2020 (Kellmer, 2021) est loin d'être surprenante. D'une part, parce que le Groenland et ses habitant·e·s n'ont pas vraiment de place dans l'imaginaire national danois. Il est renvoyé à sa propre prétendue homogénéité, et à sa place dans le Rigsfællesskabet : c'est une nation de laquelle le Danemark doit s'occuper car il en est « responsable » (Gad, 2016). Ce n'est donc pas un hasard si la catégorie nationale « Groenlandais·e » est en soi une catégorie raciale, comme je le montrerai tout au long de la thèse. D'autre part, le rapport au Groenland est marqué par une forme d'amnésie coloniale. La mythologie nationale est bâtie sur l'idée d'un « exceptionnalisme danois », qui s'inscrirait plus généralement dans un « exceptionnalisme scandinave » (Rud, 2017) ou « nordique » (Loftsdóttir et Jensen, 2016) à la double signification : « cela peut renvoyer au statut périphérique des pays nordiques dans un colonialisme européen plus large, et aux processus plus contemporains de globalisation. Ou cela peut convoquer l'idée que l'auto-perception nordique génère des confrontations différentes de ce qu'il s'est passé ailleurs » (Loftsdóttir et Jensen, 2016 : 2)[8]. Ce discours trouverait sa source dans les représentations mélioratives associées à la région et liées à l'engagement des pays nordiques sur le plan diplomatique ou dans les luttes anti-racistes et anti-impérialistes, le tout sans pour autant questionner leur propre engagement dans l'histoire de l'anthropologie raciale ni dans l'impérialisme (Andreassen, 2014 ; Keskinen et *al.*, 2016). Cette mythologie nationale consiste d'une part, à relativiser l'importance de la colonisation dans la constitution de l'État-nation danois, voire à nier son engagement, et d'autre part, à présenter le pouvoir colonial comme bienveillant et humain, en particulier dans ses manifestations au Groenland. La construction de cet exceptionnalisme danois comporte deux volets. L'un est mémoriel, et renvoie au traitement de la mémoire de la colonisation par les institutions et les médias (Thisted, 2009). L'autre est épistémologique, et renvoie à la prise en charge de l'histoire coloniale par les travaux de recherches, aussi bien par l'anthropologie (Petterson, 2016) que par la discipline historique (Rud, 2017 ; Jensen, 2018a ; 2018b) où, comme le notait Jens Christian Manniche, « Les historiens danois ont toujours refusé d'étendre l'histoire coloniale du Danemark aux régions de l'Atlantique Nord, car ils avaient "naturalisé ces régions comme étant le Danemark"» (Manniche, 2003, cité par Jensen, 2018b : 78)[9].

Si l'engagement des États scandinaves dans la colonisation concentre davantage de travaux ces dernières années (Naum et Nordin, 2013 ; Rud, 2017), le rapport à la colonisation du Groenland

---

[7] *« Our own data from the army tests indicate clearly the intellectual superiority of the Nordic race group ».*

[8] *« It can express an idea about the Nordic Countries peripheral status in relation to the broader European colonialism and to the more contemporary processes of globalization. Or it can represent the idea that Nordic self-perception generates different kinds of encounters from experiences elsewhere ».*

[9] « *Danish historians had persistently rejected stretching Danish colonial history to the North Atlantic areas, because they had "naturalized these areas into Denmark"* ».

reste empreint du discours des bonnes intentions (Thisted, 2017) et de stratégies d'évitement dans le champ politique. La controverse entourant la mise en place d'une Commission de réconciliation en 2014 s'inscrit pleinement dans cette logique. Suivant l'exemple de la Commission Vérité et Réconciliation du Canada, la première ministre du Groenland, Aleqa Hammond, propose de mettre en œuvre un outil similaire, financé par le gouvernement autonome. Les critiques fusent dans l'opposition groenlandaise, pointant le coût et la charge symbolique de la commission. Elle instaurerait une similitude tacite avec l'apartheid sud-africain, également pris en charge par une Commission de réconciliation (Thristed, 2017). Le principe du dispositif reposant sur la confrontation des parties, les autorités danoises ont été invitées à y participer. La première ministre danoise de l'époque, Helle Thorning-Schmidt reconnait alors la légitimité de l'initiative pour le Groenland, mais souligne que ce n'est pas un besoin pour le Danemark, justifiant ainsi son refus d'y siéger[10]. Cela n'a pas empêché la commission de travailler et de pointer les multiples entorses aux droits humains (Saammaateqatigiinnissamut Isumalioqatigiissitaq, 2017) pendant la période coloniale et l'époque de la modernisation (jusqu'en 1979).

La complexe reconnaissance de la responsabilité des autorités danoises dans la colonisation se poursuit plus récemment. Aujourd'hui, les seules excuses officielles à l'égard du passé colonial sont celles présentées par l'ancien premier ministre danois Poul Nyrup Rasmussen, pour la relocalisation forcée des habitant·e·s de Thulé en 1953 et celles, plus récentes, de Mette Frederiksen à l'égard des enfants de Grønlandseksperimentet, envoyés de force au Danemark (voir **chapitre 3**). En mai 2022, deux journalistes mettent au jour les effets de la Spiralkampagnen, une campagne de stérilisation forcée des femmes groenlandaises menée entre la fin des années 1960 et le milieu des années 1970, afin de faire chuter la natalité au Groenland.[11] Naalakersuisut (l'exécutif groenlandais) et Inatsisartut (le parlement) demandent, à l'unanimité, l'ouverture d'une enquête. En parallèle, plusieurs organisations groenlandaises et danoises envisagent de porter l'affaire devant la Cour Européenne des Droits de l'Homme. Mais la réaction danoise tarde : le gouvernement finit par accepter l'ouverture d'une enquête, mais aucune excuse n'a encore été présentée à ce jour (Hviid et Kilime, 2022 ; Nørrelund Sørensen, 2022).

Ces positions ne sont pas sans circuler entre champ politique et champ académique. L'exemple de la controverse sur la Commission de Réconciliation, parce qu'elle touche aux usages sociaux de l'histoire, a relancé le débat sur l'histoire du statut administratif et politique du Groenland. Une controverse éclate à ce propos en 2014, lorsque l'historien danois Thorkild Kjærgaard, alors professeur à Ilissimatusarfik, soutient la thèse que le Groenland n'a jamais été une colonie[12]. Si cette position est largement mise en cause dans les travaux sur le Groenland (Rud, 2017), elle montre bien que *colorblindness* et amnésie coloniale ne sont pas sans effets sur la production scientifique. Rhétorique universaliste et rhétorique exceptionaliste, constituent alors les deux faces d'une même pièce du traitement social de la racialisation des Groenlandais·e·s au Danemark. Dans ce contexte, enquêter les rapports socio-scolaires par le prisme racial ne va pas de soi. Sur un plan empirique, la

[10] Kirsten Thisted pointe alors l'enjeu de la traduction dans la réception de cette invitation : « *The reconciliation process is needed to enable the population of Greenland to come to terms with the colonial past and "put it behind them" ("Nunatta nunasiaataasimanera qaangerniarlugu"), as the Greenlandic version of the agreement reads. In the Danish translation, the phrase is to "dissociate from" ("lægge afstand til") the colonial era. Thus, while the Greenlandic phrasing suggests acknowledgment and perhaps even a sense of catharsis, the Danish phrasing has associations with moral indignation and judgment* » (Thisted, 2017).

[11] Initialement dans une longue enquête dont les résultats sont présentés sous la forme d'un podcast : https://www.dr.dk/lyd/p1/spiralkampagnen. Pendant cette campagne, près de 4500 stérilets sont posés et on estime que la moitié des femmes groenlandaises en âge de procréer sont concernées. Pour un résumé de la campagne et de ses effets sur la fécondité au Groenland, on pourra consulter en français : https://blogs.mediapart.fr/tanguy-sandre/blog/270622/spiralkampagnen-une-politique-danoise-de-contraception-forcee-au-groenland?at_medium=custom3&at_campaign=67

[12] Pour un point sur la controverse, voir Duus, 2014.

méthodologie de l'enquête doit nécessairement faire avec ce tabou (voir **chapitre 2**). Sur un plan interprétatif, ce voile qui entoure questions coloniales et raciales explique en partie la bibliographie limitée, sur le Danemark comme le Groenland, traitant des questions raciales, et ce, d'autant plus qu'un plafond de verre limite encore l'investissement de ces questions par des chercheur·euse·s groenlandais·e·s, Kallaleq ou Inuk (voir **chapitre 1**).

Fermer les yeux pour couvrir l'obscurité[13]

Du fait de ce voile qui entoure les questions coloniales et raciales au Danemark, mais aussi de l'organisation de la production scientifique sur les thématiques raciales et de ma propre socialisation scientifique, les réflexions conduites dans cette thèse empruntent largement à une littérature qui n'est pas produite dans le contexte géographique et disciplinaire de l'étude, comme je l'expose dans le premier chapitre.

Il faut dire d'abord que les questions raciales et autochtones sont largement et principalement investies par les sciences sociales américaines et anglophones en général. Ensuite, le concept de colonialité que je mobilise dans cette thèse vient des études décoloniales, qui ont pour « lieu d'énonciation » (Castro-Gómez et Restrepo, 2008)[14], le Sud global, et plus spécifiquement, l'Amérique latine : ces travaux revendiquent leur inscription dans les effets durables de sa colonisation par l'Espagne et le Portugal. Cette géographie de la production scientifique, polarisée par les Amériques, nourrit la méfiance de la recherche française, notamment à l'égard des travaux sur la racialisation et les rapports sociaux de race (Belkacem *et al.*, 2019) mais également sur l'importation d'approches se revendiquant décoloniales (Bonvalot, 2020). Ensuite, mes emprunts à la sociologie bourdieusienne, attentive à la dimension relationnelle des positions sociales et faisant une large place à l'institution scolaire et à la socialisation, peuvent également surprendre. Comme je le montrerai tout au long de la thèse, le travail de Bourdieu a fait l'objet de nombreux réemplois pour analyser les questions raciales.

À l'aune de ces quelques remarques contextuelles, il convient de ne pas considérer ces emprunts conceptuels comme des transferts automatiques. Il s'agit plutôt d'une invitation à réfléchir à leur pertinence dans le contexte dano-groenlandais. Ces emprunts interprétatifs sont des emprunts contrôlés, soit par la littérature existante interrogeant avant moi les conditions de ces transferts conceptuels, soit à la lumière de l'enquête empirique. Par ailleurs, si l'éclectisme des références théoriques peut surprendre, je l'envisage comme le produit d'une double logique. D'une part, il s'agit de suivre la mise en garde de la chercheuse féministe Stevi Jackson contre une pureté théorique qui risquerait le détachement radical du travail empirique (Jackson et Armengaud, 2009). Autrement dit, je considère cet éclectisme comme un mécanisme de contrôle interprétatif. De l'autre, il n'est pas exempt des effets de ma propre socialisation, à la fois comme femme blanche – par conséquent socialisée à ne pas voir le racisme et les effets de la domination coloniale sur la production scientifique – et comme scientifique ayant fait ses premières armes dans le champ académique français. En ce qui concerne les emprunts théoriques faits aux étudies décoloniales, je précise que ma thèse ne se revendique pas décoloniale : si elle ne prétend pas au discours neutre, elle ne prétend pas non plus aux annonces prospectives, qui prétendraient, en s'appuyant sur la

[13] Ce titre fait écho à celui du recueil de nouvelles de Kelly Berthelsen (2001) qui aborde les souffrances liées à la colonisation. Publié aux Presses de l'Université du Québec sous le titre *Je ferme les yeux pour couvrir l'obscurité* (*Tarningup ilua. Allallu eqqumiitsullu*), son titre danois est *En sjæls inderste kammer,* littéralement *la chambre la plus intime d'une âme.*

[14] En espagnol, « *locus de enunciación* ». Contrairement aux prétentions à la neutralité axiologique et à l'analyse universaliste délocalisée, cette notion renvoie à l'idée que toute production de connaissance s'inscrit dans une géopolitique de la connaissance (Mignolo, 2001a), autrement dit, qu'elle est située dans la structuration à l'échelle mondiale des rapports de pouvoir.

légitimité conférée par la posture scientifique, régler (*settle*) une fois pour toutes la décolonisation (Tuck et Yang, 2012).

Une enquête sur la race et les migrations étudiantes qui regarde vers le nord

Cette thèse porte sur les trajectoires des étudiant·e·s groenlandais·e·s qui migrent au Danemark afiin d'y poursuivre des études supérieures. Elles sont appréhendées ici comme un cas heuristique pour saisir la formation des positions dominantes dans la colonialité, et ce, en deux points : d'une part, relativement aux asymétries historiquement constituées entre le Danemark et son ancienne colonie, et d'autre part, en raison du double décentrement que le cas propose, à la fois par rapport à la conception binaire Noir/Blanc dans la formation raciale, et dans l'originalité que représente la sphère académique dans les études sur la formation de la blanchité en migration.

D'abord, il permet de complexifier la compréhension de la migration étudiante comme étant une migration privilégiée (Croucher, 2012), autour des deux axes horizontal et vertical, que j'ai présenté *supra*. L'axe horizontal s'appuie sur l'approche biographique longitudinale, qui permet de comprendre d'où les étudiant·e·s viennent, et vers quelles régions de l'espace social cette migration les emmène. Il s'agit non seulement de restituer les facteurs ayant conduit à la migration étudiante, mais également la façon dont les étudiant·e·s vont se placer dans la structure de l'enseignement supérieur. Il faut comprendre ces *placements* dans leur sens bourdieusien, en accord avec l'héritage théorique que je mobilise dans la thèse : les placements dans la structure académique dépendent de l'origine sociale des étudiant·e·s et de leur connaissance du champ universitaire (voir **troisième partie**). À ce titre, y prêter attention sera indispensable pour saisir l'hétérogénéité des trajectoires, sans présumer que l'origine géographique est un paramètre suffisant pour expliquer les disparités dans les parcours étudiants (Ichou, 2018). Cette complexification garantit la possibilité de saisir les effets différenciés de ces parcours sur la construction des individus (voir **quatrième partie**). Ensuite, le cas des étudiant·e·s groenlandais·e·s invite à intégrer la variable de la race dans l'analyse des trajectoires, approche encore rare dans les sciences sociales francophones et, de manière plus générale, à l'étude des parcours d'étudiant·e·s migrant·e·s (voir **chapitre 1**). Intégrer cette variable permet de complexifier la compréhension de la formation des positions dominantes dans la migration étudiante postcoloniale. Cette approche intersectionnelle évite de présupposer l'unité de la figure de l'étudiant·e migrant·e, mais au contraire, d'être attentive à la multiplicité des paramètres rentrant en compte dans la formation de la position sociale. Par conséquent, mon travail s'inscrit également dans un décentrage de l'approche intersectionnelle, qu'il s'agit de faire sortir de son caractère « domestique » (Patil, 2013), en la mobilisant pour comprendre les rapports sociaux transnationaux. Initialement développée pour penser les conditions d'existence des dominées, l'approche interesctionnelle est peu mobilisée pour saisir les positions dominantes. Ma démarche s'inscrit dans les pas d'autres travaux qui cherchent à respecter son ambition « contre-hégémonique » en dépit d'un centrage sur des groupes pour lesquels la notion n'a pas été initialement forgée (Le Renard, 2020). Il s'agit par cette approche, de mettre au jour la dimension fondamentalement relative des avantages sociaux, en se gardant d'homogénéiser ces positions sociales labiles, toujours à saisir de manière contextualisée, mais également de rendre visibles les lignes de forces durables qui traversent la colonialité nord-atlantique. À ce titre, cette thèse s'inscrit à la suite d'autres travaux visant à nuancer l'idée d'une migration étudiante souvent présentée et perçue comme privilégiée (Baas, 2010 ; Brooks et Waters, 2011 ; Garneau et Marzzella, 2013 ; Lipura et Collins, 2020 ; Waters, 2006 ; Yang et Cheng, 2018).

Sur un second plan, cette thèse sur les migrations étudiantes issues du Groenland entend contribuer à la compréhension de l'analyse des rapports sociaux de race, tels qu'ils se configurent dans et par la migration postcoloniale. Mon étude propose d'abord de décentrer la binarité Noir/Blanc dans

la compréhension de la formation raciale, en mobilisant l'appareil théorique de la race dans un contexte où il est encore peu mobilisé. Pour opérer ce décentrement de la binarité Noir/Blanc, qui marque historiquement la compréhension des inégalités raciales, elle propose de comprendre la race dans sa formation globale, en s'appuyant sur les approches décoloniales (voir **chapitre 1**), dont elle interroge le transfert dans le contexte dano-groenlandais. En regardant vers le Nord, cette thèse donne à comprendre les formes situées des projets coloniaux, comme la durabilité de leurs effets sur les structures sociales. Au-delà de proposer une étude de la dimension racialisée des rapports sociaux au sein du Rigsfællesskabet, cette thèse envisage de questionner la formation raciale par un objet encore peu étudié sous cet angle : la migration étudiante. Il ne s'agit pas seulement de placer la focale sur la façon dont la migration produit de l'infériorisation raciale en confrontant les individus à un contexte où la blanchité est érigée en norme (Garner, 2014 ; Hervik, 2019 ; Keskinen *et al.*, 2009 ; Loftsdóttir et Jensen, 2016 ; Lundström et Teitelbaum, 2017), mais également, de s'intéresser aux effets de l'institution scolaire, en tant qu'instance socialisatrice, sur les positions raciales des individus. Cette recherche vient ainsi compléter la compréhension d'un phénomène plus souvent abordé par la sphère familiale, « lieu par excellence de (re)production de la race » (Brun, 2018a : 25), en s'intéressant au rôle spécifique d'une institution au cœur de la domination coloniale, historiquement pensée comme outil de contrôle et de l'imposition d'un modèle de développement, et aujourd'hui encore, comme outil d'effacement des spécificités culturelles dans les contextes *settler* et plus généralement autochtones (Smith *et al.,* 2019). En s'appuyant sur une approche résolument constructiviste de la race qui considère qu'au même titre que la classe ou le genre, la race s'*apprend*, alors on peut faire l'hypothèse que la migration étudiante postcoloniale, précisément parce qu'elle confronte à la norme de la blanchité et à ses déclinaisons institutionnelles dans le système scolaire[15], met en jeu la socialisation raciale. Ainsi, il s'agit non pas seulement d'analyser la migration étudiante postcoloniale comme une fabrique des frontières raciales, au gré de la stigmatisation quotidienne ou des effets plus structurels de relégation vers le bas de la hiérarchie scolaire, mais également comme un dispositif potentiellement à même de les troubler, par les acquisitions dispositionnelles qu'elle permet.

Structure de la thèse

Les trois piliers de réflexion présentés *supra* (structuration hiérarchique du système scolaire, systèmes de légitimité sur lesquels reposent les hiérarchies sociales, effets socialisateurs du dispositif scolaro-migratoire et recomposition des frontières sociales) structurent la construction du manuscrit, organisé en quatre mouvements et en neuf chapitres.

Le premier mouvement, **« La matière et les outils, présupposés et cadres de l'enquête »** présente la charpente théorique et méthodologique de ce travail. Le **premier chapitre** développe l'outillage conceptuel sur lequel repose l'interprétation et les enjeux théoriques que l'enquête soulève et auxquels elle entend contribuer. Il introduit la notion de colonialité, la spécificité du rapport social de race par rapport à d'autres façons de nommer les groupes, notamment par l'ethnicité et la catégorie de peuples autochtones, et présente l'héritage bourdieusien dans lequel s'inscrit la thèse, entre appareil interprétatif de la reproduction et travaux sur la socialisation. Au-delà de montrer l'intérêt d'une approche de l'ordre social par la race encore inédite dans le contexte dano-groenlandais, il propose de faire dialoguer approches bourdieusiennes et approches décoloniales afin de construire un cadre interprétatif pour penser les mécanismes de production des positions dominantes dans la colonialité nord-atlantique. C'est en ayant en tête ces fondations théoriques de l'enquête qu'il faut comprendre le **deuxième chapitre**, « **Cheminement**

[15] On consultera le **chapitre 3** pour une définition du concept de blanchité institutionnelle, que je propose de développer à partir du travail de Sara Ahmed (2012).

méthodologique. Conditions d'une enquête multisituée et incidences d'une irréductible asymétrie ». Il présente les choix méthodologiques qui ont orienté le travail empirique. Ce chapitre rappelle les conditions singulières du déroulé de l'enquête, entre gestion de la mémoire des violences que représente l'acte même de la recherche en contexte autochtone, et gestion d'un équilibre inquiet entre nécessité de catégoriser – comme acte au fondement de la démarche scientifique – et risque de reproduire des catégories essentialisantes dans la conduite de l'enquête. Il revient ensuite sur la façon dont les données ont été constituées en corpus, avant d'expliciter les façons de résoudre deux types de difficultés rencontrées dans l'interprétation : celles relatives à l'étude de l'acquisition de dispositions, et enfin, celles liées aux difficultés à travailler sur la domination à partir de récits biographiques.

Le deuxième mouvement intitulé **« Colonialité de la division internationale de la formation et migration étudiantes : vers une approche matérialiste-symbolique »** s'intéresse aux « conditions extérieures » (Ma Mung, 2009) de la migration vers le Danemark. Il présente les caractéristiques et la structure du champ académique dano-groenlandais, tout en proposant de poser les jalons pour penser une approche symbolique-matérialiste des rapports sociaux, sur laquelle s'appuie la suite de la démonstration. Le **troisième chapitre**, **« Géographies discrètes des institutions scolaires et universitaires »**, donne des éléments de compréhension du contexte de l'enquête en montrant l'imbrication historique du système scolaire et du projet colonial, avant de caractériser les champs de forces qui traversent, aujourd'hui, le champ académique dano-groenlandais. J'y montre notamment que les formations les moins valorisées socialement sont localisées dans les périphéries du Rigsfællesskabet – configuration que je propose de qualifier de colonialité de la division spatiale de la formation. Le **quatrième chapitre**, **« Racheter la terre. L'encadrement moral et matériel des trajectoires étudiantes »** présente quant à lui l'imbrication du projet géopolitique de l'indépendance groenlandaise et d'un modèle de développement forgé dans le moule du capitalisme cognitif. En adoptant une perspective d'analyse des politiques publiques, il décrit l'encadrement moral et matériel de la migration et analyse l'articulation entre État, nation et politiques éducatives.

Le troisième mouvement, **« Tracer sa route. Contours de la distinction dans et par le dispositif scolaro-migratoire »** présente de manière chronologique la façon dont les trajectoires migratoires sont façonnées, et entend interroger le caractère proprement « privilégié » de la migration étudiante vers le Danemark. Le **chapitre cinq**, **« L'école et l'ordre racial : les mécanismes d'un tri scolaire en amont de la migration »** se penche sur l'amont des trajectoires et revient sur la construction du rapport à l'école avant le déplacement vers le Danemark. Cette perspective permet d'éviter l'explication culturaliste des expériences et parcours universitaires, en « démigrantisant » (Dahinden, 2016) les trajectoires. Il permet de montrer que celles et ceux qui partent ont déjà fait l'objet d'un tri social opéré par l'institution scolaire, excluant les individus les plus éloignés de sa culture. Ce qui est transmis dans la construction du rapport à l'école suggère l'existence d'une dimension spécifiquement racialisée des transmissions du rapport à l'école, et rentre ainsi en discussion avec d'autres travaux envisageant une dimension spécifiquement « blanche » de l'habitus. Le **chapitre six**, **« Des trajectoires improbables ? Le caractère distinctif de la migration en débat »** approfondit ce travail de nuance de la dimension distinctive de la migration étudiante. Revenant sur les caractéristiques socio-démographiques des étudiant·e·s qui partent étudier au Danemark, il invite à affiner ce caractère « privilégié » des publics au gré de leur insertion, socialement différenciée, dans le paysage universitaire danois. En caractérisant les placements scolaires, il donne des éléments permettant de comprendre l'importance quantitative de trajectoires de transclasses, improbables, au gré des régularités objectives du schéma reproductif, parmi le corpus constitué. Configuration migratoire, encadrement institutionnel de la poursuite d'étude et existence de collectifs et allié·e·s d'ascension permettent ainsi d'expliquer l'existence de

ce que j'appelle une pellicule d'appariement dans le sens du placement universitaire et garantissent un encadrement qui permet l'achèvement des études. Le chapitre se termine en présentant trois grands types de trajectoires dans le supérieur danois.

Le quatrième et dernier mouvement, **« Déplacements et traversées des frontières sociales »**, change de focale en s'intéressant aux effets socialisateurs de la migration étudiante vers le Danemark. Il s'intéresse à l'ambivalence du repositionnement social en train de se faire : la migration est à la fois l'occasion de la production de frontières sociales et la condition de leur mise en trouble. Le **septième chapitre**, **« Le corps de la nation. Encodages raciaux au fil de la migration »,** s'intéresse aux contours des catégories mobilisées comme clés d'interprétation et de compréhension d'un monde racialement hiérarchisé. Il décrit les ressorts de la stigmatisation dont sont victimes les étudiant·e·s lors de leur arrivée, et montre que catégorisé·e·s, les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont aussi catégorisateur·trice·s : en identifiant certains comportements comme « typiquement danois », ils et elles contribuent à tracer les contours de la blanchité. Je montre enfin, autour du rapport à l'alcool, que ces façons d'être perçu·e sont en partie le résultat de l'incorporation de façons d'être proprement racialisées. Le **huitième chapitre**, **« Une migration qui blanchit ? L'acquisition de dispositions dominantes en migration »** aborde plus spécifiquement la mise en trouble de ces frontières raciales dans la migration. Il revient d'abord sur les avantages que les étudiant·e·s sont en mesure de faire valoir lors du retour, notamment sur le marché du travail, et sur la façon dont ils et elles sont alors perçu·e·s, souvent comme étant « danicisé·e·s ». Se penchant ensuite sur la socialisation en train de se faire, il montre comment le séjour au Danemark est l'occasion de l'acquisition de dispositions associées à la blanchité. Cependant, ces acquisitions ne sont pas synonymes d'une assimilation totale dans le groupe majoritaire blanc. C'est précisément ce que montre le **neuvième et dernier chapitre** de la thèse, « **Les directions contraires de la conversion. Des chemins vers soi** ». Ces acquisitions dispositionnelles et ressources culturelles font l'objet d'une remobilisation stratégique par les individus. Elles constituent un appui, un atout, dans la réappropriation de la culture minoritaire. Ainsi, l'entreprise migratoire est également une occasion d'alimenter les fiertés d'être Groenlandais·e, Kalallit ou Inuk – selon les termes mobilisés par les enquêté·e·s – ce qui recompose les façons dont les individus considèrent leur place dans la colonialité, et par conséquent, dans l'ordre racial.

À la fin du manuscrit, les **annexes** réunissent quelques documents complémentaires qui permettent d'appuyer la démonstration. Elles éclairent le contexte étudié, d'approfondissent certains points évoqués ou donnent à voir la « cuisine » de l'enquête, en précisant la façon dont les données ont été analysées.

Cette thèse questionne donc les effets du passage par un dispositif scolaro-migratoire reposant sur les asymétries de la colonialité sur la formation des positions sociales, question à laquelle elle entend répondre en quatre mouvements : une présentation des outils interprétatifs et méthodologiques permettant de fonder l'analyse ; une mise en évidence des champs de forces dans lesquels s'inscrivent les trajectoires ; une caractérisation des conditions sociales de la migration et des placements dans la hiérarchie académique ; et enfin, une analyse des effets socialisateurs de ces déplacements.

Introduction de la première partie

La matière et les outils.

Présupposés et cadres de l'enquête

Til hæder og ære

De rejste og rejste
i et land hvor de troede
at ingen menneskelige væsner
kunne leve og bo

De rejste og rejste
og da de kom, fandt de nogle
som ikke kendte andet
til mennesker end sig selv

De rejste og rejste
og gæstfriheden var stor
nysgerrigheden uendelig
men gæsterne var ikke til at mætte.

De rejste og rejste
alle vegne hvor de kom
blev menneskene undersøgt
deres klæder, slæder og udstyr blev
opkøbt

De rejste og rejste
til så stort et land
kan der ikke være nok mennesker
til at navngive så mange steder

De rejste og rejste
Og hver en ø eller fjord
Et næs eller fjeld blev der givet
navne
Til ære for denne og hin og dem
selv

De rejste og rejste
og rejste tilbage
med kort over landet
og livsform beskrevet

til hæder og ære
medaljer med mere
for at have berejst et land
hvor mennesker lever og bor

Pour l'honneur et pour la gloire

Ils ont voyagé et voyagé
En des lieux où ils pensaient
Qu'aucun être humain
Ne pouvait vivre et demeurer

Ils ont voyagé et voyagé
Et quand ils sont arrivés, ils en ont trouvé de certains
Qui ne connaissaient personne d'autre
Qu'eux-mêmes

Ils ont voyagé et voyagé
Et l'hospitalité était grande
La curiosité sans fin
Mais les invités étaient insatiables

Ils ont voyagé et voyagé,
Partout ils sont allés,
Examinant les gens comme s'ils n'en n'étaient pas
Puis achetant leurs vêtements, leurs traineaux et leurs équipements

Ils ont voyagé et voyagé,
Dans un si grand pays
Il ne peut pas y avoir assez d'humains
Pour nommer tant de lieux

Ils ont voyagé et voyagé
Et chaque île ou fjord
Fleuve ou montagne a été nommé
Pour honorer ceci cela ou eux-mêmes

Ils ont voyagé et voyagé,
Et puis ils sont rentrés chez eux
Avec des cartes des lieux
Et des descriptions du style de vie

Pour l'honneur et pour la gloire
Pour les médailles et plus encore
Pour avoir exploré les lieux
Où les hommes vivent et demeurent

Poème d'Aqqaluk Lynge, 1982

Le Hjemmestyre, l'autonomie locale du Groenland, est dans l'air du temps lorsqu'Anne-Birthe Hove lithographie les vers d'Aqqaluk Lynge en 1979. Mais cette première dévolution de compétences ne fait pas oublier le long façonnement des rapports coloniaux auquel participe le geste scientifique. Décrire le rythme du fjørd, mesurer ce qui est vivant et ce qui semble inerte, baptiser la terre, ce n'est pas simplement documenter la réalité. « Il ne peut pas y avoir assez d'humains pour nommer tant de lieux », mais chaque mont, col, paroi et arrête porte un nom danois, et la terre explorée et mesurée par les outils des Qallunaat s'en trouve mis en ordre. Ressort de l'appropriation territoriale, de la formation d'une figure de l'autre, mais également de l'expression d'une mise à l'écart de savoirs non produits par les institutions scientifiques légitimes, le travail de recherche est au cœur de la production de rapports de pouvoir. Ces tensions ont traversé la construction de l'enquête empirique et de son cadre interprétatif : elles se trouvent par conséquent au cœur de cette première partie, qui présente la charpente de l'enquête. Elle explicite les choix analytiques, souligne les enjeux théoriques auxquels le travail entend contribuer et présente le dispositif méthodologique mis en œuvre pour répondre aux questionnements présentés en introduction générale.

Pour se faire, cette partie se compose de deux chapitres, « **Construction des positions sociales dans la colonialité et migrations étudiantes** » et « **Cheminement méthodologique : les conditions d'une enquête multisituée et incidences d'une irréductible asymétrie** ». Le premier présente le cadre théorique de l'enquête et apporte des éléments contextuels permettant de justifier les choix théoriques opérés. Il présente d'abord la singularité d'une approche par le triptyque de la colonialité. Ce triptyque (colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être) permet de penser les rapports Nord/Sud et la formation des hiérarchies raciales à l'échelle du monde. Je montrerai ensuite de quelle façon ce cadre analytique peut être mobilisé pour penser la configuration nord-atlantique, en particulier pour saisir les rapports sociaux de race. Un deuxième temps du chapitre revient sur la filiation de la thèse avec l'approche bourdieusienne de la reproduction, et la façon dont elle irrigue les travaux contemporains sur les migrations étudiantes. Le dernier temps du chapitre propose enfin de faire dialoguer ces deux héritages, en construisant un care théorique original, qui permet de saisir la formation des positions dominantes par le système scolaire dans la colonialité nord-atlantique.

Le deuxième chapitre rend compte de la constitution du dispositif méthodologique, articulé autour d'une tension : une ambition du travail tournée vers la dénaturalisation des catégories, notamment raciales et nationales, et une démarche scientifique susceptible de créer ses propres effets catégorisants et hiérarchisants. Partant de la nécessité d'enquêter avec un principe d'inquiétude dans un contexte où la recherche est un « gros mot » (Smith, 2008), le chapitre présente les dilemmes éthiques auxquels je me suis confrontée dans la construction et la conduite du travail empirique, devant jongler entre les contraintes d'un contexte *colorblind*, et la nécessité d'une relecture sociologisée de l'injonction à l'alignement des agendas de recherche entre chercheur·euse·s et enquêté·e·s dans les contextes autochtones. Il revient ensuite sur la façon dont le corpus sur lequel s'appuie l'analyse a été constitué au fil de l'enquête. Ce dernier se fonde sur une approche multisituée, attentive à un croissement de méthodes qualitatives (entretiens biographiques, observation et suivi d'étudiant·e·s, étude des politiques publiques s'appuyant sur entretiens, archives et littérature grise) et à la mobilisation de données quantitatives de cadrage. Ce second chapitre se clôt sur les défis de l'interprétation. La mobilisation du discours sur soi comme principale source pour comprendre la formation des positions dominantes et le passage des frontières sociales se confronte à un double enjeu. D'une part, le primat de l'expérience, au cœur des épistémologies du point de vue qui irriguent mon cadre méthodologique, ne permettent pas de résoudre la question des effets de l'(in)conscience de sa propre domination dans les discours livrés en entretiens. D'autre part, saisir les effets socialisateurs du système scolaire sur les individus confronte à la nécessité de mettre en œuvre des points de contrôle afin d'éviter le risque de surinterprétation que peut susciter la mise en discours des dispositions lors des entretiens.

Chapitre premier

Construction des positions sociales dans la colonialité et migrations étudiantes

Introduction

Ce premier chapitre explicite les choix analytiques et souligne les enjeux théoriques que l'enquête soulève et auxquels elle entend contribuer. Partant de la nécessité de complexifier une vision des migrations étudiantes comme inéluctablement privilégiées du fait de leur localisation à l'intersection de deux phénomènes de sélection sociale, ce travail prend au sérieux plusieurs suggestions relatives au dépassement d'une lecture de ces trajectoires au seul prisme du rapport social de classe (King et Rghuram, 2013 ; Lipura et Collins, 2020). Il s'agit donc de proposer un cadre théorique permettant d'envisager l'articulation entre mobilité géographique et mobilité sociale, lorsque cette dernière se déploie dans un espace nord-atlantique traversé par des lignes de forces historiquement constituées faisant du Groenland une périphérie coloniale du Danemark.

Ce chapitre n'est pas un état de l'art exhaustif, mais une présentation des choix analytiques et conceptuels et des axes de discussion de la thèse : il faut l'envisager comme un cadre de positionnement et une proposition de clés d'analyse pour comprendre le repositionnement social à l'œuvre dans cette migration étudiante. L'étude de la formation des positions dominantes dans une migration bâtie sur les asymétries postcoloniales globales invite à considérer la multiplicité des paramètres entrant en jeu. Il s'agit non seulement de considérer l'origine et les devenirs de ces migrant·e·s étudiant·e·s dans les rapports de classe, mais également de considérer la place du rapport social de race dans ces déplacements, en ce qu'il peut être compris comme le principe spécifiquement colonial d'ordonnancement du monde. En France, au Danemark et au Groenland, les principaux contextes de production et de réception de ce travail, les question raciales restent entourées d'une certaine suspicion. Elles sont encore peu abordées en tant que telles, et moins encore dans leur dimension spatiale. C'est pourquoi j'accorderai une attention particulière ici aux significations attachées au terme et à la façon dont rapports de race, questions migratoires et scolaires s'articulent.

Je commencerai par situer ce travail dans le champ des études migratoires. Je montrerai d'abord comment l'articulation entre déplacement dans l'espace géographique et déplacement dans l'espace social a été posée, en particulier en ce qui concerne les migrations privilégiées internationales,

catégorie à laquelle les migrations étudiantes sont souvent associées. Après avoir présenté à quoi renvoyait le privilège migratoire, j'expliciterai les significations et les débats qui entourent la notion de race. Je montrerai la façon dont la formation raciale s'imbrique avec la migration, cette dernière étant susceptible de contribuer à construire, à renforcer, mais également à flouter les frontières raciales[16]. Le premier temps du chapitre se clôt sur la présentation des deux notions aux significations proches de celle de race qui sont mobilisées par la littérature s'intéressant au contexte groenlandais : l'ethnicité et la catégorie « peuples autochtones ».

Le deuxième temps du chapitre se consacre plus spécifiquement à la construction de l'objet ici étudié. Il revient sur les migrations étudiantes, qu'il s'agit de présenter sous l'angle de la mobilité sociale, angle que cette thèse entend explorer. Ce deuxième temps permet de mettre en exergue la relative absence des questions raciales dans la littérature sur le sujet, absence d'autant plus surprenante que ces dernières sont au cœur de travaux récents sur les migrations privilégiées, et ne sont pas non plus délaissées par les travaux sur les inégalités scolaires, en particulier dans la littérature anglophone. Je montrerai que l'articulation entre formation raciale et questions scolaires offre des pistes fertiles qui gagnent à être mobilisées dans la compréhension des migrations étudiantes au sein du Rigsfællesskabet : dans les contenus pédagogiques et les interactions quotidiennes, dans la formation des « choix » scolaires notamment, mais également dans le rôle assimilationniste de l'institution scolaire en contexte colonial. Ces différentes dimensions constituent des points précieux pour comprendre le rôle de l'institution scolaire dans la formation raciale.

La dernière section du chapitre présente une grille de lecture inédite pour comprendre la formation des positions dominantes dans la colonialité nord-atlantique. Elle repose sur une conversation à trois voix, où s'entrecroisent approches bourdieusiennes de la formation des positions sociales et des inégalités socio-scolaires (capitaux, habitus, socialisation et espace social), concepts-clés de la pensée décoloniale (colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être), et approche triangulée de la formation raciale (hétéro-identification, auto-identification, socialisation) proposée par Solène Brun (2019a). Ces trois héritages sont les supports interprétatifs de cette thèse. Mobilisés de manière conjointe, ils permettent une compréhension systémique du repositionnement social qui opère lors de la migration étudiante dans le Rigsfællesskabet. Ce cadre permet de complexifier la lecture du privilège migratoire selon deux axes. D'une part, en considérant l'expression scolaire des asymétries géopolitiques historiquement constituées, et la position racialement minoritaire des étudiant·e·s, produit de ces asymétries. De l'autre, en intégrant une dimension longitudinale et processuelle au privilège, qui est également à considérer comme le produit d'acquisitions socialement valorisées qui se font au cours de la socialisation migratoire. À ce titre, ce système théorique permet de penser la mobilité sociale comme se faisant au croisement de deux paramètres principaux : la classe et la race, et ainsi de comprendre de quelle façon la migration pour études contribue au brouillage, voire au passage non seulement des frontières de classe, mais également des frontières des catégories raciales.

[16] Ma conception de la frontière est plus métaphorique que les usages les plus courants en géographie. Je l'entends comme un type particulier de frontière sociale, autrement dit, comme un principe de classification qui organise les groupes sociaux. Voir **introduction de la quatrième partie** pour une définition plus aboutie de la notion.

I. Hiérarchies sociales et migrations : perspectives globales et locales sur la formation des positions sociales

1. Migrations, catégorisations et positions sociales

Le renouvellement apporté par les approches transnationales a ouvert un ensemble de nouveaux questionnements relatifs au rôle spécifique de la migration internationale dans les mécanismes de formation des positions sociales. Ce premier point replace la thèse dans ces héritages, afin d'expliciter la spécificité d'une approche s'intéressant spécifiquement à la place des question raciales dans la formation des positions sociales.

Le renouveau transnational

Depuis les années 1990, l'essor des études sur les « nouvelles migrations » (Schmoll, 2017) et en particulier, sur la recomposition de la division internationale du travail à l'échelle globale (Castles et Miller, 2003) d'une part, et s'inscrivant dans le courant du transnationnalisme[17] de l'autre, ont invité à ne plus seulement considérer les positions sociales comme formées uniquement dans le contexte d'un seul État-nation, mais au contraire, à les penser comme étant le produit de rapports de force globaux. En mettant l'accent sur les liens entre les sociétés d'accueil et de départ (liens économiques, socio-culturels ou politiques), ces travaux ont permis de mettre à distance le « nationalisme méthodologique » (Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003 ; Dumitru, 2014), cette « naturalisation de l'État-nation par les sciences sociales » (Wimmer et Glick-Schiller, 2003 : 576)[18] qui dominait alors les approches des migrations. Concrètement, cela se traduit par plusieurs démarches qui permettent de complexifier la compréhension des positions sociales dans la migration. Il s'agit de mettre l'accent sur l'« autonomie » (Ma Mung, 2009) des personnes qui se déplacent, afin de saisir les stratégies de parcours et manières d'aménager les contraintes de la migration. Mais il s'agit, surtout, de ne pas systématiquement rapporter les individus à leur seule condition migrante, comme le font les approches par l'intégration ou l'assimilation[19]. À ce titre, les travaux d'Abdelmalek Sayad sont révélateurs de ce changement de perspective (Sayad, 1991) même s'il n'a jamais, à ma connaissance, revendiqué son appartenance au courant transnational.

Parce que les approches intégrationnistes sont pointées pour « invisibiliser les rapports de classe derrière les questions dites culturelles » (Bidet, 2018 : 69), ce décentrement de la seule société d'immigration permet d'accorder une place plus grande aux enjeux de position sociale tissés entre les espaces nationaux que font dialoguer les expériences migratoires. Ces enjeux sont notamment pris en charge par une « critique de l'intérieur » (Schmoll, 2017 : 33) des approches transnationales. Ces dernières veillent à les replacer dans des structures de production ou dans d'autres systèmes qui s'y imbriquent, à l'image des rapports coloniaux ou des rapports de genre, afin d'excaver les différents phénomènes de stratification à l'œuvre au long des trajectoires migratoires (Anderson, 2000 ; Ehrenreich et Hochschild, 2003 ; Faist, 2015 ; Koh, 2015 ; Mahler et Pessar, 2001 ; 2003 ;

[17] Mihaela Nedelcu rappelle que la notion de transnationalisme recoupe elle aussi des réalités très diverses en fonction des pratiques transnationales considérées (solidarités, liens économiques, engagements politiques, entre autres) et de l'intensité du lien maintenu avec les différents lieux de la migration, y compris de la société de départ (2010).

[18] « *Methodological nationalism is the naturalization of the nation-state by the social sciences* ».

[19] Voir **chapitres 5** et **8** pour une distinction entre ces termes.

Potot, 2018 ; Pratt et Yeoh, 2003 ; Nair, 2013). La critique postcoloniale a particulièrement infusé le champ des études migratoires, et la mise en lumière des liens transnationaux asymétriques, tissés le long des routes migratoires des anciens empires. Ces migrations viennent apporter aux économies des Nords une force de travail qui alimente la différenciation économique globale (Nair, 2013). Mais ces approches ont également montré que les rapports de force hérités de la colonisation s'inscrivaient jusque dans les corps des personnes migrantes, au cœur de la production d'une figure de l'Autre dans les sociétés d'accueil (Mains *et al.*, 2013 ; Koh, 2015 ; Nair, 2013 ; Tudor, 2018). Ces dialogues entre critique postcoloniale et travaux sur les migrations ont ainsi nourri la déconstruction des catégories avec lesquelles l'expérience migratoire est pensée, comme les notions de frontières, d'État-nation, de citoyenneté, ou encore celle de race, en montrant que ces dernières sont des héritages du monde occidental (Koh, 2015).

S'intéresser à la formation globale des positions sociales telle qu'elle apparaît dans l'espace de contact que sont les migrations internationales renvoie à la question de l'articulation entre mobilité géographique et mobilité sociale. Dans un article programmatique, Jennifer Bidet présentait les défis analytiques soulevés par un tel questionnement : comparer les positions sociales des migrant·e·s dans des espaces nationaux distincts ne va pas de soi, d'autant plus qu'aux variations de contexte s'ajoutent des effets générationnels et des subjectivités qui ne perçoivent pas toujours la réalité de leur déclassement ou de leur ascension provoqué par la migration (Bidet, 2018). Pour objectiver ces déplacements, elle propose de considérer l'ensemble de la trajectoire biographique, ainsi que d'adopter une approche relationnelle des positions sociales, permettant de mettre en exergue les positions relatives plutôt que les conditions objectives d'existence. Ces deux aspects sont enfin indissociables d'un questionnement spécifique sur les conditions de transférabilité des capitaux détenus par les individus d'un espace social à un autre, conditions qui se matérialisent par exemple dans la reconnaissance des titres scolaires ou dans les taux de change et les frais bancaires. Cette approche biographique et relationnelle, attentive aux contextes de départ et d'installation des migrant·e·s, me semble tout à fait opérante pour comprendre la formation des positions privilégiées en migration.

Formation des positions sociales et migrations privilégiées

Ce nœud analytique entre formation des positions sociales et migration a tendance à être davantage questionné du point de vue des positions dominées dans la stratification migratoire. Cela est notable dans la structuration du champ, polarisé par l'étude des migrant·e·s partant des Suds pour les Nords (Cosquer *et al.*, 2022b ; Fechter et Walsh, 2010 ; King et Raghuram, 2013 ; Kunz, 2016). Cette polarisation s'explique probablement en partie par l'ambition de donner à voir les marges, le « *subaltern global* » et celles et ceux qui ont été « défavorisé·e·s par l'histoire et le pouvoir » (Nair, 2013 : 6)[20]. Pour Anne-Meike Fechter et Katie Walsh, ces effets d'optique ont des conséquences théoriques sur la conceptualisation des migrations, mais également des conséquences morales, puisqu'elles contribuent à associer implicitement migration et positions dominées (Fechter et Walsh, 2010).

Les notions de privilège migratoire et de migrations privilégiées ont bouleversé ce nœud analytique. Initialement pensé à partir des migrations des Nords vers les Suds, il renvoie à une forme de hiérarchisation des flux migratoires permise par les asymétries politiques et économiques postcoloniales. Le privilège est pensé comme relationnel, et il est souvent étudié au croisement de deux angles, la nationalité d'une part, et les avantages que cette dernière confère (en termes de statut administratif, de visa, ou encore de contrats de travail), et la classe de l'autre (Cosquer *et al.*,

[20] « *The global subaltern* » et « *disfavored by history and power* ».

2022b). Les développements les plus récents sur les migrations privilégiées ont également permis de renouveler la conceptualisation du privilège par les questions raciales : les migrations des Nords vers les Suds impliquent en effet une relative déstabilisation de la position dominante, puisqu'elle confronte à un contexte où les personnes blanches ne sont plus, quantitativement, majoritaires. Ces migrations permettent ainsi de « donner à voir la blanchité » alors que celle-ci est précisément construite comme invisibilité (Cosquer, 2018), et ainsi, à s'intéresser à la construction de la distinction raciale, notamment dans la sphère du travail, par le prisme des compétences et de son croisement avec la nationalité (Leonard, 2008 ; Le Renard, 2016 ; 2019), ou bien dans les espaces domestiques, où elle s'articule aux normes de genre (Cosquer, 2020 ; Lundström, 2014).

Ces travaux sur la blanchité sont précieux pour comprendre la formation raciale dans les migrations privilégiées. Ils permettent de penser les rapports de race dans leur production globale, et par conséquent, de les envisager au-delà du contexte états-unien qui polarise aujourd'hui les recherches sur les questions raciales (voir *infra*). Ensuite, ils ont montré que les positions raciales n'étaient pas figées dans le temps, mais étaient au contraire le résultat de processus liés à la migration : cette dernière permet en effet d'acquérir du statut et de construire la distinction raciale. Ils autorisent ainsi à envisager la migration, par les asymétries qu'elle met en jeu, comme contribuant à la formation raciale, et c'est précisément dans cette perspective que se situe mon travail.

Qu'est-ce que la race ?

Depuis les travaux fondateurs de Barth, et en particulier la publication du recueil qu'il a dirigé, *Ethnic Groups and Boundaries* (1969), les études sur la race et l'ethnicité s'inscrivent dans un consensus constructiviste[21] auquel j'adhère pleinement dans cette thèse : la race ne peut nullement renvoyer à une réalité anatomo-physiologique ou biologique. Si un flou entoure la distinction entre les deux termes (voir *infra*) l'ensemble des significations qu'on leur associe sont largement irriguées par ce tournant. Barth prend ses distances avec les travaux des anthropologues fonctionnalistes d'alors, qui voient dans « l'ethnie » un groupe homogène aux attributs moraux, culturels voire religieux communs (Costey, 2006). Il suggère de s'intéresser non pas au contenu des groupes, mais plutôt à « la frontière ethnique qui définit le groupe, et non [au] matériau culturel qu'elle renferme » (Barth, 1998 : 15)[22]. Pour Rogers Brubaker, cet éloignement d'une substance (de l'ethnicité, de la race, ou encore de la nation) peut se faire en s'appuyant sur leur construction comme catégories, c'est-à-dire comme des manières de percevoir et d'interpréter le monde social. Cela permet de comprendre comment « l'ethnicité, la race et la nationalité peuvent exister et 'fonctionner' sans l'existence de groupes ethniques en tant qu'entités substantielles » (Brubaker, 2002 : 170)[23]. Cela suppose donc d'étudier la façon dont ces catégories s'imposent aux individus.

Cependant, ce que la race prétend désigner ne fait pas l'unanimité et les usages qui en sont faits en sciences sociales demeurent hétérogènes (Belkacem *et al.*, 2019 ; Doytcheva et Gastaut, 2022). Pour ma part, je comprends la race comme un rapport social spécifique, c'est-à-dire, comme « une tension qui traverse le champ social et produit des enjeux matériels et idéels, autour desquels se constituent des groupes aux intérêts sociaux antagonistes » (Kergoat, 2012 : 17). Je suis la définition proposée par Solène Brun : la race est « un rapport social qui produit des positions, des inégalités, des processus de stratification et des appartenances racialisées, par le biais d'assignations qui

[21] Ann Morning a montré qu'une forme de retour au biologique dans quelques travaux en sciences sociales était cependant palpable, ce pourquoi elle invitait les chercheur·euse·s en sciences sociales à apporter leurs contributions critiques et constructivistes sur la notion de race (Morning, 2021).

[22] « *The ethnic boundary that defines the group, not cultural stuff that it encloses* ».

[23] « *a focus on categories, in short, can illuminate the multifarious ways in which ethnicity, race, and nationhood can exist and "work" without the existence of ethnic groups as substantial entities* ».

reposent sur l'interprétation racialisée de marqueurs dont la nature varie selon les époques et les contextes » (Brun, 2019a : 43). Je parlerai également de racialisation[24] pour désigner le processus de production de ce rapport social. Ce terme s'est progressivement imposé depuis les années 1970-1980 (Banton, 2001 ; Miles, 1989 ; Essed et Goldberg, 2002) avant d'être affiné par Robert Miles, désignant « un processus de catégorisation, un processus représentationnel de définition somatique (souvent mais pas exclusivement) d'un Autre »[25] (Miles, 1989 : 75). Le terme est proche de celui de « formation raciale » (Omi et Winant, 2014) pour désigner le processus de création de la race. Si l'héritage de Miles est aujourd'hui critiqué pour sa distance avec une dimension matérielle de la race (Doytcheva et Gastaut, 2021), parler de racialisation me semble présenter plusieurs avantages. Il permet d'insister sur la dimension construite et relationnelle de la race, produite au gré de processus d'assignation. Il permet également de ne pas exclure les groupes majoritaires, autrement dit la blanchité, du processus, se gardant ainsi du risque de reproduire cette invisibilité qui leur fait échapper à la catégorisation raciale (Cervulle, 2012).

Les migrations internationales, espaces de la (dé)formation des catégories raciales

Parce que la migration vient troubler une prétendue isomorphie entre un territoire et un groupe, la migration est souvent imbriquée dans la production des catégories raciales, même si les deux ne sont pas toujours superposables. Je reviens ici sur cette articulation entre migration et catégories raciales afin de comprendre comment la littérature existante permet de penser la question de la formation raciale dans les configurations migratoires.

Parce que la régulation des migrations internationales passe par des instances étatiques, leur encadrement est historiquement lié à la production institutionnelle de catégories raciales. Les États sont en effet de puissants producteurs de classifications raciales : leur pouvoir de dénombrement, de classification et d'ordonnancement des populations s'articule bien souvent à des mythologies nationales, ce qui est caractéristique du rôle des administrations étatiques dans « l'énonciation des identités publiques », lesquelles contribuent à distribuer « des étiquettes sociales correspondant à des rôles et positions instituées » (Martinello et Simon, 2005 : 1). Les institutions régulant les migrations sont historiquement des institutions productrices de catégories raciales. J'évoquais par exemple en introduction générale l'Immigration Act états-unien de 1924, qui faisait de la « race nordique » le sommet de la hiérarchie raciale (Goodman *et al.*, 2012). Mais la production institutionnelle de catégories raciales passe également par les politiques migratoires contemporaines, en particulier des Nords, qui ont tendance à produire de la différentiation raciale en classant les migrant·e·s selon des critères racialisés de désirabilité. En effet, le degré de porosité de la frontière n'est pas le même selon l'origine géographique des individus (de Genova, 2018), et les origines nationales sont bien souvent classées au gré d'asymétries Nord/Sud et de stéréotypes racistes (Erel *et al.*, 2016 ; Keskinen et Andreassen, 2017).

Mais les processus de catégorisation raciale se jouent également dans la banalité du quotidien. Si la race est « un processus socialement construit de catégorisation qui définit un groupe comme autre

[24] Alors que les usages anglophones mobilisent de manière univoque le terme de racialisation (*racialization*) le français oscille entre racialisation et racisation, ce second terme étant associé au travail de Colette Guillaumin (Guillaumin, 2002). Ce dernier rend compte de la configuration subordonnante du rapport de race, qui s'exprime dans la passivité de l'adjectif « racisé·e ». Dans un article récent, Milena Doytcheva et Yvan Gastaut montrent que cette distinction est aussi l'expression d'une tension entre deux approches, l'une s'insérant dans une « perspective critique » concevant le racisme comme « un rapport social de domination », quand l'autre, (racialisation) s'inscrit davantage dans une « perspective descriptive », plus représentationnelle (Doytcheva et Gastaut, 2021).

[25] « *The concept therefore refers to a process of categorization, a representational process of defining an Other (usually, but not exclusively) somatically* ».

et dans un rapport hiérarchisé » (Mazouz, 2017 : 15), ce processus s'appuie sur différents marqueurs, lesquels ne sont pas signifiants de la même manière selon les contextes socio-historiques. Ainsi, les catégories raciales ne sont pas données une fois pour toutes, et elles sont dépendantes de contextes socio-historiques (Balibar et Walerstein, 1988 ; Omi et Winant, 2014 ; Wimmer, 2008 ; Winant, 2000).

Ces marqueurs ne reposent pas seulement sur des traits phénotypiques (couleur de la peau, des cheveux, forme des yeux, etc.). Selon les situations et fonctionnant parfois en co-ocurrence, différents marqueurs peuvent participer à la racialisation, comme la religion (Grosfoguel et Mielants, 2006 ; Meer, 2013 ; Mazouz, 2017), la langue ou l'accent (Guillaumin, 2002 ; Telep, 2018), ou encore des marqueurs géographiques comme le quartier (Belgacem, 2021 ; Doytcheva, 2007). Certains voient dans la multiplication de ces marques une relative prise de distance d'avec les marques physiques, ce qui se traduirait par l'émergence d'un « racisme culturel » (Balibar et Wallerstein, 2018) ou d'un « racisme sans races » (Balibar, 2005). Ces fluctuations montrent bien la labilité des ressorts de la catégorisation raciale.

Par ailleurs, ces marqueurs s'appuient bien souvent sur des imbrications tacites entre nationalité et catégories raciales. En Europe par exemple, l'idée que la non-blanchité est non-européenne (El-Tayeb, 2011) fait de la blanchité une norme implicite à laquelle celles et ceux qui ne correspondent pas à ces critères sont renvoyé·e·s. À ce titre, les travaux s'intéressant aux positions dominantes dans les rapports de race, moins nombreux et plus récents que ceux se penchant sur les positions minoritaires (Cosquer *et al.*, 2022b), ont considérablement enrichi la compréhension des processus de formation raciale (voir *supra*). Ils permettent à la fois de rappeler le poids des marqueurs corporels, mais aussi de montrer la façon dont les contextes influencent la façon de s'identifier racialement (Leonard, 2008). Pour certaines autrices, la blanchité n'est ainsi pas qu'une ressource transférable qui garantit le privilège dans la société d'accueil, mais elle est également activée par la migration, au gré des rapports sur le marché du travail ou dans la sphère domestique (Leonard, 2008 ; 2010 ; Lundström, 2014). Dans une logique contraire, la migration est également l'occasion de recomposer, voire de déstabiliser, la blanchité, qui est également stratifiée par d'autres paramètres comme la nationalité, ce qui produit des hiérarchies internes aux groupes « d'expatrié·e·s » occidentaux (Le Renard, 2016).

Ainsi, les mécanismes qui visent à l'assignation des individus et des groupes sont loin d'être définitivement stabilisés. Les processus de catégorisation peuvent également se trouver modifiés, brouillés par la migration et ce, au niveau individuel comme collectif. Déjà dans les premiers travaux sur le *passing* aux États-Unis, cette pratique stratégique visant à se faire passer pour blanc·he afin d'obtenir certains droits (voir **chapitre 8** pour une définition approfondie), la migration était décrite comme l'une des conditions qui rend possible le *passing*. Ce dernier n'est pas envisageable dans les lieux d'interconnaissance, puisqu'il repose sur le secret : un *passing* réussi est celui qui efface le fait que l'individu passé n'a pas toujours été blanc. La mobilité géographique (entre les différents quartiers ségrégés d'une ville ou entre les États du Nord et du Sud) permettait de garantir un certain anonymat et étaient propices aux doubles-vies des passeur·euse·s (Trépied, 2019).

Cette fluidité des assignations à des catégories raciales se joue également à un niveau plus collectif. Dès les travaux de l'école de Chicago, Robert Park avait modélisé la relation entre groupes raciaux et immigration, pour montrer que les immigré·e·s se fondaient progressivement dans le groupe majoritaire (Safi, 2011). Certains groupes d'immigrés sont ainsi à même de changer de catégorie raciale, au gré d'une installation durable et d'une négociation des assignations dont ils sont l'objet. Les immigré·e·s irlandais·e·s aux États-Unis ont ainsi été progressivement « blanchi·e·s » : ce n'est pas leur seule peau claire qui est en jeu, mais bien un processus de distinction vis-à-vis des Africain·e·s-Américain·e·s, considérés comme les « véritables » Noir·e·s (Ignatiev, 2012). On

retrouve dans une certaine mesure cette thématique du passage vers une autre catégorie raciale dans des travaux plus récents, portant sur le contexte français. Margot Delon a par exemple montré que les immigré·e·s portugais·e·s, au gré d'une modification de leur position socio-économique et d'une distanciation d'avec d'autres groupes d'immigré·e·s considérés comme non assimilables, sont progressivement intégré·e·s à la blanchité, même si cela se fait de manière fragile et précaire (Delon, 2019). Cependant, ces inclusions dans le groupe majoritaire ne se font pas toujours à dessein. Abdelmalek Sayad décrivait notamment comment les enfants algériens élevés en France étaient renvoyés à leur absence d'arabité, au fait de ne pas parler arabe, de s'habiller selon d'autres codes genrés, ou encore d'avoir un rapport différent à la religion : ils sont des « enfants de la subversion » (Sayad, 1979a : 67), en ce qu'ils viennent troubler les mécanismes d'assignations dont ils sont l'objet. Il montre que les renvois à la francité et à l'algérianité sont pris dans un système de connotations raciales, dans la mesure où l'immigration fait rejouer le rapport colonial (Sayad, 1979a et b).

Ces travaux montrent bien que ce ne sont pas les catégories raciales elles-mêmes qui s'effacent, mais bien les assignations à celles-ci, qui se trouvent potentiellement facilitées ou au contraire modulées par la migration. La migration constitue un ressort ambivalent de la formation raciale, tantôt nœud de la classification, tantôt moyen et condition de sa négociation. La modification du cadre de vie induite par la migration est ainsi susceptible d'influencer les assignations et les identifications raciales. Ces observations permettent de faire l'hypothèse que les effets de ces contextes sur les individus, sur leur manière de se comporter ou de penser, jouent en retour sur la façon dont les individus sont perçus (voir **chapitres 7** et **8**).

La genèse coloniale de la race : débats et portée d'une approche par la colonialité

Ces définitions liminaires posées, il reste difficile de distinguer la spécificité de la race par rapport à d'autres principes de catégorisation, et en particulier par rapport à l'ethnicité. Dans cette thèse, j'adhère à l'idée que la spécificité des rapports sociaux de race, par distinction avec l'ethnicité ou la classe, réside dans leur lien historique avec la colonisation.

Cette position ne représente cependant qu'une clé d'analyse possible et ne fait pas l'unanimité. Michel Omi et Howard Winant (2014), soulignent ainsi que si les distinctions entre groupes humains fondés sur leurs apparences existent dans plusieurs textes anciens comme la géographie d'Hérodote ou dans la *Bible*, la formation raciale du monde prendrait ses origines dans la modernité et la conquête de l'Amérique par les colons européens. Le découpage du monde entre « l'ancien » et le « nouveau », inaugurerait une brèche légitimant l'appropriation et le classement en différents groupes sociaux dans un rapport hiérarchisé. Mais on pourrait objecter que cette co-dépendance entre colonisation et racialisation s'inscrit dans une lecture eurocentrée de la racialisation, qui ne tiendrait pas compte de spécificités continentales de hiérarchisations racialisées. Eduardo Bonilla-Silva s'est intéressé à cette distorsion scalaire de la racialisation et propose de fonder l'opposition entre ethnicité et race sur le registre de la différence spatiale (1999). Il lie l'ethnicité à l'émergence des États-nations, et suggère de penser la race comme forgée par la colonisation et relative au phénotype. L'ethnicité, de son côté, renverrait à l'origine géographique. Je partage ici tout à fait la critique de Solène Brun adressée à la pertinence de cette distinction dans le contexte français (Brun, 2019a), et suggère qu'elle est caduque dans le contexte dano-groenlandais pour des raisons similaires : le contexte *colorblind* y rend en effet difficile le maniement explicite des catégories raciales, et l'origine géographique peut tout à fait fonctionner comme un média de racialisation qui ne dit pas son nom (voir **chapitres 2** et **7**).

Howard Winant évoque également l'importance de l'époque des croisades, de l'Inquisition et de l'esclavage dans le bassin méditerranéen, trois éléments qu'il qualifie d'« importantes répétitions

pour les systèmes modernes de la différenciation raciale » (Winant, 2000 : 172)[26]. D'autres soulignent le rôle de la religion dans la genèse des catégories raciales, en particulier dans la relation entre la chrétienté et les religions judaïque et islamique (Meer, 2013). Certains auteurs du courant décolonial insistent également sur la primauté de la religion (Grosfoguel et Mielants, 2006). Les religions judaïque et islamique étaient alors perçues comme de mauvaises religions, quand les peuples autochtones étaient vus comme des peuples sans religion (Maldonado-Torres, 2014). La religion aurait ainsi constitué le ressort du glissement entre une « différence impériale » (un pouvoir exercé sur des peuples à la mauvaise religion) et une « différence coloniale » (un pouvoir exercé sur des « sauvages et primitifs », « sans civilisation »), avec des peuples considérés comme racialement inférieurs (Grosfoguel et Mielants, 2006). Cette distinction fait écho au travail de Christina Petterson sur le rôle des institutions religieuses dans la colonisation du Groenland. Elle y reconnait que les catéchistes sont au cœur du placement des « Groenlandais dans un système de différence et de hiérarchie reposant sur la race » (Petterson, 2014 : 16)[27].

Penser la spécificité du rapport de race dans son lien historique avec la colonisation présente un avantage majeur lorsqu'il s'agit de comprendre la formation des positions sociales avec la migration : elle permet de penser sa formation à une échelle globale, hors du cadre national, et ainsi, de la voir comme un cadre dans lequel se jouent les rapports Nords-Suds[28]. L'une des solutions possibles pour penser cette formation globale de la race est de s'appuyer sur le système théorique de la colonialité. Ce dernier permet d'envisager le façonnement global des rapports sociaux et leur durabilité historique, qui persiste au-delà des décolonisations politiques[29]. Il permet également de tenir ensemble conception transnationale des rapports de pouvoir et manifestations matérielles comme symboliques de la domination coloniale. À ce titre, aborder la compréhension du façonnement des positions sociales par la matrice de la colonialité me semble tout à fait heuristique, comme en témoignent plusieurs numéros récents de revue articulant migrations transnationales et colonialité (voir : Le Petitcorps et Desille, 2020 ; Cosquer *et al.*, 2022a).

La colonialité est développée pour qualifier un régime de pouvoir qui émerge à l'époque moderne, avec la colonisation, et que les indépendances n'ont pas permis de désamorcer. Elle trouve son origine dans les études décoloniales, courant qui se distingue des *Postcolonial Studies* par son contexte d'émergence, ses héritages disciplinaires et conceptuels, ainsi que par ses propositions analytiques[30]. Pour reprendre l'expression de Santiago Castro-Gómez, la colonialité peut être comprise comme

---

[26] *« Important rehearsals for modern systems of racial differentiation ».*

[27] « *Greenlanders into a system of difference and hierarchy based on race* ».

[28] L'usage de la notion de Suds fait débat en géographie (voir par exemple, Gervais-Lambony et Landy, 2007 ; Dufour, 2007 ; Fleury et Houssay-Holzschuch, 2012). Je l'utilise ici, non pas dans un sens territorial qui découperait le monde en deux hémisphères, mais plutôt dans un sens relationnel appelant un rapport de pouvoir, lequel étant en grande partie fondé sur les ferments des anciens empires.

[29] Si j'adopte une approche par la colonialité dans ce travail, je ne refuse pas pour autant le terme de postcolonial. Je réserve son usage à la caractérisation des formes politiques (sortie du statut de colonie pour le Groenland, et de manière plus générale, indépendances). Par conséquent, l'usage que je fais du terme ne présume pas d'une invisibilisation de la continuité du rapport colonial et des asymétries Nords/Suds.

[30] Tout en reconnaissant certains apports fondamentaux des *Postcolonial Studies* pour la critique de la domination, ce courant, qui nait dans les années 1990 et s'affirme clairement comme décolonial en 2006 (Grosfoguel, 2006), s'en différencie sur au moins trois points. D'abord, par sa généalogie : la critique décoloniale met en avant la formation des auteurs postcoloniaux dans les universités réputées des Nords, et s'inspire en conséquence du contexte des legs des empires espagnol et portugais (Coronil, 2006). Ensuite, par le contexte d'application de sa critique : il s'agit de sortir la critique des empires coloniaux britanniques pour questionner l'expérience de l'Amérique Latine et celles d'autre régions du monde (Boidin, 2009). Enfin, le courant décolonial opère une rupture disciplinaire avec les *Postcolonial Studies*. En s'appuyant entre autres sur les théories de la dépendance et la philosophie de la libération, elles formulent des analyses économiques, sociologiques et socio-historiques, en articulation avec la philosophie, pour comprendre la continuité des structures coloniales et ainsi proposer des analyses davantage matérielles que les *Postcolonial Studies* centrées sur l'étude des représentations.

une « hydre à trois têtes »[31], en ce qu'elle repose sur une conception tripartite du pouvoir. Sa première tête est la colonialité du pouvoir, notion forgée par le sociologue péruvien Aníbal Quijano (Quijano, 1992 ; 2000 ; 2007). Le terme désigne une matrice de classification de la population mondiale qui s'appuie sur quatre éléments : l'exploitation de la force de travail, les dominations raciale et sexuelle, et le contrôle des subjectivités. Dans cette conception, la race est pensée comme le principe spécifiquement colonial de différenciation hiérarchique, dont le façonnement ne repose pas uniquement sur la couleur de la peau. Pour Quijano, si la valence différentielle de la « couleur » s'est historiquement construite dans l'opposition noir/blanc, l'idée de race nait avec la colonisation des Amériques : « la première « race », ce sont les « Indiens », et il n'existe aucune documentation qui indique une association de la catégorie « indien » avec celle de « couleur » (Quijano, 2007 : 115). Si la race a fonctionné pendant longtemps comme un principe de division régionale du monde (Guillaumin, 1981), elle est à comprendre comme l'expression de la domination matérielle et épistémique des Européen·ne·s à l'échelle mondiale. Son façonnement repose en effet à la fois sur des processus matériels de confiscation des richesses (terres, ressources, force de travail) et sur une naturalisation de la différence sociale, légitimée par différentes instances de production des savoirs en Europe (Universités, Église) et bâtissant par là une hiérarchisation « eurocentrique » (Quijano, 2000) des savoirs et des épistémologies.

Cela m'amène à la deuxième « tête » de la colonialité : la « colonialité du savoir » (Lander, 2000), qui renvoie à la constitution historique et polarisée des savoirs à l'échelle globale, lesquels ont participé à la classification de la population mondiale. Depuis le XVe siècle, les universités européennes ont travaillé à la légitimité de leurs productions en décrédibilisant les savoirs produits ailleurs. Ces hiérarchies sont durables, puisque la colonialité du savoir considère que les savoirs légitimes contemporains sont encore aujourd'hui eurocentrés – et ce, même s'il ne s'agit plus uniquement de classifications raciales. La « hiérarchie épistémique » (Grosfoguel, 2006) qui se dessine est ainsi géographiquement polarisée, et elle est indissociable des polarisations économiques qui marquent la géographie de la production scientifique et des hiérarchisations inter-établissements à l'échelle mondiale (voir introduction de la 2e partie). Sur un plan plus symbolique, le schème de la colonialité du savoir permet de comprendre que les connaissances produites par les Noir·e·s ou les autochtones sont considérées comme relevant d'un ordre magique ou folklorique, non ou pré-rationnelles.

La « colonialité de l'être » (Maldonado-Torres, 2007), troisième tête de l'hydre, est parfois qualifiée de « concept synthétique » (Pachón Soto, 2009), parce qu'il désigne en quelque sorte l'effet de la conjonction de la colonialité du savoir et du pouvoir. Il renvoie à l'inscription dans la vie quotidienne de la colonialité, en tant qu'elle exprime un rapport particulier au monde, à l'histoire, et aux autres : « la colonialité de l'être relève le défi de relier les dimensions génétiques, existentielles et historiques, là où l'Être montre l'évidence de ses fractures et de ses aspects coloniaux » (Maldonado-Torres, 2007 : 243)[32]. Bâti dans une perspective psychanalytique et phénoménologique, le concept est « co-extensif de la production de la ligne de couleur dans ses différentes expressions et dimensions » (*ibid* : 257)[33] et rend compte d'une condition minoritaire spécifique, fruit de l'influence de la colonialité sur les esprits et les corps, permettant de rendre compte des expériences vécues par les dominé·e·s au croisement de l'invisibilité, de la déshumanisation et du racisme.

[31] L'expression a été employée par Santiago Castro-Gómez lors d'une conférence à l'Université de Barcelone (2008), disponible ici : https://youtu.be/6v5wahnsid0 .

[32] *« Coloniality of being raises the challenge of connecting the genetic, the existential, and the historical dimensions where Being shows most evidently its colonial sides and its fractures ».*

[33] *« Co-extensive with the production of the color-line in its different expressions and dimensions ».*

L'usage qui est fait dans ce travail de la notion de race se nourrit de ces discussions. À l'image d'autres avant moi (Brun, 2019a), je considère que la distinction entre l'ethnicité et la race ne repose pas sur ce qu'elles prétendent désigner (leur signifié ou contenu), dans la mesure où la distinction entre culturel et biologique est souvent peu opérante (voir **chapitres 7** et **9**). Au contraire, la distinction adoptée ici s'appuie davantage sur la genèse contextuelle du processus d'altérisation hiérarchique (voir *infra*). Lire la formation raciale et la mise en ordre des corps et des êtres à l'échelle mondiale comme un principe spécifiquement colonial de production de différences hiérarchisées présente plusieurs avantages heuristiques. Cela permet de replacer les processus de racialisation dans un système socio-économique globalisé et historicisé, qui permet de comprendre que si la racialisation s'exprime parfois par la nationalité, il ne s'agit rarement *que* de nationalité. Ce jeu scalaire invite ainsi à considérer la dimension spatiale du façonnement des rapports sociaux de race, et à s'attarder sur les spécificités locales de cette constitution.

2. Quelles catégories pour dire les groupes entre Danemark et Groenland ?

L'approche par la race est, comme je l'ai précisé en introduction générale, loin de faire l'unanimité dans le contexte dano-groenlandais. Elle y demeure peu employée à l'heure actuelle dans les travaux s'intéressant aux rapports entre les groupes, indifféremment des approches disciplinaires. D'autres catégories pour signifier l'altérité, comme celles « d'ethnicité » ou de « peuples autochtones » lui sont souvent préférées. Ce deuxième point opère un retour sur la littérature existante, afin de mettre en perspective les choix conceptuels opérés dans cette thèse.

L'ethnicité : popularité d'une catégorie et différenciation avec la race

Cette littérature mobilise de façon quasi-exclusive la catégorie d'ethnicité, préférée à celle de race. Le développement de l'usage de la notion d'ethnicité dans les années 1970 se nourrit des apports de Barth et est marquée par sa différenciation avec la notion de race et sa prise de distance avec celle d'ethnie (Poutignat et Streiff-Fenart, 1995 ; 2015 ; Sollors, 2008). L'opposition entre race et ethnicité reposerait sur leur contenu, l'ethnicité renvoyant plutôt au champ culturel (la langue, la religion ou encore la nationalité) quand la race renverrait davantage à une dimension biologique (surtout associée au phénotype). Les deux notions sont également distinguées dans leurs temporalités, spatialités, et mécanismes d'assignation. La race aurait une dimension plus définitive, globale et subie que l'ethnicité. De son côté, l'ethnicité se structurerait davantage à l'échelle locale. Plus propice à l'auto-identification, voire plus « positive », elle pourrait être plus facilement un ressort de revendication (Banton, 2001 ; Bonilla-Silva, 1999 ; Brubaker, 2009 ; de Rudder *et al.*, 2000 ; Poiret, 2011 ; Wimmer, 2008). Cette distinction est reprise en France (Poiret, 2011 ; de Rudder *et al.*, 2000 ; Safi, 2013) mais aussi au Danemark (Rabo et Andreasen, 2014), mais les travaux sur le Groenland ne la travaillent pas. Ils optent quasi-unanimement pour des approches par l'ethnicité (Dahl, 2010 ; Gad, 2009 ; 2017 ; Graugaard, 2009 ; Grydehøj, 2016 ; Kleivan, 1969 ; Lynge, 2006 ; Petersen, 2001 ; Thisted, 2002). La notion de race commence cependant à apparaître dans certains travaux récents sur les Groenlandais·e·s (Andreassen, 2014a ; 2015 ; Graugaard, 2020 ; Mægaard et Mortensen, 2018 ; Petterson, 2014 ; 2016).

Plusieurs états des lieux rappellent qu'il n'y a pas de consensus sur la distinction entre les deux termes (Brun, 2018 ; Brubaker, 2009 ; Sollors, 2018). C'est en particulier l'axe d'opposition entre nature et culture qui est débattu (Wimmer, 2008). S'inscrivant dans les pas de Max Weber, Andreas Wimmer définit l'ethnicité comme un sentiment d'appartenance à une communauté culturelle spécifique, de partage d'une origine historique prétendue commune et de similarités phénotypiques

(Wimmer, 2008) : dans sa proposition, biologique et culturel ne s'opposent pas. D'autres pointent la caducité de l'opposition entre différence biologique et culturelle (Guillaumin, 1993 ; 2002 ; Brubaker, 2009). Ce flou persistant explique alors l'hétérogénéité des usages, certains subsumant la race sous l'ethnicité (Wimmer, 2008), quand d'autres n'opèrent tout simplement pas de distinction, et choisissent parfois le qualificatif parapluie « ethnoracial », jusqu'à enclore la nation dans l'équation (voir **chapitre 7**). Ces distinctions conceptuelles ont des effets concrets sur la circulation des termes en dehors du champ académique et leur mobilisation pratique[34]. La connotation positive de l'ethnicité, qui peut sembler se distancier d'une connotation biologique, s'oppose en effet à la notion de race, qui demeure attachée, particulièrement en Europe, aux mémoires de l'Holocauste, et reste par conséquent taboue (Goldberg, 2006).

Cependant, la notion d'ethnicité n'empêche pas les essentialisations, notamment par sa proximité avec la nationalité ou l'origine géographique. On les trouve par exemple dans certaines expressions telles que « Danois ethniques » (« *ethnic Danes* », Grydehøj, 2016 : 104) qui tendent à subsumer l'ethnicité dans la nation et valident par-là le modèle culturellement homogène de l'État-nation.

Parallèlement, un autre risque entoure l'usage de la notion d'ethnicité : sa tendance euphémistique, autrement dit, le fait de mobiliser l'ethnicité pour dire la race sans la nommer explicitement (Andreassen et Ahmed-Andresen 2013 ; Fassin et Fassin, 2006 ; Guillaumin, 2002 ; Omi et Winant, 2014 ; De Rudder *et al.*, 2000). Dans des contextes *colorblind* tels que le Danemark et le Groenland, la mobilisation du champ lexical de l'ethnicité peut ainsi exprimer un certain aveuglement aux effets du racisme, y compris dans le champ scientifique (Andreassen et Rabo, 2014 ; Hervik, 2019 ; Myong et Andreassen, 2017). Dans un article-dialogue écrit avec Uzma Ahmed-Andresen, Rikke Andreassen rappelait en effet qu'au Danemark, la « 'race' est vue comme un phénomène historique que nous avons laissé derrière nous ; à la place, nous utilisons le terme ethnicité » (Andreasen et Ahmed-Andresen, 2013 : 27)[35]. Si le terme *racisme* existe en danois, c'est davantage l'ethnicité (*etnicitet*) qui est utilisée comme un marqueur d'altérité. La race ainsi faite innommable, Uzma Ahmed-Andresen ne peut exprimer le caractère systémique de l'exclusion subie en la reliant à la dimension historiquement constituée des inégalités raciales (voir encart 1-1).

Encart 1.1 : ce mot qui manque

La difficulté à mobiliser la race comme schème d'interprétation pertinent pour caractériser les discriminations rencontrées est apparue dans l'un des premiers entretiens que j'ai réalisés sur le terrain à Copenhague. Maria est l'une des conseillères d'éducation de la Maison du Groenland. Elle est mixte (mère danoise et père groenlandais), elle a presque la soixantaine. Au fil de l'entretien, nous abordons de manière très générale la situation des étudiant·e·s groenlandais·e·s. Dès le début de l'entrevue, elle hésite sur le terme à employer pour désigner les catégorisations stigmatisantes et les différentes exclusions dont sont victimes les Groenlandais·e·s au Danemark.

"Maria: I don't know how to call it… yes, it's not racism … Danish people, they look sometimes at Greenlandic people as alcoholics, can't be right in time, messy, suicidal, they put us all in a box. We look so different from Danish people, so it's easy for them, to point us. You, I couldn't tell if you are from Sweden, Norway, Germany (…) But to be Greenlandic in Denmark, it's … you have your face. (…)

« Maria : Je ne sais pas comment appeler ça. Oui, ce n'est pas racisme … les Danois·e·s, ils voient parfois les Groenlandais·e·s comme des alcooliques, incapables d'être là à l'heure, désorganisé·e·s, suicidaires, ils nous mettent dans des cases. On a l'air si différent des Danois·e·s, donc c'est facile pour eux de nous remarquer. Toi, je ne peux pas dire si tu es de Suède, Norvège ou Allemagne. (…). Mais, être

[34] Je fais ici référence à la distinction établie par Brubaker entre catégories de la pratique et catégorie de l'analyse, les premières désignant « des catégories de l'expérience sociale quotidienne, développées et déployées par les acteurs sociaux ordinaires, en tant qu'elles se distinguent des catégories utilisées par les socio-analystes, qui se construisent à distance de l'expérience (Brubaker, 2001 : 69).

[35] *« Today "race" is viewed as a historical phenomenon we have left behind; instead we use the term "ethnicity" ».*

M: So, for you, it is appearance that makes Greenlandic people discriminated?

Maria: I don't know how it's the name in English, but in Danish it's fordomme. *It is when people imagine who you are. Like the Danish have about people from France, from Sweden, from Somalia … like, people from Somalia, they don't work, they have a lot of kids, and they just stay all day on street corner. French, it is that you don't speak anything but French, and you eat snails, and you are drinking a lot, and cappuccinos, and eat croissants, and you are going to bars, all the time. Swedes, they have rules, they are following them one hundred percent, they pay 90 percent in taxes, and the men have bad hair cuts.* * rires **And then you see that Danish people are going so fast to make jokes, about ethnicity, and jokes that are not sometimes fun (…), they put people into boxes.*

M: but why did you say this is not racism ?

Maria: * un temps * *because I don't know… it's … if it is racism, I don't know the good word. Maybe racism is too much or too specific, I don't know."*

Groenlandais·e· au Danemark, c'est que … tu as ta tête (…)

M : donc pour toi, c'est l'apparence qui fait que les Groenlandais·e·s sont discriminé·e·s ?

Maria : Je ne connais pas le mot en anglais, mais en danois c'est *fordomme* (préjugé). C'est quand les gens imaginent ce que tu es. Comme les Danois font à propos des gens de France, de Suède, de Somalie. Par exemple, les gens de Somalie, ils ne travaillent pas, ils ont plein d'enfants et ils restent juste toute la journée au coin de la rue. Les Français·e·s, c'est que tu ne parles rien d'autre que le français, tu manges des escargots, tu bois beaucoup, aussi des capuccinos et tu manges des croissants, et vous allez tout le temps dans les bars. Les Suédois·e·s, ont des règles, suivies à cent pourcent, ça paye 90 % de taxes, et les hommes ont des coupes de cheveux moches *rires*. Et puis les Danois·e·s vont si vite pour faire des blagues sur l'ethnicité. Elles ne sont pas toujours drôles (…), ils mettent les gens dans des cases.

M : mais pourquoi tu dis que ce n'est pas du racisme ?

Maria : *un temps * parce que je ne sais pas …si c'est du racisme, je ne connais pas le bon mot. Peut-être que racisme c'est trop, ou trop spécifique, je sais pas ».

Maria Kleist Pedersen, employée de la Maison du Groenland de Copenhague, février 2019

Ce caractère euphémistique tend à se retrouver dans les travaux sur la configuration postcoloniale groenlandaise. Les rares mobilisations du terme de race se font surtout dans l'analyse d'antériorités chronologiques : il s'agit d'évoquer de manière critique les missions de l'anthropologie physique danoise au Groenland et ses classifications raciales du XIXe siècle (Andreassen, 2014a ; 2015), d'analyser l'usage de ces classifications comme outil du gouvernement colonial (Graugaard, 2020 ; Petterson, 2014, Rud, 2009 ; 2017 ; Thisted, 2017) ou comme explication biologisante de la « neurasthénie arctique »[36] dans la seconde moitié du XIXe siècle (Christensen et Rud, 2013). Les rares travaux contemporains la convoquent dans l'étude des représentations du groupe des « groenlandais·e·s » comme non civilisés et proches de la nature (Graugaard, 2020 ; Maegaard et Mortensen, 2018), et seul une auto-ethnographie mobilise explicitement le terme (Graugaard, 2018). Cette structuration du champ peut ainsi tacitement laisser penser que le rapport de race ne se conjugue qu'au passé.

De plus, l'existence d'un plafond de verre dans les carrières scientifiques et la construction coloniale des traditions de recherche font que l'outillage théorique de l'ethnicité est principalement mobilisé par des chercheur·euse·s blanc·he·s Danois·e·s. Cette positionalité fait qu'en raison de leur socialisation, ces chercheur·euse·s ont moins *sensibles* aux discriminations raciales. À ce titre, Naja Dyrendom Graugaard remarquait que si la critique postcoloniale au Groenland n'est pas seulement

[36] La « neurasthénie arctique » ou « peur groenlandaise du qajaq » est un diagnostic posé sur une maladie mentale (perte de repères, crises d'angoisse, hallucinations qui se produisent pendant le temps de chasse en qajaq) qui aurait touché la population groenlandaise masculine à partir de la fin du XIXe siècle, mais qui a été constituée en problème public au début du XXe siècle. Pour Søren Rud et Ivan Lind Christensen, ce diagnostic est à comprendre comme un dispositif de classement racialisé des individus, marquant les Inuit comme fragiles, difficilement adaptables à la modernité, et par conséquent distincts de la population blanche (Rud et Christensen, 2013).

formulée par des chercheur·euses danois·e·s, elle est marquée par une forme de « danification » (Graugaard, 2020 : 27) des points de vue. À la prédominance quantitative des recherches menées vient s'ajouter une forme durable de dépendance institutionnelle et conceptuelle aux structures de production du savoir danois. Selon elle, cela se traduit par une restriction de la critique groenlandaise et/ou Inuit actuelle[37].

Identité et approches postcoloniales : essentialisations, invisibilisation des rapports sociaux et régimes d'historicité

Ces approches par l'ethnicité s'inscrivent souvent dans une certaine proximité, plus ou moins affirmée, avec les *Postcolonial Studies*. Elle s'incarne notamment dans les approches méthodologiques, qui font une large place à l'analyse de discours et aux représentations (Dirlik, 1994 ; Lazarus, 2006 ; Pouchepadass, 2007). Certains des travaux susmentionnés revendiquent d'ailleurs leur proximité voire leur filiation avec ce courant, comme lorsqu'il s'agit de mobiliser la notion d'orientalisme pour étudier les productions culturelles en lien avec le Groenland et ses habitant·e·s (Fienup-Riordan, 1990 ; 1995 ; Thisted, 1990 ; 2002 ; Graugaard, 2009 ; Jensen, 2015). La proximité avec les *Postcolonial Studies* et, plus généralement, les héritages poststructuralistes[38], expliquent la centralité de la notion d'identité dans les analyses. Les *Postcolonial studies* invitent en effet à penser les identités comme des discours, qui sont au cœur de la production des rapports de force coloniaux (Hall, 2007). Ulrik Pram Gad utilise par exemple la notion d'hybridité (Bhabha, 1994) dans son analyse sur l'identité nationale et la souveraineté (Gad, 2009 ; 2017).

Or, l'usage du concept d'identité est particulièrement débattu en sciences sociales. Rogers Brubaker estime que la notion entraîne une confusion entre catégories d'analyse et catégories de la pratique. Ce court-circuit aurait pour conséquence le basculement de la notion soit dans l'essentialisation, soit dans une conception « élastique » aux significations hétéroclites. Cette opposition entre « significations fortes » et « significations faibles » (Brubaker, 2001) de l'identité se retrouve dans certains des travaux susmentionnés. Elles me semblent tomber sous le coup d'une double insuffisance. La première renvoie au risque d'essentialisation pointé par de nombreuses critiques des *Postcolonial Studies* (voir notamment : Donald, 2012 ; Mc Clintock, 1990 ; Pouchepadass, 2007 ; Sibeud, 2004). Partant d'une intention de déconstruire, sous l'angle épistémique, les catégories coloniales, elles risquent paradoxalement de reproduire des oppositions binaires, entre colonisé·e·s et colonisateur·trice·s, entre le monde occidental et les mondes « autres », autochtones ou orientaux, oppositions véhiculées en particulier par la notion d'hybridité. On retrouve cette tendance dans des binarités discursives évoquant tantôt les identités tantôt les cultures « groenlandaise » et « danoise » comme distinctes par essence. C'est notamment le cas dans les travaux existants sur l'éducation, qui accordent une grande place à « l'identité » comme ressort explicatif des difficultés scolaires ou de l'affirmation d'un modèle éducatif sur un autre. Les grilles interprétatives empruntent souvent un cadre d'analyse culturaliste et ont parfois tendance à reproduire le binarisme identitaire essentialisant que j'ai mentionné plus tôt dans cette partie entre « Danois·e·s » et « Groenlandais·e·s » (Goldbach, 2000 ; Kjærgaard, 2015 ; Olsen, 2005). La deuxième insuffisance est celle d'une approche identitaire qui risque de basculer dans les travers du

[37] Certain·e·s chercheur·euse·s groenlandais·e·s suggèrent par exemple que la question postocoloniale n'est pas un « gros problème » (« *big deal* ») et appellent à « passer à autre chose que le passé colonial » (« *move on from the colonial past* », Kleist Pedersen, 2014, cité par Graugaard, 2020).

[38] Il faut probablement y voir également un effet de la construction localisée des champs de recherche, et l'influence particulière du poststructuralisme dans les pays scandinaves. Sirma Bilge notait par exemple que la conception de l'intersectionnalité en Scandinavie se faisait davantage sur le versant poststructuraliste et est mobilisée dans la construction des subjectivations et des identités, par opposition au contexte nord-américain où elle est davantage mobilisée dans des analyses structurelles pour comprendre la formation des inégalités (Bilge, 2009). Ces analyses de Sirma Bilge confirment par ailleurs la popularité locale des approches poststructuralistes.

nationalisme méthodologique (Dumitru, 2014), en plaçant la focale sur une « identité nationale » (« *national identity* ») (Gad, 2009 ; 2017 ; Petersen, 2001), une « identité nationale groenlandaise » (« *greenlandic national identity* ») ou encore, une « identité groenlandaise » (Thisted, 2002 ; Grydehøj, 2016, Lynge, 2006) qui s'opposerait à une « identité danoise » (Grydehøj, 2016), sans attention aux divisions internes – au-delà des seules subjectivités - qui peuvent traverser ces catégories. Ces approches s'exposent au risque du groupisme, autrement dit, la tendance à considérer comme homogène la population se trouvant dans les frontières de l'État considéré (Dimitru, 2014). L'unité nationale prime dans ces observations, au risque d'invisibiliser l'hétérogénéité des positions sociales qui traversent la société groenlandaise et de rejouer une superposition entre une prétendue homogénéité culturelle (dont les limites de l'île, envisagées comme frontières à venir, sont le contenant) et une entité de gouvernement territorial. Dans le cas où ce groupisme repose sur une forme de politique identitaire il peut être porteur de contradictions fondamentales, notamment lorsqu'il s'agit de faire reposer la décolonisation sur « l'identité groenlandaise » – considérant de manière tacite que cette forme d'unité préexisterait à la colonisation, et déshistoricisant ainsi la formation nationale (Lynge, 2006).

Enfin, un troisième type de problème apparaît dans les approches existantes, bien pointé par la chercheuse danoise-Kalaaleq Naja Dyrendom Graugaard. Il s'agit des régimes d'historicité convoqués dans les analyses du développement groenlandais (Graugaard, 2020). La chercheuse montre qu'une approche dualiste et positiviste du fait colonial, fondée sur des couples conceptuels tels que « modernité *versus* tradition » persiste dans le discours scientifique. On retrouve en effet ce couple dans les études sur la construction nationale comme processus articulant des éléments symboliques de la « culture Inuit » avec des éléments de la modernité (Gad, 2017 : 107). On le trouve également dans l'analyse du modèle éducatif, lorsqu'il est interprété comme faisant l'objet d'une « lutte » entre la tradition et l'innovation, où les modèles scandinaves sont plus volontiers considérés comme source d'inspiration que les « peuples aborigènes » (Goldbach, 2000 : 260)[39], ou encore, dans une confusion entre modernisation et colonisation : « l'école groenlandaise a été rapidement modernisée et transformée en quelque chose de comparable à l'école publique danoise de l'après-guerre » (Kjaergaard, 2015 : 118)[40]. Dans ces approches, les éléments culturels autochtones tendent à être placés dans une antériorité chronologique, voire, à relever du mythe, ce qui « réduit implicitement les histoires et expériences Inuit à un récit de la perte » comme si « les Groenlandais·e·s étaient "sans histoire" (Wolf, 1982), ou que, s'il y en a une, elle n'avait pas d'autre cadre de référence que l'histoire européenne » (Graugaard, 2020 : 30)[41]. Ces recherches tombent ainsi sous la coupe de la critique de relégation des peuples autochtones au passé (Cameron, 2015 ; Hunt, 2014 ; de Leeuw et Hunt, 2018 ; Smith, 2008, Tuck et Yang, 2012). En raison de ces insuffisances, contradictions ou essentialisations, ces approches m'ont semblé insuffisantes pour comprendre la formation des groupes dans le contexte dano-groenlandais.

Race, ethnicité et autochtonie[42] *: quels dialogues ?*

Dans le contexte groenlandais, une troisième façon de nommer les groupes relativement à la situation coloniale est mobilisée : la catégorie de peuples autochtones. Dans les années 1970, elle

[39] « *It is a struggle between tradition and innovation. Greenland prefers to compare itself to the wealthy countries of Northern Europe rather than to aboriginal people who live far away when speaking about education* ».

[40] « *The Greenlandic school was rapidly modernized and transformed to something comparable to the Danish post-Second World War public school* ».

[41] « *Implicitly, this reduces Inuit histories and experiences to a story of loss; It assumes that Greenlanders are 'without history' (Wolf, 1982) and if any, it has no other reference points than the European* ».

[42] J'utilise autochtonie comme substantif de l'expression « peuples autochtones » et comme traduction du concept d'*indigeneity*, compris comme une positionalité fruit de la colonisation et bâtie sur un rapport spécifique à la terre. Le

est construite comme catégorie politique (Daes, 1996 ; Hirt et Collignon, 2017). Elle vise à souligner l'antériorité d'une occupation territoriale, à dénoncer les discriminations, la marginalisation sociale et politique et la spoliation des terres subies par ces peuples depuis l'arrivée des colons européens. Le terme est donc indissociable de la colonisation, et pour la chercheuse Maori Linda Tuiwai Smith, c'est la colonisation même qui a créé les peuples autochtones (Smith, 1999). La construction du terme s'appuie sur la mobilisation des Amérindien·ne·s rejoint·e·s par d'autres peuples et nations avant de s'élaborer dans les instances onusiennes. Si plusieurs textes internationaux ont contribué à la reconnaissance de leurs situations[43], le Groupe de Travail de l'ONU sur les Populations Autochtones (GTPA, créé en 1982) est considéré comme ayant stabilisé la signification de cette catégorie, ses travaux ayant abouti à la Déclaration sur les Droits des Peuples Autochtones (DDPA), adoptée en 2007. Il faut noter que les représentant·e·s Groenlandais·e·s ont joué un rôle actif dans ce groupe de travail.

Ne souhaitant pas arrêter une définition stricte qui ferait courir le risque d'exclure certains peuples ou d'essentialiser des caractéristiques supposées communes en ignorant les spécificités des contextes, les représentant·e·s des organisations autochtones optent pour un ensemble de critères qui permettent de circonscrire ce qui est désigné par l'appellation « peuples autochtones »[44]. La relation à la terre, sa signification symbolique comme son importance pour la vie des peuples autochtones, les distingue d'autres minorités. L'appréciation d'appartenance est laissée à chaque groupe.

Pour l'anthropologue Françoise Morin, l'émergence de cette catégorie politique n'est pas seulement liée à la mobilisation planétaire d'organisations autochtones, mais aux évolutions concomitantes des conceptions théoriques et des positionnements des anthropologues relativement à la pensée de l'ethnicité, lesquelles ont circulé dans les champs militants (Morin et Saladin d'Anglure, 1995). On voit ainsi bien comment la généalogie de cette catégorie emprunte à l'ethnicité. Un « effet Barth » aurait « créé les conditions théoriques qui ont permis la prise en compte par l'anthropologie du développement politique autochtone, comme objet de recherche et d'action » (Morin et Saladin d'Anglure, 1995 : 11)[45]. L'ethnicité est ici pleinement mobilisée comme un ressort de mobilisation politique, de la même façon qu'elle l'a été en Arctique inuit. Plusieurs travaux ont montré que l'unité culturelle Inuit était bien davantage un construit des anthropologues, héritée de la démarche substantiviste, qu'une réalité vécue (Morin et Saladin d'Anglure, 1995), avant d'être appropriée par

terme ne fait pas référence au capital d'autochtonie, travaillé par Jean-Noël Retière (Retière, 2003) et désignant les ressources symboliques que procure l'appartenance à des réseaux de sociabilité localisés, en particulier chez les classes populaires, et discuté dans sa filiation bourdieusienne par Nicolas Renahy, (Retière, 2003 ; Renahy, 2010).

[43] C'est notamment le cas des conventions n°107 et n°169 de l'Organisation Internationale du Travail. Ces deux conventions ne mobilisent pas la catégorie « peuples autochtones ». Elles lui préfèrent « populations aborigènes et tribales ». Elles ne sont pas relatives uniquement au droit du travail, mais évoquent également droits sociaux et fonciers. Contrairement à la DDPA (Déclaration des droits des peuples autochtones, ONU, 13/09/2007), qui n'a pas de pouvoir contraignant, ces conventions sont les seuls textes juridiques internationaux relatifs aux droits des peuples autochtones qui en disposent (Site internet de l'Organisation Internationale du Travail, 2021). Elles reconnaissent notamment les droits collectifs à la terre et le droit à l'autodétermination (voir **annexes**).

[44] Le GTPA propose quatre critères : l'antériorité de l'occupation et de l'utilisation d'un territoire donné ; le maintien volontaire d'un particularisme culturel qui peut se manifester par une organisation sociale et productive, des lois ou des institutions, des valeurs religieuses ou spirituelles, des usages linguistiques ; le sentiment d'appartenance à un groupe et la reconnaissance de sa spécificité par d'autres ; le fait d'être ou d'avoir été victime de soumission, de marginalisation, de dépossession ou de discrimination (Daes, 1996).

[45] Cette « rupture épistémologique » (Morin et Saladin d'Anglure, 1995) entraine une transformation du rapport entre chercheur et cherché. Cela s'illustre particulièrement dans le rôle de la « filière scandinave » (*ibid.*, 1995), un réseau d'anthropologues scandinaves nourris par les travaux de Barth, dénonçant les génocides et ethnocides des autochtones et défendant leurs droits humains. Sur le plan politique, ces transformations soulèvent des débats quant à la responsabilité sociale des chercheur·euse·s (Berreman *et al.*, 1968), et aboutissent finalement à la création de plusieurs organisations de défense comme l'International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA) en 1968 installée aujourd'hui à Copenhague (voir **chapitre 2**).

les Inuit comme outil de reconnaissance politique et de lutte contre l'expropriation. La création de la Conférence Circumpolaire Inuit en 1977 procède de cette logique (Dahl, 1988 ; Morin et Saladin d'Anglure, 1995). Le terme Inuit, compris dans l'ensemble de l'Arctique, permet de se distinguer des esprits, des Indien·ne·s ainsi que des Blanc·he·s, et de se détacher des catégories coloniales exonymiques en se substituant à *eskimo*[46]. Son adoption comme la mise en avant d'une ethnicité spécifique est à comprendre comme un acte de résistance et de revendication, et comme le fruit de luttes politiques nourries par les débats scientifiques.

Si le terme de peuples autochtones cristallise la reconnaissance de droits spécifiques et l'existence d'un rapport de pouvoir, il ne fait pas l'unanimité dans le champ scientifique, et ce, dès son adoption (Morin, 2011). Face aux risques d'essentialisation, d'effacement des spécificités contextuelles, de concentration de certaines analyses sur une ontologie de l'autochtonie, et enfin d'invisibilisation des rapports sociaux internes aux groupes considérés, plusieurs géographes nord-américaines proposent un glissement analytique vers la notion d'*indigeneity* (Cameron, *et al.,* 2014 ; Hunt, 2014 ; de Leeuw et Hunt, 2018 ; Kobayashi et de Leeuw, 2010 ; Radcliffe, 2017 ; 2018 ; 2020). Cette dernière est davantage comprise comme une position sociale désignant les « processus socio-spatiaux et les pratiques par lesquelles les peuples autochtones sont déterminés comme distincts (ontologiquement, épistémologiquement, culturellement, en termes de souveraineté) des dominants universels » (Radcliffe, 2017 : 1)[47.] Indissociable de son contexte de production, elle implique de se pencher sur les représentations de la nation, de la blanchité, du développement et de la colonisation, pour comprendre la production de ce positionnement.

Parmi les études autochtones critiques, il existe désormais un certain consensus autour de la durabilité des structures coloniales. Tout en reconnaissant les approches des Postcolonial Studies, de nombreux travaux jugent leurs outils mal adaptés pour saisir les continuités coloniales, et prennent leurs distances avec l'emploi même du terme « postcolonial » (Smith, 2008 ; Donald, 2012). Cette prise de distance repose sur une autre compréhension des formes et fondements de l'idéologie coloniale. Une partie de ces développements s'appuie sur la conceptualisation d'un colonialisme d'occupation[48] pensé comme situation durable plutôt que comme évènement singulier (Veracini, 2010 ; Wolfe, 1999). Dans son livre *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology* (1999), Patrick Wolfe propose une distinction claire entre les situations coloniales et les situations *settler*. La migration et la terre sont au cœur du projet *settler*, de telle sorte que la relation entre les autochtones et les *settlers* n'est pas fondée sur une asymétrie racialisée du travail mais sur le caractère superflu et non indispensable de la population autochtone dans la réalisation du projet colonial (Wolfe, 1998). Par conséquent, puisque l'objet de conquête est la terre elle-même, et qu'elle ne

[46] Esquimau (orthographe française) ou *eskimo* (orthographe danoise), est popularisé au XIXe siècle. Le terme Inuit remplace progressivement esquimau dans les instances internationales à partir de son adoption en 1977 par la CCI, les exonymes étant considérés comme offensants par les concerné·e·s. Il convient de rappeler cependant qu'il existe un débat quant à l'origine du terme esquimau. Désignant les Inuit, Yupik et Inupiaks d'Alaska, les Inuit du Groenland et du Canada, ainsi que les Yupik du Nord-Est de la Russie, son usage s'est répandu d'abord à travers les récits de missionnaires jésuites puis la culture populaire (notamment le film de Robert Flaherty *Nanook of the North – Naouk l'esquimau* en français, 1922), puis la littérature scientifique. Les Jésuites ont traduit ce nom « mangeur de viande crue » en le considérant comme un mot de la langue des Cris du pourtour de la Baie d'Hudson. Mais d'après le linguiste Jacques Mailhot (1978) il pourrait plutôt venir de la langue des Innus (autrefois appelés « Montagnais·e·s ») de la Côte-Nord et du Labrador et avoir une signification bien plus neutre (« celles et ceux qui parlent une autre langue »), voire positive (« celles et ceux qui attendent longtemps ; qui sont patient·e·s »). Le linguiste Ives Goddard (1984) pense également que le nom viendrait de la langue des Innus, mais avec une autre signification : « « quelqu'un qui lace des raquettes à neige », et désignant les Mi'kmaq puis, sans doute par extension, les Inuit.

[47] « *Socio-spatial processes and practices whereby Indigenous people and places are determined as distinct (ontologically, epistemologically, culturally, in sovereignty) to dominant universals* ».

[48] *« Settler colonialism »*. Je tiens à remercier Nacira Guénif pour l'échange ayant abouti à cette suggestion de traduction. Afin de limiter les imprécisions, j'emploierai le terme anglophone tout au long de ce travail.

nécessite pas l'exploitation par le travail, rien n'empêche l'élimination de la société autochtone[49], son remplacement par la migration et la reformation d'une nation racialement distincte.

Cette permanence du projet colonial est spécifique à certains contextes (les États *settler* les plus couramment étudiés sont le Canada, les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Brésil et Israël) et ces particularités de l'histoire migratoire comme coloniale expliquent en grande partie la difficulté à faire dialoguer les approches des discriminations structurelles par la race avec celles par l'autochtonie (*indigeneity*) dans ces contextes. Andrea Smith remarquait ainsi que, le courant des *Natives Studies* étasuniennes avait tendance à se distancier des *Ethnic and Racial Studies*. Elles reprochent en effet à ces dernières d'effacer les revendications à la souveraineté des autochtones en les voyant comme des groupes souffrant de discriminations raciales plutôt que comme des nations subissant la colonisation. Par exemple, Omi et Winant n'accordent pas de place au génocide autochtone dans leur conceptualisation de la race (Smith, 2012). Andrea Smith montre que si les études autochtones se sont peu engagées dans les outils théoriques des études sur la race en général (*Critical Race Theory, Ethnic and Racial Studies*), c'est essentiellement par crainte qu'un engagement dans cette direction relègue les peuples autochtones à un statut de minorité raciale, ce qui s'exprime finalement dans une difficulté à penser l'État *settler* étasunien comme étant l'expression de la suprématie blanche (Smith, 2012). S'il existe un débat sur la place des migrant·e·s racisé·e·s – par distinction avec les autochtones – dans le modèle *settler* (Byrd, 2011 ; Kobayashi et de Leuw, 2010 ; Lawrence et Dua, 2005 ; Pulido, 2018), il demeure un certain flou sur la façon d'articuler race, racisme et autochtonie dans ces contextes. Certaines études sur les rapports socio-scolaires au Canada considèrent les autochtones comme des groupes racialisés spécifiques (Bailey, 2014 ; 2020 ; Clark, *et al.*, 2014), quand d'autres hésitent entre cette compréhension et une distinction stricte entre « *racialized* » et « *indigenous* », ces catégories étant subsumées dans un cadre analytique empruntant aux travaux sur la racialisation (Henry *et al.*, 2017). D'autres travaux en sciences de l'éducation ont par ailleurs montré l'intérêt des croisements méthodologiques entre les outils des *Critical Race Studies* (*storytelling* et *counter-storytelling*) et des études autochtones, mais sans nécessairement prendre en charge les implications épistémologiques de ces croisements (McLaughlin et Whatman, 2011). Mon approche de la racialisation s'appuyant sur la colonialité, elle permet justement de ne pas dissoudre l'autochtonie dans la race (voir *infra*).

II. Les migrations étudiantes, un type de migration privilégiée au croisement d'un double processus de sélection sociale

Ce deuxième temps du chapitre présente plus spécifiquement le type de migration à laquelle s'intéresse la thèse. Souvent considérée comme une migration privilégiée, il s'agit dans cette partie de présenter la migration étudiante en la désarticulant. Cela me permet de revenir sur l'approche bourdieusienne qui irrigue ce travail et de présenter la façon dont ce type de migration met en jeu la formation des positions sociales. La question raciale reste largement absente des travaux sur les migrations étudiantes : alors même qu'elle est désormais bien présente dans les travaux sur les

[49] *« Settler colonies were (are) premised on the elimination of natives societies. The split tensing reflects a determinate feature of settler colonization. The colonizers come to stay – invasion is a structure not an event »* (Wolfe, 1998 : 2).

migrations privilégiées comme sur les questions éducatives, ces trois champs de recherche semblent avoir évolué de manière distincte.

1. Interroger la formation des positions dominantes en migration depuis ses zones floues

Un objet aux contours flous dans la stratification migratoire : des migrants comme les autres ?

Si on peut la caractériser de manière liminale par la place occupée par l'acquisition de savoirs légitimes dans la constitution du projet migratoire et par la fréquentation régulière, dans l'expérience migratoire, d'institutions à même de les délivrer, la migration étudiante renvoie à des réalités hétérogènes. On distingue généralement les mobilités de diplômes (*degree mobility*) « quand l'étudiant·e reste à l'étranger pour l'ensemble d'une formation, comme une licence ou un doctorat » et les mobilités de crédit (*credit mobility*), « quand le séjour à l'étranger, typiquement moins d'un an, fait partie d'une formation qui est terminée lorsque l'étudiant·e retourne dans son institution d'origine », comme le sont les programmes Erasmus (King et Raghuram, 2013 : 129)[50].

Au-delà de ces qualifications par l'entrée institutionnelle, les étudiant·e·s migrant·e·s font l'objet de catégorisations ambivalentes, qui circulent entre champ politique et champ académique. Ces catégorisations s'appuient plus volontiers sur le référent de la *mobilité* que sur celui de la *migration* : c'est d'ailleurs le premier terme qui est employé dans la statistique publique européenne ainsi que dans la présentation de divers programmes, comme dans le Processus de Prague par exemple. Ces façons de catégoriser les déplacements ne sont pas neutres, et s'inscrivent plus généralement dans la taxinomie labile des migrations (Akoka, 2020) : les façons de les nommer sont révélatrices de la place qu'elles occupent dans la stratification migratoire globale.

Les migrations étudiantes s'inscrivent d'abord dans une longue tradition d'échanges de déplacements des élites intellectuelles (voir par exemple : Verger, 1991 ; Karady, 2002). Et de fait, elles sont depuis longtemps considérées comme des « migrations qualifiées », du fait des ressources sociales nécessaires à leur mise en œuvre (capitaux culturels et économiques, conditions administratives), mais également du fait de l'acquisition de différents capitaux au fil de la trajectoire migratoire qui les distinguent alors d'autres migrations plus précaires. Du point de vue des politiques publiques, les étudiant·e·s sont souvent considéré·e·s comme des migrant·e·s désirables : ils et elles génèrent des ressources matérielles, comme les frais d'inscription et leur consommation locale (Bréant et Jamid, 2019), et sont parfois considérés comme des retours sur investissement à l'heure de l'adhésion aux théories du capital humain (voir **introduction de la 2e partie**), et leur l'intégration est vue comme facile dans la société d'accueil (Bonjour et Chauvin, 2018 ; Raghuram, 2013). Ils et elles génèrent également des ressources plus symboliques, dans la mesure où leur présence est parfois considérée comme un atout en termes d'image pour les établissements d'accueil, donnant l'impression d'établissements aux recrutements socialement diversifiés et ouverts sur le monde (Ahmed, 2012 ; Sidhu, 2006). Mais les étudiant·e·s internationaux·ales n'échappent pas à la suspicion qui entoure les raisons de leur présence (Jamid *et al.* 2020 ; King et Raghuram, 2013), et ce d'autant plus que la polarisation des flux se fait plutôt des Suds vers les Nords, asymétrie que l'on retrouve dans la géographie des recherches, qui

[50] « *Where the student stays abroad for an entire programme of study such as a bachelor's degree or doctorate* » et « *where the stay abroad (typically less than a year) is part of a programme of study, which is only completed when the student returns to the home institution* ».

s'intéressent en priorité aux migrations étudiantes internationales entre Nords ou des Suds vers les Nords, même si un intérêt récent pour mouvements intra-régionaux en Asie émerge (Eyebiyi et Mazzella, 2014 ; Gillabert *et al.*, 2017 ; King et Raghuram, 2013 ; Koh, 2017 ; Madge *et al.*, 2015 ; Prazeres, 2013 ; Terrier, 2009). Cette focalisation sur les flux originaires des Suds rejoint la structuration plus globale des études migratoires (Cosquer *et al.*, 2022b ; Fechter et Walsh, 2010 ; Kunz, 2016). L'ambivalence de la catégorisation des étudiant·e·s internationaux·le·s n'est pas sans lien avec les associations tacites entre « migrant·e·s » et provenance des Suds. À la fois « bon·nes » migrant·e·s, rendu·e·s désirables par leurs compétences et origine sociale (Garneau, 2007) ou acceptables pour des raisons diplomatiques mêlant aide au développement et défense du droit à l'éducation (Borgogno et Streiff-Fénart, 1997), ils et elles sont également « mauvais·es migrant·e·s ». Plutôt originaires du Sud, ils et elles sont potentiellement perçu·e·s comme « migrant·e·s économiques », suspecté·e·s d'être à la recherche d'un eldorado européen ou nord-américain. Parfois même accusé·e·s de porter atteinte à la renommée de certains établissements (Garneau, 2007), leur situation administrative peut être illégalisée au gré de la fluctuation des politiques migratoires des États (Sidhu, 2006).

Pour ma part, je fais le choix de qualifier les déplacements étudiés dans cette thèse de *migrations étudiantes* – plutôt que de mobilités étudiantes, au risque de sembler aller à contre-emploi des usages communs et de certaines pratiques académiques. Au-delà d'être plus adapté à un déplacement de longue durée (les étudiant·e·s groenlandais·e·s partent généralement pour plusieurs années au Danemark), le terme de migration permet d'aller contre l'association tacite entre des migrant·e·s indésirables venu·e·s des Suds et des mobiles (et ses déclinaisons associées à des positions dominantes, et issus des Nords, comme les hypermobiles et « expatrié·e·s ») désirables.

La difficulté à faire une place stabilisée aux migrations étudiantes dans les taxinomies des migrations internationales revient ainsi à interroger les contours de la notion de privilège migratoire, à laquelle les migrations étudiantes sont souvent renvoyées. Dans le texte pionnier de Sheila Croucher portant sur l'introduction de la notion de « migrations privilégiées », les étudiant·e·s sont assimilé·e·s à cette catégorie, aux côtés des travailleur·euse·s qualifié·e·s, des investisseur·euse·s, des résident·e·s temporaires et des retraité·e·s (Croucher, 2012). Les migrations étudiantes sont cependant loin de désigner un groupe socialement homogène. Si les routes migratoires issues des Suds peuvent être empruntées dans les logiques traditionnelles de formation des élites, qui cherchent le prestige d'une formation dans un établissement des anciennes puissances coloniales (Madge *et al.*, 2009), ce n'est pas toujours le cas. Ces migrations ne sont pas uniquement le fait des étudiant·e·s issu·e·s des groupes les plus privilégiés dans leur pays d'origine (Brooks et Waters, 2011 ; Luthra et Platt, 2016 ; Waters, 2006 ; Yang et Cheng, 2018). Elles peuvent s'inscrire dans des stratégies d'ascension sociale, par contournement d'un système scolaire local trop sélectif (Findlay *et al.*, 2010 ; Yang et Cheng, 2018) et constituer ainsi une sorte de deuxième voie. Dans ces déplacements, les systèmes de bourses et d'encadrement de la mobilité occupent une place centrale (Brooks et Waters, 2011). À ce titre, les migrations étudiantes sont un objet heuristique pour comprendre la formation du privilège migratoire : par leur hétérogénéité, elles permettent de décentrer l'analyse des formes de mobilité les plus élitaires, telles que celles de la « superbourgeoisie » (Cousin et Chauvin, 2021), ou celles d'une « classe capitaliste transnationale » (Robinson et Harris, 2000) hypermobile, dont l'accumulation et le contrôle du capital rend la mobilité insensible aux rapports géopolitiques entre les États. Elles peuvent ainsi être considérées comme des formes de « *middling transnationalism* » (Conradson et Latham, 2005), ces migrations dont le caractère privilégié est moins apparent et plus fragile. L'instabilité de ce caractère dominant en fait un objet singulier pour comprendre la formation des positions sociales.

Un objet au cœur de l'articulation mobilité sociale et mobilité géographique : quels ressorts de la distinction ?

Les migrations étudiantes internationales se développent à la croisée de deux phénomènes forgés par les logiques de sélection sociale (Jamid *et al.*, 2020). D'une part, parce qu'elles s'appuient sur des accès inégaux et hétérogènes à la migration, qui entrecroisent paramètres géopolitiques et ressources individuelles (Bonjour et Chauvin, 2018 ; Beech, 2019 ; Brooks et Waters, 2011 ; van Hear, 2014 ; Tran, 2016) qui dépendent des asymétries postcoloniales. D'autre part, et telles qu'elles m'intéressent dans cette thèse, parce qu'elles se situent en « bout de chaîne du système scolaire » (Frouillou, 2015 : 42), ce qui peut conduire à un effet de sélection d'autant plus fort qu'il procède de l'accumulation successive du tri social opéré par l'institution scolaire. Bien entendu, considérer ces effets cumulatifs ne doit pas pour autant conduire à passer sous silence l'hétérogénéité du supérieur et les effets de hiérarchisations entre établissements et filières (voir **chapitre 3**). Il s'agit donc dans ce point de considérer les ressorts de la formation des positions dominantes dans ce type singulier de migration.

Pour comprendre l'engagement dans les migrations étudiantes, il convient de les replacer dans l'élargissement global de l'accès au supérieur depuis les années 1990, en particulier dans les pays des Nords, mais également dans les Suds. Étudier à l'étranger permet ainsi l'acquisition de ressources socialement valorisées, qui dépassent le seul titre scolaire et le prestige d'un nom d'établissement : l'acquisition d'une forme de flexibilité et d'une facilité à s'adapter à de nouveaux contextes, parfois qualifiées de « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune, 2000) ; mais également de compétences linguistiques, d'aptitudes à aller vers les autres et à développer un réseau professionnel (Baláž and Williams, 2004 ; Garneau, 2007 ; Touré, 2014 ; Waters, 2006 ; 2012), ou encore, de façons de penser et de valeurs qui sont convertibles lors du retour. À ce titre, les travaux de Johanna Waters sur les étudiant·e·s hong-kongais·e·s issu·e·s des classes moyennes et scolarisé·e·s au Canada ont constitué un apport majeur pour comprendre la contribution spécifique de la migration étudiante à la formation des positions sociales. Elle montre la façon dont la fréquentation d'une université occidentale permet l'acquisition de ressources symboliques valorisables sur le marché du travail hong-kongais, comme la créativité ou la prise d'initiatives, qui viendraient des pratiques pédagogiques canadiennes. La recherche de distinction s'appuie ici sur les asymétries épistémiques globales. Lors de leur retour, les étudiant·e·s s opèrent un « travail de conversion » du capital culturel acquis lors de leur cursus en un capital économique. Le capital culturel est accumulé au fil de la trajectoire (dans les compétences linguistiques, les contenus et les titres scolaires) pour être mobilisé plus tard sur le marché du travail à Hong Kong, et permettent une ascension dans l'espace social d'origine (Waters, 2006). Ces migrations sont donc tant un moyen dans la reproduction des classes moyennes et supérieures qu'un moyen dans la recherche d'une mobilité sociale ascendante (Waters et Brooks, 2021).

L'élargissement du recrutement social de ces migrations depuis les années 2000 donne lieu à des formes de différenciation sociale accrue des parcours : ce n'est pas tant la mobilité en soi qui importe que les destinations (Bilecen et van Mol, 2017). Le marché de l'enseignement supérieur global est particulièrement stratifié : d'une part, il est polarisé par quelques établissements nord-américains et britanniques (Marginson, 2006 ; Musselin, 2008), et de l'autre, ces stratifications académiques s'imbriquent avec les politiques migratoires, puisque la capacité à attirer des étudiant·e·s internationaux·ales est perçu comme désirable économiquement (Brown et Tannock, 2009 ; Brooks et Waters, 2011 ; Erlich *et al.*, 2021 ; Geddie, 2014). Ces reconfigurations de l'offre universitaire impliquent de considérer que la différentiation spatiale des publics scolaires ne se fait plus uniquement à l'échelle locale ou nationale, mais également à l'international et rejouant souvent un clivage entre Nords et Suds (voir *infra* **et chapitre 3**). Les migrations étudiantes ont donc des rentabilités différentielles en ce qui concerne l'acquisition de ressources valorisables. Elles font

appel à un véritable « sens du placement » universitaire (voir **introduction à la 3e partie**) qui ne se joue pas seulement à l'échelle urbaine ou nationale (Frouillou, 2015) mais également à l'international (Marginson, 2006). Dans ces logiques tactiques, le capital mobilitaire (Wagner, 2007), qui s'acquiert au fil de séjours à l'étranger, dans des établissements d'excellence ou dans le cadre de séjours linguistiques, est ainsi de plus en plus un facteur de distinction des parcours étudiants (Erlich *et al.*, 2021) : au-delà de l'acquisition de dispositions linguistiques, il fait appel à un rapport stratégique au national dont disposent les familles les plus cosmopolites (Wagner, 2007).

Par ailleurs, le retour sur investissement n'est pas garanti : certains travaux ont pu constater des expériences de déclassement, dans le pays de destination (Bidet, 2018 ; Faist, 2008) comme d'origine. Cela s'expliquerait en partie par la rentabilité différente du capital culturel acquis, en fonction des capitaux anciennement détenus et du temps passé à l'étranger (Ballatore, 2013 ; Bréant, 2020), mais également par la structure du marché du travail, puisque dans certains pays le parcours à l'étranger représente une attente normative de la réussite sociale (Ballatore, 2013). L'hétérogénéité des parcours et des recrutements sociaux, mais également la diversité de ce qu'il est possible d'acquérir dans la migration étudiante, permettent ainsi de comprendre le façonnement des positions sociales. Adossant attention à la place du système scolaire dans la stratification sociale et conditions de transfert des capitaux d'un espace social à l'autre, ce n'est pas un hasard si les travaux sur les migrations étudiantes s'appuient en grande partie sur la théorie de la reproduction bourdieusienne. Je m'inscris pleinement dans cet héritage théorique. L'approche bourdieusienne de la construction des positions sociales présente deux intérêts majeurs pour saisir l'articulation entre mobilité géographique et mobilité sociale. Fondée sur une approche relationnelle des positions sociales, elle présente l'avantage de « neutralise[r] les différences de contexte » (Bidet, 2018 : 70) et permet ainsi de saisir la position occupée dans deux hiérarchies sociales distinctes. Elle permet également d'insister sur le rôle actif du système scolaire dans la production des rapports sociaux, et par conséquent, des inégalités.

Une filiation bourdieusienne pour comprendre la formation des positions sociales

Le retour ici opéré sur la théorie de la reproduction permet également de préciser les jalons sur lesquels repose mon approche de la formation des positions raciales. Dans la théorie de la reproduction telle que développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'école est en effet un produit du monde social mais aussi un rouage de la reproduction de ses structures. Derrière sa « fonction technique de communication » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 139), autrement dit, de transmissions de connaissances, l'institution scolaire procède à un tri en éliminant ou en reléguant les élèves les moins dotés en capitaux : c'est sa « fonction sociale de conservation » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 139). Ce tri social s'opère selon des codes et contenus, dont l'acquisition est sanctionnée par l'obtention de titres scolaires (diplômes, concours). Ces derniers sont indissociables de la culture bourgeoise dominante, et considérée comme légitime : c'est la « fonction idéologique de légitimation » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 139) de l'institution scolaire. C'est la structure et la distribution des capitaux, et en particulier du capital culturel, qui est envisagée comme mécanisme de la reproduction. Ce dernier existe sous trois états : incorporé (dans les dispositions[51], autrement dit dans les manières de se comporter, de parler, de voter …), objectivé (dans des entités matérielles, comme la possession de livres, d'instruments) et institutionnalisé (par

[51] Pour Pierre Bourdieu, les dispositions « exprime(nt) d'abord le *résultat d'une action organisatrice* présentant alors un sens très voisin de mots tels que structure (…) il désigne par ailleurs une *manière d'être*, un *état habituel* (en particulier du corps) et, en particulier, une *prédisposition*, une *tendance*, une *propension* ou une *inclination* ». (Bourdieu, 2000 : 256 et 393). L'habitus est donc un système de dispositions (Bourdieu, 2000).

les titres scolaires), l'état institutionnalisé pouvant être considéré comme une forme spécifique de l'état objectivé (Bourdieu, 1979).

La théorie de la reproduction repose sur le caractère relationnel des positions sociales : ce qui est reproduit d'une génération à l'autre, ce sont des *positions* relatives, et non pas des *conditions* d'existence (Bourdieu, 1966). Elles sont donc dépendantes des structures de l'espace social considéré : terminer le *gymnasium* au Danemark aujourd'hui n'accorde pas la même position sociale qu'il y a cinquante ans, de la même façon qu'à diplôme égal, la position dans l'espace social au Groenland n'est pas la même qu'au Danemark (voir *infra* et **chapitre 4**). Par conséquent, ce principe relationnel des positions sociales implique de considérer les mécanismes de structuration de l'espace social : les trajectoires collectives, mais également les transformations institutionnelles qui peuvent influencer ces dernières (comme la gratuité de l'enseignement ou l'allongement de l'enseignement obligatoire). La reproduction des positions se fait par la médiation de l'habitus, à la fois produit et producteur des positions sociales, qui désigne le résultat de l'incorporation de systèmes de valeurs, de normes et de dispositions qui sont associés à la position des agents considérés et qui va générer des modes d'être et des dispositions à agir spécifiques. Il correspond au « principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 198).

L'habitus, incorporé et en partie inconscient, se transmet d'une génération à l'autre : il est au cœur des apprentissages corporels et du rapport au monde social, et c'est pour cette raison que la théorie de l'habitus peut être lue comme une théorie de la socialisation (Darmon, 2016) : ces incorporations sont des façons d'apprendre à être un individu en société.

2. Diversifier l'approche de la formation des positions dominantes par la migration étudiante : placer la race au centre

De manière générale, l'attention portée à la mobilité sociale par la migration étudiante place largement la focale sur un seul paramètre de la position sociale : la classe. Il y a une dizaine d'années, dans un article dressant l'état du champ, Russell King et Parvati Raghuram remarquaient qu'en dépit de leur racialisation par les politiques migratoires, les étudiant·e·s migrant·e·s n'avaient que peu été scruté·e·s par des recherches sur ce plan. Depuis cette publication, quelques travaux se sont intéressés à la stigmatisation dont pouvaient être victimes les étudiant·e·s migrant·e·s et à l'impact de ces étiquetages sur leurs parcours, notamment en Asie (Baas, 2015 ; Koh, 2017), mais ils restent à ma connaissance peu nombreux. Par ailleurs, ces travaux ne se concentrent que sur l'une des dimensions de la racialisation : les mécanismes d'assignation ou d'hétéro-identification (voir *infra*). Dans les travaux francophones, le récent numéro « les migrations pour études au prisme des mobilités sociales » dirigé par Hicham Jamid, Lama Kabbanji, Antonina Levatino et Kevin Mary (2020) a pour focale unique la classe.

En dépit de la suspicion qui entoure la notion de race dans le contexte français, études migratoires et travaux sur l'éducation ont pourtant placé la race au cœur de leurs objets, mais les deux champs semblent avoir évolué de manière relativement autonome. Ce second point revient sur la façon dont le rapport social de race est intégré dans les questions éducatives, avant de pouvoir proposer, dans le troisième temps du chapitre, une proposition théorique permettant de penser la formation raciale dans la migration étudiante.

Le primat d'une approche par la classe dans l'appréhension des inégalités socio-scolaires dans les travaux francophones

Il persiste un sentiment d'étrangeté à analyser les questions scolaires avec les outils théoriques de la race. Dans un travail proposant des pistes d'analyse pour penser la dimension spatiale des processus de racialisation dans le champ éducatif francilien, Amandine Chapuis, Lila Belkacem, Fanny Gallot et Francine Nyambek-Mebenga soulignent que l'école ne fait pas partie des objets privilégiés de la réflexion entre race et espace, contrairement à l'*inner-city* étatsunienne, la frontière ou encore la réserve (2019). Ce sentiment d'étrangeté voire d'inconfort à parler de race dans le champ scolaire persiste également de l'autre côté de l'Atlantique, comme le titrait Gloria Ladson-Billings dans un article de 1998 : « *Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education ?* » (Ladson-Billings, 1998), et n'est pas sans lien avec l'invisibilisation et la banalisation des inégalités raciales.

Les approches des inégalités socio-scolaires en France restent marquées par le primat historique de la classe sociale, et par une controverse sur la prise en compte d'autres rapports de domination, notamment la race et le sexe, dans l'analyse des inégalités socio-scolaires (Belkacem *et al.*, 2019 ; Dhume, 2019 ; Dhume et Cognet, 2020 ; Ichou et van Zanten, 2019). Les questions posées sont les suivantes : les inégalités scolaires sont-elles uniquement attribuables à la classe sociale et à la répartition inégale des dispositions face aux attentes scolaires, ou sont-elles dépendantes d'autres paramètres ? Est-ce qu'il existe des processus de minorisation spécifiquement racialisés, ethnicisés ou sexués au sein de l'institution scolaire ? Comment dès lors en tenir compte dans l'appréhension des écarts scolaires et des mécanismes d'orientation, et comment articuler ces paramètres à la classe sociale ? La dimension genrée de l'orientation et des expériences scolaires fait l'objet d'une attention particulière depuis les années 1990 en France (Duru-Bellat, 1990 ; 1995 ; 2008 ; Felouzis, 1993 ; Mosconi, 1994 ; 2003 ; Vouillot, 2002 ; 2007). En revanche, la question raciale ou ethnoraciale (selon les termes choisis par les auteur·trice·s), qu'il s'agisse de comprendre les expériences de stigmatisation, de ségrégation, d'orientation différenciées et par conséquent sa contribution à la reproduction, reste plus confidentielle. Dissimulée par ailleurs derrière un discours officiel de l'institution scolaire forgé dans le moule de l'universalisme républicain, l'institution refuse souvent de reconnaître qu'elle discrimine selon des critères liés aux « origines » (Belkacem *et al.*, 2019)[52]. Dans les travaux existants, la prise en compte de la dimension raciale des inégalités scolaires fait en effet souvent appel à la question migratoire, qu'il s'agisse de tenir compte du statut ou de l'ascendance des individus, même si elle ne s'y réduit pas. Lila Belkacem, Fanny Gallot et Nicole Mosconi résumaient ainsi les enjeux de cette articulation :

> « la question est alors de déterminer si la critique des grilles de lecture culturalistes et ethnicisantes pour expliquer l'échec scolaire des descendants d'immigrants de milieux populaires (…) est incompatible avec l'étude des discriminations systémiques et du racisme à l'école » (Belkacem *et al.*, 2019 : 150).

[52] Ces questionnements ont percolé en dehors du champ scientifique pour se trouver au cœur d'une controverse qui s'est cristallisée au cours de l'année 2017. Une journée d'étude à l'École Supérieure de Professorat et de l'Éducation de Créteil, « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation » ayant pour objectif de questionner l'articulation de ces paramètres dans le champ scolaire (Belkacem *et al.*, 2017) est la cible de plusieurs attaques qui lui reprochent d'aller contre les valeurs républicaines et la journée est menacée d'interdiction. Quelques semaines plus tard, c'est un stage syndical organisé par Sud Éducation 93 qui se trouve au cœur de la polémique, une plainte étant déposée contre le syndicat par le ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, pour l'usage du concept de « racisme d'État ». On pourra consulter Dhume *et al.*, 2020 pour comprendre les débats entourant le terme et les modalités de sa circulation entre champs médiatiques, académiques et militants.

À partir de la discussion qu'en propose Mathieu Ichou (2018), on pourrait résumer les critiques de ces grilles de lecture culturalistes et ethnicisantes en deux points. C'est d'abord le schème de l'intégration, en ce qu'il sous-tend la lecture des inégalités scolaires qui est problématique : normatif par la proximité qu'il entretient avec le pouvoir politique, il tombe également dans les travers du nationalisme méthodologique (Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003). En faisant de l'unité nationale un primat de l'observation qui naturalise les frontières, il conduit à penser les migrations comme un trouble dans l'isomorphisme entre un peuple, un territoire, et une homogénéité culturelle supposée (Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003 ; Dumitru, 2014). Il est également réducteur, en ce qu'il a tendance à rapporter le migrant à sa seule condition migrante, effaçant les mécanismes de socialisation dans les sociétés d'origine (Sayad, 1991). L'explication culturaliste, de son côté, soulève également plusieurs problèmes. Elle accorde une grande fixité à la « culture », tantôt déshistoricisée lorsque le référent culturel est considéré comme intemporel (Ichou, 2018) ou inaltérable (par la migration, la génération…) (Cuche, 2010). L'explication culturaliste a également tendance à homogéniser les groupes et leurs représentations (Brubaker, 2001). Par conséquent, elle ne permet ni de considérer les inégalités scolaires comme des phénomènes sociohistoriques situés, ni d'expliquer les situations hétérogènes entre élèves ou étudiant·e·s d'un même groupe culturel (Ichou, 2018). Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille bannir la notion de culture de l'analyse des rapports socio-scolaires (voir *infra*).

Pour certain·e·s, la question de l'origine serait en quelque sorte subsumée dans la classe sociale lorsqu'il s'agit de comprendre les inégalités scolaires (Bonnéry, 2006 ; Beitone et Hemdane, 2019). L'ethnicité ne serait qu'un terme du langage commun naturalisant l'écart entre l'institution scolaire et les enfants de milieux populaires (Bonnéry, 2006), mais aussi, la variable « origine migratoire », qui « joue un rôle second dans l'explication des inégalités d'apprentissage et de parcours scolaire » (Beitone et Hemdane, 2019 : 157), même s'il existe des discriminations fondées sur l'origine. À l'opposé, d'autres reconnaissent qu'il faut complexifier la seule approche par la classe sociale en la croisant non pas seulement avec le genre/le sexe, mais en considérant le rôle de l'ethnicité et de la race dans les parcours et expériences scolaires (voir par exemple Dhume *et al.*, 2011 ; Ichou, 2013 et 2018 ; Ichou et van Zanten, 2019 ; Lorcerie, 2011 ; Palheta, 2012 ; Payet et van Zanten, 1996). Il serait donc trop rapide de conclure à une absence de travaux francophones sur la race et l'ethnicité dans l'appréhension des inégalités scolaires et plus généralement à une absence de travaux sur les processus de minorisation à l'école, comme à une relégation des rapports de classe à l'arrière-plan de l'analyse.

La contribution de l'école à la formation raciale : trois directions vers la reproduction

Comment dès lors la question raciale prend-t-elle place dans les travaux sur l'école ? Elle ne se limite pas seulement à la question migratoire. J'identifie trois façons d'analyser l'articulation entre racialisation et école qui permettent de penser les rapports socio-scolaires au-delà des « géographies conventionnelles de la race » (Delanay, 2002 ; Nash, 2003) : l'école comme un lieu spécifique d'expression des discriminations racistes ; comme institution au rôle actif dans la mise à l'écart des élèves et étudiant·e·s issu·e·s des groupes racisés ; enfin, comme instance d'assimilation dans le groupe majoritaire.

Un premier ensemble de travaux appréhende la contribution de l'école à la racialisation en envisageant les établissements comme des contextes spécifiques de l'expérience d'assignation ou de la stigmatisation raciste (Clark *et al.*, 2014 ; Bailey, 2016 ; Druez, 2016 ; Ferry et Tentret, 2017 ; Quintero, 2013 ; Solórzano *et al.*, 2000 ; Yosso, 2009), qui se manifeste au quotidien par ce que l'on peut qualifier de micro-agressions, c'est-à-dire « d'insultes subtiles », verbales, non-verbales, et/ou

visuelles (Solórzano *et al.*, 2000 : 60) qui s'expriment dans la salle de classe (invisibilisation dans les programmes, biologisation de la réussite scolaire) mais également plus généralement dans l'environnement scolaire par une stigmatisation quotidienne, laquelle contribue à construire un « climat racial » (Solórzano *et al.*, 2000) sur les campus et plus généralement, les espaces scolaires. Ces éléments amènent à questionner l'existence d'une spécificité scolaire dans les mécanismes d'assignation raciale (**chapitre 7**). Il faut souligner ici la singularité de l'enseignement supérieur dans l'appréhension de ses lieux comme des contextes d'expression des classements racistes, notamment par rapport à l'enseignement primaire. Dans son travail de thèse sur les expériences des étudiant·e·s noir·e·s à Paris et à Bogotá, Oscar Quintero explique que si les trajectoires des étudiant·e·s sont marquées par un continuel processus de racialisation, ce dernier ne s'exprime pas de la même façon dans les interactions à l'école primaire et dans le supérieur, où son expression opère un changement qualitatif. Si l'école primaire est l'un des principaux contextes où les enfants apprennent à utiliser des catégories raciales et prennent souvent conscience de leur position dominée dans les rapports de race, il y a un effet d'euphémisation du racisme qui suit la chaîne scolaire, les remarques brutales et ouvertes se raréfiant avec l'avancée du parcours scolaire (Essed, 1991 ; Quintero, 2013). Cependant, considérer les établissements comme de simples contextes d'expression des assignations raciales risque de départicularisier le rôle de l'école dans la production de l'ordre social. Autrement dit, cela reviendrait à individualiser le racisme pour ne le considérer que comme l'expression d'actions isolées, et de se limiter à une compréhension de la racialisation qui ne travaillerait qu'au niveau micro-sociologique. Sans nier l'existence d'une dimension quotidienne des assignations racistes, il importe pourtant de considérer l'établissement certes comme un contexte, mais également comme une institution, potentiellement actrice de la reproduction des rapports sociaux. Cela ne lève certes pas le voile sur un concept flou (le racisme de l'institution, dans ou par l'institution), et peut conduire à une lecture simpliste du racisme, qui désarticule le niveau individuel et le niveau institutionnel (Dhume, 2016).

Un second ensemble de travaux s'est penché sur les mécanismes de classements sociaux auxquels l'école contribuait sur un plan racial. Ce thème a été particulièrement abordé par les travaux sur l'orientation, dans la mesure où ils mettent en évidence les contraintes matérielles et symboliques qui pèsent sur les individus et la construction des parcours. Aux États-Unis, la place de l'école dans le mouvement des droits civiques ouvre un ensemble de questionnements sur les disparités régionales de la réussite des élèves dans les années 1960. Ces premiers travaux mettent en valeur le rôle de leur origine raciale et sociale, se superposant ainsi à la ségrégation résidentielle (Coleman, 1966), une articulation qui continue à être au cœur des problématiques de l'application de la *Critical Race Theory* (CRT)[53] aux enjeux scolaires (Coleman, 1966 ; Tate, 1997). En France, le parallèle entre ségrégation scolaire et ségrégation urbaine conduit plusieurs travaux à prendre en compte la place de l'origine ethnique ou raciale (selon les choix conceptuels opérés par les auteurs et autrices) dans la répartition spatiale des publics, en particulier dans le secondaire (Audren et Baby-Collin, 2017 ; Felouzis, 2003 ; Felouzis et Perroton, 2005 ; van Zanten, 2006 ; 2009 ; 2012). Ces effets ségrégatifs ne sont pas à lire comme le résultat d'une volonté politique de séparation des différents groupes en fonction de leurs appartenances raciales, mais bien comme le résultat d'un ensemble de processus, souvent cumulatifs. Ainsi, certains travaux ont mis en avant la façon dont les « choix » scolaires pouvaient produire des mécanismes d'agrégation, ou au contraire, de relégation, vers certains établissements, le tout se faisant selon des lignes racialisées. Ces lignes s'illustrent bien dans

[53] La *Critical Race Theory* est un courant de recherche étatsunien, né dans la foulée du mouvement des droits civiques et dans l'opposition à une approche positiviste et libérale du droit. Elle s'appuie sur l'idée que la législation étatsunienne normalise le racisme en étant structurellement favorable aux Blanc·he·s. S'il s'agit historiquement d'un courant juridique, ses apports sont remobilisés dans d'autres disciplines, et notamment en sociologie et en sciences de l'éducation (Ladson-Billings, 2011).

les stratégies d'évitement de la mixité : la mixité peut apparaître comme un obstacle aux aspirations des parents de voir leurs enfants accéder aux meilleurs classements scolaires (van Zanten, 2006). Ces mécanismes contribuent ainsi à agréger les classes moyennes et supérieures, souvent blanches, dans les établissements occupant le haut de la hiérarchie sociale, et à une forme de relégation des enfants d'origine immigrée et plus modestes dans d'autres établissements (Felouzis *et al.*, 2005 ; van Zanten, 2012). Ces logiques de relégation ou d'agrégation ont été également dévoilées comme opérant au sein des établissements : les stéréotypes genrés et racialisés marquent notamment l'encadrement professoral. Les comportements des étudiant·e·s minoritaires sont ainsi particulièrement scrutés (Payet, 1997), et l'orientation est souvent considérée par les étudiant·e·s racisé·e·s comme la dimension la plus discriminante de leurs parcours (Ichou et van Zanten, 2019), ces dernier·e·s se retrouvant orienté·e·s vers des filières moins prestigieuses, comme les filières professionnelles (Druez, 2020 ; Palheta, 2012). Ces logiques de relégation sont enfin dépendantes des dynamiques de socialisation et en particulier de la construction du rapport à l'école dans les familles et les groupes sociaux, dans lesquelles s'imbriquent appartenances raciales et appartenances de classe. En France, il y a un large consensus sur le fait que les attentes scolaires des parents racisés sont supérieures à celles des parents du groupe majoritaire, mais que les origines migratoires et de classe peuvent expliquer la méconnaissance du système scolaire et ainsi contribuer à une forme de distance vis-à-vis de ce dernier (Ichou et van Zanten, 2019). La sociologie états-unienne, en s'intéressant au rôle de la culture scolaire dans l'explication des échecs scolaires, souligne une dimension intéressante pour penser la façon dont l'incorporation de certaines valeurs peut elle aussi façonner l'engagement des élèves racisés. Dans un article qui a fait date, Signithia Fordham et John Ogbu (1986) ont montré que la réussite scolaire était souvent associée à la blanchité, et que les enfants africains-américains se trouvaient pris entre les feux croisés de la suspicion de leurs camarades blanc·he·s quant à leurs compétences intellectuelles et la pression sociale de leurs camarades noir·e·s, qui voient dans la réussite une façon d'agir comme un·e blanc·he (« *acting white* »). Ces travaux sur l'orientation et l'intériorisation d'un rapport singulier à l'école racialement différentiel sont précieux : ils invitent en effet à comprendre de quelle façon cet encodage racialisé de la réussite scolaire est intériorisé par les individus, et potentiellement rejoué lors des orientations et « choix » scolaires (voir **chapitre 5**).

Enfin, un dernier ensemble de travaux s'est intéressé à ce que l'institution scolaire était en mesure de transmettre, ces transmissions pouvant avoir des effets racialisants sur deux plans. Les études du curriculum, déclinées par disciplines et notamment en géographie (Kobayashi, 1999 ; Esson, 2020), les pédagogies critiques (de Cock et Pereira, 2019 ; Smith *et al.*, 2019)[54], la CRT (voir notamment : Ladson-Billings, 1998 ; Gillborn, 2006 ; Solórzano et Yosso, 2000 ; Ledesma et Calderón, 2015) l'ont bien montré. Si pédagogie critique et CRT se distinguent par leur ambition transformative et émancipatrice, ces courants ont chacun à leur manière montré que les contenus scolaires, de l'école à l'université, ne sont pas extérieurs au fait que la blanchité soit érigée en norme, et que l'institution scolaire peut être considérée comme l'une des instances de cette normalisation. Il s'agit en effet d'envisager la blanchité au-delà d'un type corporel : parce qu'elle qualifie une positionalité dans les rapports de race, elle est à penser comme pouvant s'incarner concrètement

[54] La pédagogie critique désigne un courant qui s'est développé surtout dans les années 1980, en grande partie à partir de la lecture des travaux du philosophe et pédagogue brésilien Paolo Freire (Pereira, 2018). Bien que contemporaines du développement des théories de la reproduction, et partageant en partie le constat de contenus d'enseignement qui participent aux inégalités, les projets de Bourdieu et Passeron et celui de Freire sont antithétiques dans les potentielles solutions envisagées pour remédier à ces inégalités. Pour Mikael Burawoy, le premier envisage comme lutte contre la domination « une universalisation de l'accès aux plus hauts acquis culturels de la société bourgeoise » quand le second voit dans cette solution « le parachèvement de la domination » (Burawoy, 2019 : 151). Il précise que Bourdieu et Passeron ont pu qualifier les pédagogies critiques de « populistes » : « plutôt que de contester la domination, celles-ci consolideraient en pratique la domination symbolique » (Burawoy, 2019 : 151).

dans un ensemble de pratiques et de valeurs hégémoniques, érigées en systèmes de référence (**voir chapitre 3**). Sur un deuxième plan, les études coloniales, décoloniales et autochtones ont particulièrement mis en avant le rôle de l'institution scolaire dans l'effacement de spécificités culturelles, notamment les pratiques linguistiques et religieuses, à travers l'endossement d'une prétendue « mission civilisatrice » (Barthélemy, 2010 ; Hajjat, 2012 ; Smith *et al.*, 2019). Ces recherches n'emploient pas forcément le vocabulaire de la race pour qualifier le rôle de l'école. Néanmoins, sont imbrication dans le projet colonial et la mise en lumière de la transformation des identités des individus ayant été forcés de la fréquenter met bien en évidence que l'école n'est pas uniquement une instance socialisatrice visant à transmettre des dispositions classées. Le cas limite des pensionnats autochtones canadiens en est ainsi révélateur. Sarah de Leeuw montre qu'ils reposent sur un dispositif spatial d'éloignement des communautés et de régulation des relations entre élèves qui avait vocation à « tuer l'indien dans l'enfant »[55]. Il s'agissait alors de transmettre des valeurs religieuses chrétiennes, des normes de genre, ce qui se reflétait notamment dans l'architecture des bâtiments, de faire apprendre l'anglais, mais également de discipliner les corps (couper les cheveux, porter des vêtements perçus comme occidentaux, et interdire de parler les langues autochtones). Cette « entrée dans la civilisation » devait permettre l'inclusion des autochtones dans le groupe majoritaire (de Leeuw, 2009). L'inclusion demeurait partielle (et était destinée à le rester) : le placement forcé dans ces pensionnats était lui-même l'expression de la production de la condition d'autochtone (de Leeuw, 2009 ; de Leeuw, 2016). Mais cette inclusion permettait de justifier la dépossession des terres autochtones, le système des pensionnats étant pleinement imbriqué dans l'entreprise coloniale (voir **chapitres 3** et **8**)[56].

La combinaison de ces différentes dimensions de la contribution de l'école à la formation raciale influencerait ainsi les opportunités de l'individu dans l'espace académique, et par conséquent, dans une société reconnaissant la légitimité des classements scolaires. Leur interaction jouerait sur leur « sens du placement » (Poupeau et François, 2009 ; Frouillou, 2015), autrement dit, sur le fait de percevoir des formations comme plus ou moins désirables en fonction de leurs caractéristiques mais aussi des représentations que les individus ont d'eux-mêmes (en termes de niveau scolaire, de crainte d'être discriminé…). Elle jouerait également sur la façon dont les individus sont perçus racialement en fonction de leur rapport à l'école et aux succès académiques. Autrement dit, leur imbrication invite à penser une dimension proprement raciale de la reproduction socio-scolaire. Il convient désormais de voir à quelles conditions les contributions de l'école à la formation raciale se font dans la configuration migratoire, afin d'intégrer la variable raciale à l'analyse de la mobilité sociale en migration étudiante.

Pour intégrer la race dans un appareillage bourdieusien des rapports socio-scolaires, il me semble qu'il faille considérer d'une part, les mécanismes de transmission, d'incorporation et de mobilisation du capital culturel en ce qu'ils sont révélateurs d'appartenances à des groupes spécifiques. D'autre part, il s'agit de ne pas laisser de côté les contenus scolaires, expression d'une culture considérée comme légitime qui ne se limite pas à l'expression d'une position de classe dominante. Pour ce faire, je propose de faire reposer le cadre d'analyse de cette thèse sur un dialogue à trois voix, entre appareillage bourdieusien, triptyque conceptuel de la colonialité (colonialité du pouvoir, colonialité du savoir et colonialité de l'être) et conception tripartite de la

[55] « *Kill the Indian in the Child* ». La phrase est tantôt associée à un officier militaire, tantôt à un ancien poète et intendant du Bureau des affaires indiennes canadiennes, Duncan Campbell Scott. Elle a notamment été reprise par Stephen Harper dans les excuses officielles du gouvernement canadien présentées en 2008 aux peuples autochtones pour avoir instauré et maintenu sur plus d'un siècle le système des pensionnats.

[56] Les effets dévastateurs des pensionnats canadiens sur les structures sociales et la santé mentale des communautés autochtones sont au cœur du travail de la Commission de Vérité et de Réconciliation lancée en 2007. Les premiers rapports sur la question, publiés en 2015, sont disponibles en ligne : https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr

race (auto-identification, hétéro-identification, socialisation). Ces trois héritages permettent d'appréhender les rapports de race dans les inégalités socio-scolaires pour les intégrer à une pensée plurielle du repositionnement social qui opère au fil de la migration étudiante.

III. Dialogues sur la reproduction et la colonialité : saisir la formation raciale dans la migration étudiante ultramarine

Pour comprendre la formation des positions dominantes dans la migration étudiante postcoloniale, j'ai bâti un cadre conceptuel original. On peut l'imaginer comme une tresse à trois brins, qui permet de faire tenir ensemble trois éléments au principe de la formation des positions dominantes : une conception de la race tripartite, qui permet de la considérer comme étant quelque chose qui s'apprend, sans en dissoudre la matérialité ; une formation globale de la race, qui est mise en jeu dans le cadre d'une migration se déployant d'un Sud vers un Nord ; le rôle actif de l'institution scolaire dans la production des classements sociaux.

Je présenterai d'abord l'intérêt que représente une approche par la colonialité, attentive à la formation raciale, pour comprendre les classements sociaux postcoloniaux entre Groenland et Danemark, avant d'introduire dans un deuxième temps ma conception de la hiérarchie sociale mondiale, indispensable présupposé pour saisir la formation des positions sociales. Une fois la structure de l'espace social développée, le dernier point de la partie revient sur les outils que je mobilise pour comprendre l'évolution des positions sociales dans cet espace social transatlantique.

1. La configuration nord-atlantique d'une hiérarchie globale

La notion de colonialité représente une solution imparfaite pour caractériser la spécificité des rapports de race et signifier la durabilité des effets de la domination coloniale. Elle risque en effet de tomber sous la coupe d'une critique initialement adressée aux *Postcolonial Studies* et formulée par certain·e·s tenant·e·s du courant historiographique des *Colonial Studies* : le risque de désigner une « longue durée indéfinie transformant les continuités et les répétitions en principe explicatifs » (Sibeud, 2007 : 144). Pour dépasser ce risque téléologique qui risquerait de faire de la colonialité un principe explicatif de tout, il est impératif de replacer le façonnement de la colonialité à l'échelle globale dans ses manifestations localisées.

Un Sud au Nord dans le Rigsfællesskabet : dépendances et exception territoriale

Comme je l'ai montré plus haut, les travaux attentifs aux reconfigurations des positions sociales dans les migrations s'intéressent plus volontiers aux migrations internationales. En mobiliser les outils permet d'interroger la limite entre international et national dans l'appréciation des effets du déplacement sur les positions sociales.

Dans le cas spécifique du Rigsfællesskabet, la distinction migratoire ne se joue pas sur le régime administratif de la citoyenneté : les déplacements ont lieu au sein d'un même État, et les

ressortissant·e·s du Groenland disposent d'un passeport danois, qui est régulièrement considéré comme l'un des cinq passeports les plus puissants du monde par différents index de classement des passeports (Organisation Mondiale du Tourisme, Henley Passeport Index). Résider au Groenland permet par ailleurs de bénéficier d'un passeport groenlandais, qui n'est pas fondamentalement différent du passeport danois : il y est simplement précisé « Kalaallit Nunaat » en couverture. Ce statut territorial particulier n'est pas sans rejouer dans la quotidienneté de l'expérience d'être né·e au Groenland en vivant au Danemark, dans la gestion de la sécurité sociale ou du paiement des taxes par exemple (voir **chapitres 2** et **4**). Ce statut travaille également à l'échelle européenne. Sorti en 1985 tout en restant un territoire d'outre-mer de l'Union Européenne[57], le Groenland ne fait pas partie de l'espace Schengen. Mais les personnes vivant au Groenland et jouissant de la citoyenneté danoise, soit 97,7 % de la population en 2020 (Statistics Greenland, 2021) disposent à ce titre de la citoyenneté européenne – sans pour autant pouvoir voter au Parlement Européen – et jouissent par conséquent de la liberté de mouvement au sein de l'Espace Économique Européen.

Ni nationale ni internationale, le statut de la migration groenlandaise vers le Danemark questionne en creux la singularité administrative de cette grande île. Cette dernière est en effet difficile à qualifier. La catégorie d'outre-mer, bien qu'utilisée par les institutions européennes, reste très marquée par le contexte français (Lemercier *et al.*, 2014). « Ordinairement pensé(e) comme opposé(e) aux territoires ayant fait le choix de la décolonisation » (Lermercier *et al.*, 2014 : 7) (par l'indépendance) et « ayant fait le choix de rester sous souveraineté française » (*ibid.*), le décalque de la notion d'outre-mer avec la situation groenlandaise est malaisé : le « choix » initial de la départementalisation en 1953 n'en n'a pas été un (Petersen, 1995).

Au sein du Rigsfællesskabet, le Groenland partage son statut de territoire autonome avec les Féroé, mais ces deux territoires sont particulièrement hétérogènes. D'abord dans leurs histoires coloniales : les Féroé (comme l'Islande, devenue indépendante du Danemark en 1945) a connu des processus de peuplement distincts de ce qu'il s'est passé au Groenland : ses premiers occupants seraient des moines, puis des Vikings. Cette généalogie explique en grande partie que la population y soit racialisée comme blanche aujourd'hui, même si sa blanchité a été et demeure instable (Loftsdóttir, 2012 ; Coulet, 2013 ; Jensen, 2018a). Ensuite, les Féroé ont disposé beaucoup plus tôt que le Groenland d'une forme d'autonomie (depuis 1948), et la situation socio-économique y est très différente de celle du Groenland (voir encart 1-2).

[57] Au sens défini dans le Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne en 1957 puis dans sa version consolidée en 2009 lors de l'adoption du Traité de Lisbonne (article 198), et tel que listé dans l'annexe II du traité sur l'Union européenne (1992). Il faut préciser que dans le traité de 1957, les pays et territoires d'outre-mer ne sont pas membres de l'Union. Mais à cette date, le Groenland n'est plus une dépendance ni une colonie, mais un *amt* à part entière : en tant que département danois, il fait tout autant partie de l'Union que les *amter* de Copenhague ou d'Aarhus et n'a donc pas le statut de pays ou territoire d'outre-mer. C'est la mise en œuvre du Hjemmestyre en 1979 qui permet le changement de statut territorial du Groenland et sa sortie de l'UE à la suite d'un référendum local (1982). Ces dispositions administratives n'empêchent pas Naalakersuisut d'avoir établi des accords de partenariat avec l'UE sur la pêche (règlement CE n°753/2007) et le commerce (décision 2014/137/UE), ni au Groenland de bénéficier de l'aide financière communautaire comme à ses institutions d'accéder à des programmes européens (les étudiant·e·s d'Illisimatusarfik peuvent par exemple accéder au programme Erasmus +) au titre de l'accord de partenariat entre l'UE, le Danemark et le Groenland (décision 2014/137/UE).

Encart 1-2. Inégalités et dépendances dans le Rigsfællesskabet

D'un point de vue socio-économique, le Rigsfællesskabet est caractérisé par ses disparités. Les indicateurs en termes de santé, d'éducation et de production de richesse montrent le caractère dégradé de la situation au Groenland par rapport aux deux autres régions. Ces disparités ne sont pas sans rappeler la situation ultramarine française[58].

Les déséquilibres s'incarnent également dans le coût de la vie courante. Le prix des denrées alimentaires (boissons alcoolisées non comprises) y était en moyenne 36 % plus élevé en 2016 (Burchardt, 2019), en raison de la faiblesse de la production locale de biens. Le Groenland est particulièrement dépendant de l'extérieur car peu de biens consommés y sont produits localement. Il existe un consensus dans les travaux sur le fait que les politiques de développement impulsées par les autorités danoises à partir des années 1920 ont renforcé progressivement cette dépendance (Graugaard, 2009 ; Grydehøj, 2016).

	Groenland	**Îles Féroé**	**Danemark**
Indice de Gini (2018)	35,4	22,7	25,3
Taux de chômage (2018)	5,8	1	3,7
PIB par habitant·e (2019, en milliers de couronnes)	356, 7	421,7	399
Espérance de vie (2019)	68, 8 (H) / 73 (F)	82,1 (H) / 85,6 (F)	79, 3(H) / 83,2 (F)
Part de la pop. active sans diplôme (hors scolarisation obligatoire, 2019)	59	35,8 (2014)	24, 7

Source : Statistics Greenland, Hagstova Føroya, Census 2011 (révision 2014)

Le Danemark est son premier partenaire commercial, représentant près de 47 % de ses importations et de 88 % de ses exportations en 2019. L'essentiel de ces exports (93 %) est constitué des produits de la pêche (Statistics Greenland, 2021). Le signe le plus visible de la dépendance au Danemark est sans doute la subvention globale versée annuellement par le gouvernement danois. Conformément aux conditions fixées par les accords du Selvstyre[59], Naalakersuisut touche une dotation d'environ 3,5 milliards de couronnes (soit plus de 470 millions d'euros), ce qui représenterait environ 8 866 euros annuels par résident·e groenlandais·e·s. Adam Grydehøj invite cependant à dépasser la vision caritative de ces échanges. Souvent considérés au Danemark comme étant le produit d'une « forme de charité » (Grydehøj, 2016 : 106), le jeu de la balance commerciale et du système de taxation permet à l'économie danoise de ne pas tant y perdre d'une part, et de l'autre, le Groenland offre des « services stratégiques » permettant aux autorités danoises de se positionner dans le jeu géopolitique arctique : on pourrait à ce titre considérer la subvention comme une forme de paiement pour ces services. Si cette perspective est intéressante d'un point de vue symbolique, elle ne change pas pour autant le fait que près de 44 % des revenus du gouvernement groenlandais provenaient de transferts extérieurs en 2020 (subventions européennes et extérieures également comprises dans ce chiffre – Greenland Statistics, 2022).

Ces quelques remarques posées, deux précisions sémantiques s'imposent. Dans la structuration des rapports de force à l'échelle globale, le Groenland pourrait être considéré comme un Sud, par sa position dans la colonialité. Le terme a par ailleurs l'avantage d'être bâti sur une dimension relationnelle, qui évite d'imposer un qualificatif qui ne le définirait *que* par rapport à son ancienne métropole. Face à l'insatisfaction du qualificatif d'outre-mer, je parlerai plus volontiers dans cette thèse de colonialité nord-atlantique – plutôt que de configuration ultra-marine. Il s'agit par-là d'ancrer la relation coloniale et ses effets durables dans les spécificités de son contexte, et de mettre la question raciale au cœur de cette relation asymétrique.

[58] Données des instituts statistiques nationaux respectifs (consultés en octobre 2020). À titre indicatif, l'indice de Gini dans les DROM et les COM oscillait entre 39 et 43, en 2016. Mayotte fait figure d'exception (49). Il est de 29 dans hexagone à la même date (chiffres INSEE).

[59] Lov om Grønlands Selvstyre, loi n°473 du 12/06/2009.

Projet colonial et ordonnancement racial

Bien que forgé dans un tout autre contexte que la configuration nord-atlantique, le concept de colonialité me semble tout à fait heuristique pour en comprendre les structures. Cette sous partie et la suivante proposent un retour historique permettant de garantir une importation contrôlée du terme dans le contexte étudié. Cette proposition permet ainsi de se garder d'une vision homogène des projets coloniaux en Arctique.

La notion de *settler colonialism*, mobilisée pour analyser les structures coloniales en Amérique, semble peu pertinente pour qualifier le projet colonial danois au Groenland. À ma connaissance, la notion n'y est d'ailleurs pas employée. On pourrait certes voir dans cette absence un bruyant silence caractéristique de l'exceptionnalisme danois (Petterson, 2016). Mais le projet colonial danois a été marqué par des attitudes différentes de celles des États *settler* à l'encontre des Inuit. S'il est difficile, considérant l'état des recherches, de conclure en l'existence d'une stratégie de remplacement de la population dans la mesure où la migration des Danois·e·s vers le Groenland est restée limitée (Dahl, 1986 ; Graugaard, 2009 ; Hamilton et Rasmussen, 2010), il ne fait nul doute que le projet colonial danois a reposé sur une mise en ordre asymétrique et racialisée du travail. Ce projet semble davantage avoir reposé sur une logique du contrôle plutôt que de l'effacement, du moins, avant la Seconde Guerre Mondiale (voir **chapitre 3**). Au Groenland, la gestion territoriale et l'administration coloniale étaient prises en charge par la Kongelige Grønlandske Handel (KGH), la Compagnie Royale du commerce du Groenland. C'est donc une entreprise qui est entièrement responsable de la gestion de la colonie entre 1774 et 1912, date à laquelle le Bureau du Groenland – *Grønlands Styrelse* est créé (Sørensen, 2007). Cette gestion commerciale est au principe de la mise en œuvre d'une division raciale du travail où les Inuit devaient se consacrer à la chasse (Rud, 2017). Cet ordonnancement s'imbrique avec la construction des rapports de sexe, des structures de production jusqu'à la chambre à coucher. Comme Ann Laura Stoler l'a montré dans d'autres contextes (Stoler, 2013), les arrangements domestiques et l'accès à la sexualité ont en effet été au cœur de la formation des structures sociales des colonies. À la fin du XVIIIe siècle, une directive de la KGH légifère le droit au mariage pour les employé·e·s de la compagnie (voir encart 1-3).

Encart 1-3. *Husorden*[60] de 1782 : la production des catégories raciales et sexuelles par le travail

D'après Christina Petterson, la production de catégories par le travail était probablement antérieure à cette législation (2013). Mais ce texte de la fin du XVIIIe siècle est la première codification formelle des relations sociales dans la colonie. Il entend réglementer les interactions entre Européen·ne·s et Groenlandais·e·s en dessinant trois catégories :

- Les officiers de commerce, qui n'avaient pas le droit de se marier avec les « vraies femmes groenlandaises » (*virkelige Grønlænderinder*), mais pouvaient, sur autorisation, se marier avec des femmes mixtes (nées d'unions entre Groenlandais·e·s et Danois·e·s) ou européennes. Dans ce cas, un trésor de veuvage devait être constitué par le futur mari, dont les sommes étaient plus élevées si elles se destinaient à une femme européenne.
- Les autres employés de commerce (tonneliers, charpentiers, ouvriers), danois ou mixte, n'avaient ni le droit de se marier avec des européennes, ni avec les « vraies femmes groenlandaises ». Mais si leurs qualités avaient été reconnues par l'inspection coloniale, que l'homme pouvait subvenir aux besoins d'une famille et payer le trésor de veuvage, il pouvait se marier avec une femme mixte.
- Enfin, les hommes mixtes étaient libres de se marier avec des « vraies femmes groenlandaises » (et devaient dans ce cas s'engager à rester vivre au Groenland) ou avec des femmes mixtes. Si

[60] Littéralement, un « ordre de la maison », un ensemble de lois et de régulations concernant les employé·e·s de la KGH et probablement une partie des missionnaires, mais l'incertitude des historien·ne·s demeure sur cette question (Gad, 1976).

ces hommes étaient employés du commerce comme gardes des stockages ou assistants, ils devaient demander une autorisation pour se marier et devaient également payer le trésor de veuvage dont la valeur était établie sur l'ascendance de leur femme.

Selon l'Instruction de 1782, les enfants légitimes des unions mixtes (les deux dernières catégories d'unions) doivent être éduqués selon la coutume locale, nourris à la nourriture groenlandaise et ne pas être un fardeau, ni pour eux-mêmes, ni pour le pays. Ils pouvaient alors suivre quatre trajectoires : apprendre tôt à utiliser le qajaq pour devenir chasseur ; être éduqués comme tonneliers ou charpentiers ; être employés dans le commerce, ou enfin, dans la chasse à la baleine ou autres pêches. Les enfants nés de pères européens, puis, les petits-enfants d'un grand-père européen (Rud, 2017) sont appelés les *blandinger* (littéralement, les croisé·e·s, les mélangé·e·s). Ce sont des hommes groenlandais (et plus rarement des femmes), ayant des pères danois, ce qui leur confère un accès facilité à l'emploi et à l'éducation dans la société groenlandaise.

Cette politique de l'intime a plusieurs effets en termes de formation des hiérarchies sociales. Elle s'appliquait uniquement à ceux qui étaient payés par la KGH, et non à celles et ceux qui y vendaient leurs produits. Par conséquent, elle plaçait les Groenlandais·e·s en dehors d'un système de droit et les laissait dans un état de nature dont on estimait qu'il leur correspondait (Gad, 1974). Cette régulation de la sexualité légitime traçait ainsi une ligne d'appartenance au monde de la civilisation entre les *blandinger* et les autres. Autorisés à rentrer dans le régime du travail salarié, les premiers disposaient de revenus supérieurs aux second·e·s qui vivaient de la chasse (Petterson, 2013), et occupaient une place spécifique dans le système éducatif (voir **chapitre 3**).

Contrôle, effacement et construction nationale

Au-delà de la place des colonisé·e·s dans le système productif, c'est aussi la formation progressive (et inachevée) d'une nation voire d'un État groenlandais qui contraste avec la situation des Inuit au Canada comme avec celle des différentes nations autochtones en Alaska (Dahl, 1986 ; Boel et Thuesen, 1993). Les connexions entre l'administration coloniale et la création d'institutions politiques et culturelles sur le modèle de la métropole danoise sont au cœur de ce contraste. Pour Axel Sørensen, la gestion territoriale du Groenland au XIXe siècle aurait connu quelques similarités avec la gestion coloniale britannique, notamment dans la mise en œuvre des conseils locaux. Ces conseils sont composés de membres de l'administration coloniale, et sont progressivement ouverts aux locaux masculins (Sørensen, 2007). On les appelle les *paarsisut* (gardiens), ils sont l'une des chevilles du gouvernement colonial (Rud, 2017). La perte du statut administratif de colonie danoise en 1953 (voir **annexe 3**) est certes le fruit du développement des mouvements nationalistes groenlandais alimentés par les conditions socio-économiques locales (Boel et Thuesen, 1993). Mais elle s'explique aussi par le contexte nord-atlantique et international : l'indépendance de l'Islande en 1944 et les Nations Unies qui deviennent un relais des décolonisations font pression sur l'administration coloniale du Groenland. Cette dernière craignait que les Nations Unies ne finissent par intervenir dans la gestion du Groenland (Beukel *et al.*, 2010). Ce contexte global trouve également un certain écho parmi les élites bilingues groenlandaises (Højlund, 1972 ; Olsen, 2005). En 1953, après un référendum au Danemark – la population groenlandaise n'est pas consultée (Petersen, 1995) – le Groenland devient un comté danois, au même titre que les comtés (*amt*) du Danemark continental, statut qu'il conserve jusqu'à la première autonomie gouvernementale en 1979 (Hjemmestyre).

Cette transformation en département a été à la fois l'outil administratif et la justification d'investissements sans précédents dans les infrastructures et les services publics au Groenland. Suivant le cap d'un rattrapage des standards des modes de vie danois, ces investissements

répondaient à un objectif d'équité territoriale et à un enjeu stratégique dans le contexte de la Guerre Froide (Beukel *et al.*, 2010), dont les programmes du G-50 et G-60 étaient les outils de mise en œuvre[61]. Ces investissements renforcent la dépendance matérielle du Groenland à l'égard du Danemark (Petersen, 1995 ; Sørensen 2007) et des marchés internationaux (Dahl, 1986). Cette période fait l'objet de qualifications ambivalentes. Parfois qualifiée de « modernisation », elle est aussi nommée « danicisation », dans les discours émiques comme étique[62] (voir par exemple : Graugaard, 2009 ; Grydehøj, 2016 ; Thomsen, 1998). Ces deux termes ne désignent pas les mêmes réalités : modernisation renvoie davantage à la question du développement, et reste le terme préféré par les autorités coloniales, quand le second désigne une « écrasante adoption d'institutions et d'éléments culturels danois » (Kleivan, 1969)[63] qui se traduit concrètement par le recul du kalaallisut, la diffusion des programmes scolaires danois, l'augmentation numérique du personnel danois dans l'administration, les services de santé et l'enseignement propres aux transformations des années 1950 jusqu'aux années 1970 (Graugaard, 2009 ; Petersen, 1995).

C'est dans cette période que s'affirme le mouvement autochtone au Groenland, en réaction à ces transformations vécues comme violentes et brutales, ce qui nourrit le mouvement anticolonial (Rud, 2017). Les luttes aboutissent à la reconnaissance des droits autochtones au Groenland et en parallèle, des transferts progressifs de souveraineté se concrétisent par le Hjemmestyre puis le Selvstyre (autonomie élargie) en 2009 (voir chronologie, **annexe 3**). Ces éléments contribuent à faire du Groenland un modèle en termes de droits territoriaux et de gouvernance autochtone, notamment pour l'IWGIA[64]. En 1996, le gouvernement danois ratifie la Convention 169 de l'OIT, et reconnait par celle-ci, pour la première fois, l'existence d'un seul peuple autochtone au sein du Rigsfællesskabet : « la population originelle du Groenland, les Inuit »[65]. Cette ratification se garde pourtant de toute démarche de classification et demeure floue sur ce qu'elle prétend désigner, ce qui ne vient pas combler l'absence de catégorie administrative spécifique pour désigner les Groenlandais·e·s ou les peuples autochtones dans l'ensemble du Rigsfællesskabet (voir **chapitre 2**). La superposition entre un territoire et un groupe n'est pas sans soulever plusieurs questions : l'Acte d'autonomie gouvernementale de 2009 ne fait aucune mention des « peuples autochtones », et ne définit pas un gouvernement ethnique (Thisted, 2017).

Dans ce contexte, plusieurs chercheur·se·s se sont intéressé·e·s au lien entre construction nationale dans le moule de l'État-nation et autochtonie. Certain·e·s remarquent que l'usage de la catégorie « peuples autochtones » est limitée, perçue comme étant trop liée au pouvoir colonial (Grydehøj *et al.,* 2018), quand d'autres mettent en valeur sa mobilisation stratégique dans la perspective de défense de droits spécifiques (Sowa, 2013) et un glissement de sens, du vocabulaire de la résistance

[61] Le G-50 et le G-60 sont des programmes de politiques publiques ayant pour objectif la transformation des structures socio-économiques du Groenland. Ils font suite à la publication en 1950 d'un rapport de la Commission du Groenland (Grønlandskommissionen) devant servir de point de départ à la mise en place de politiques de développement dans plusieurs domaines (justice et administration, santé, éducation, aménagement du territoire, logement, industrialisation et recherche). La mise en place du G-50 signe la fin du monopole commercial et des restrictions de déplacements en place depuis la fin du XVIIIe siècle et géré par la KGH. Le monopole était justifié par un enchevêtrement d'arguments culturalistes et économiques, veillant à protéger l'île et ses habitant·e·s de l'influence extérieure (Thomsen, 1998 ; Rud, 2017). Faisant suite au constat d'un échec des tentatives d'attirer des capitaux privés au Groenland, le G-60 cible plus explicitement l'industrialisation du Groenland par l'intervention étatique avec pour objectif l'exportation des produits de la pêche (Dahl, 1986). Ces programmes ont pour effet d'accélérer l'urbanisation du Groenland, soit par les effets du développement du salariat, soit en raison des politiques de déplacements forcés et de fermeture des *settlements* pour des raisons économiques (Priebe, 2018).

[62] « Émique » et « étique » renvoie à une distinction de l'anthropologie anglophone, opposant les catégories de pensée des enquêté·e·s (émiques) et celles de l'enquêteur·trice (étique) (Olivier de Sardan, 2008).

[63] « *Overwhelming adoption of Danish cultural items and institutions* ».

[64] https://iwgia.org/en/ (consulté en mai 2021).

[65] Bekendtgorelse, n°97 du 9 octobre 1997 : « *I Danmark findes der kun et indfødt folk i konvention nr. 169's betydning. Det drejer sig om den oprindelige befolkning i Grønland eller Inuit* ».

vers celui d'une gouvernance indépendante et de l'ethnonationalisme (Thisted, 2017). Adoptant une perspective juridique, deux auteurs vont jusqu'à questionner la correspondance entre la situation contemporaine des Groenlandais·e·s et les critères définitionnels de l'autochtonie dans le droit international (Mortensen et Barten, 2017), au risque de la normativité d'une analyse qui tend à produire une vérité de l'autochtonie.

Ces quelques remarques contextuelles permettent de distinguer la situation groenlandaise avec d'autres configurations arctiques : l'histoire du peuplement, le rapport à l'État colonisateur et à la souveraineté territoriale sont fondamentalement différents de ce qui se joue en contexte *settler*. Par ailleurs, la persistance des systèmes de légitimité symbolique, les fondements historiques de l'organisation de la force de travail et les modes de classement de la population qui en découlent, ainsi que les modes de gestion territoriale actuels, sont trois paramètres qui autorisent une lecture de la situation par la matrice de la colonialité. Cette dernière me semble par ailleurs offrir les conditions pour penser une conception riche de la domination, qui permet d'intégrer la dimension épistémique au cœur de la domination historique des peuples autochtones (Cameron, 2015 ; Hunt, 2013 ; de Leeuw et Hunt, 2018 ; Smith, *et al.* 2019). Ainsi, cette approche de la formation raciale me semble compatible avec la mobilisation de la catégorie politique « peuples autochtones » puisqu'elle évite de rejouer l'opposition peu fertile entre race et ethnicité : dans mon acception du terme de race comme produit de la colonialité, l'opposition avec l'ethnicité ne se joue pas dans les contenus des notions mais dans leur genèse (coloniale ou non).

Les circulations migratoires, un ressort historique de la colonialité nord-atlantique

Entre Groenland et Danemark, la migration s'appuie sur les déséquilibres de la colonialité et fluctue au gré des évolutions des politiques de l'emploi et des contextes socio-économiques (voir encart 1-2). Dans un sens, elle a fonctionné comme un outil de la domination coloniale, quand, dans l'autre, elle exprime les liens significatifs d'une dialectique Nord/Sud reposant sur les espoirs d'ascension sociale. Ce déséquilibre se cristallise dans les intentions prêtées à celles et ceux qui partent : Bo Wagner Sørensen a bien montré qu'à la migration vers le Groenland était souvent associée la rationalité économique et l'intéressement, quand la migration vers le Danemark est davantage perçue comme le fait d'individus sans prises sur leur existence, comme en témoigneraient leurs problèmes sociaux et psychologiques (Sørensen, 1993).

La population recensée au Groenland et née ailleurs a connu d'importantes variations au cours du XXe siècle. Oscillant entre 2 et 4 % dans la première partie du siècle, elle augmente ensuite progressivement, du fait des politiques de danicisation qui se traduisent par des migrations de travail principalement depuis le Danemark. Cette population atteint son plus haut niveau en 1974 et 1975 : 23 % de la population du Groenland (Statistics Greenland, 2021). Pendant cette période, les migrations font partie intégrante du projet colonial : dans différents secteurs des services publics (voir **chapitre 3**), il s'agit d'inciter la migration vers le Groenland pour participer au « rattrapage » des standards de développement danois. Il s'agit surtout de migrations masculines, qualifiées, mais le secteur de la construction est également source d'embauche (Hamilton et Rasmussen, 2010). La part de la population née hors du Groenland repasse sous la barre des 20 % dans le courant des années 1990 (Satistics Greenland, 2020)[66].

Concrètement, les incitations à la migration prennent la forme d'avantages symboliques et matériels. Le *fødestedskriterium,* mis en place en 1964 à la demande du Conseil du Groenland

[66] Il ne faut pas oublier que ces chiffres s'appuient sur le lieu de naissance. Par conséquent, ils ne sont pas tout à fait superposables avec les catégories raciales, d'autant plus qu'ils sont dépendants d'effets de contexte (voir **chapitre 2**).

établissait ainsi une différenciation des salaires reposant sur le lieu de naissance (Petterson, 2013). Cette naturalisation institutionnelle d'un salaire plus élevé en fonction du lieu de naissance n'a été abandonnée qu'en 1990. Elle montre bien, d'une part, la complexité des rôles dans les dispositifs de racialisation, qui n'opposent pas clairement colonisé·e·s et colonisateur·trice·s. Elle rappelle, d'autre part, la façon dont les systèmes productifs sont imbriqués dans la formation raciale, la production des positions dominantes reposant sur les structures politico-économique des anciens empires. La conjonction du contexte migratoire et des dispositifs qui l'encadrent suggèrent, comme dans d'autres contextes (Knowles, 2005 ; Lundström, 2014), que ces migrant·e·s gagnent du statut plutôt qu'ils et elles n'en perdent en se déplaçant. À l'heure actuelle, on constate une sous-représentation des personnes nées au Danemark dans les tranches de revenus les plus faibles, alors que les personnes nées au Groenland y sont surreprésentées (voir **chapitre 8**).

La configuration migratoire est toute autre en ce qui concerne la direction opposée, pour celles et ceux qui partent du Groenland pour aller s'installer au Danemark, et permet de mettre en valeur les asymétries des repositionnements sociaux dans le champ migratoire dano-groenlandais. Il faut noter que si la présence groenlandaise au Danemark a concentré un certain nombre d'études, ces dernières l'abordent le plus souvent par la problématique de « l'intégration » dans la société danoise (Terpstra, 2015). C'est en particulier le groupe des plus marginalisé·e·s qui concentre les recherches (Terpstra, 2015) et les rapports, qu'il s'agisse d'aborder leurs difficultés socio-psychologiques (Olsen, 2008 ; Rådet for social udsatte, 2014 ; Schumacher, 2019 ; Wagner Sørensen, 1993) ou les discriminations à leur égard (Laage-Petersen, 2013 ; Togeby, 2004). Comme pour les travaux évoqués précédemment, il n'est jamais question de race dans les approches mobilisées : les Groenlandais·e·s sont considérés sous l'angle de l'ethnicité (Sørensen, 1993 ; Laage-Petersen, 2013) et leur déplacement met en jeu leur identité (Togeby, 2004 ; Terpstra, 2015) ; ils sont aussi parfois appréhendés comme « une minorité négligée » (Togeby, 2004) par les recherches, en comparaison d'autres groupes racialisés au Danemark. S'intéresser aux revenus des individus dans les différentes régions du Rigsfællesskabet en fonction de leur ascendance migratoire permet de mettre en évidence la façon dont le rapport de race travaille au niveau macrosociologique (voir encart 1-3).

Encart n°1-3 : le test du χ^2 pour saisir les mécanismes de stratification sociale

S'il n'existe pas de statistiques ethniques ni raciales au Danemark et au Groenland, il est en revanche possible de passer par un proxy pour saisir l'existence d'écarts ou de différentiels entre les groupes, en rendant visibles « les effets négatifs d'un marquage de l'origine ethnique ou raciale » (Simon, 2005 : 18). L'usage d'un proxy, ici renvoyant au lieu de naissance et signifiant le lien à la migration, est certes imparfait (voir **chapitre 3**) mais il permet cependant d'établir l'existence d'écarts ou de différentiels entre les groupes, en rendant visible « les effets négatifs d'un marquage de l'origine ethnique ou raciale » (Simon, 2005 : 18). Afin de documenter les mécanismes de stratification sociale qui traversent les sociétés danoise et groenlandaise, j'ai eu recours aux données populationnelles produites par Statistics Greenland et Statistics Denmark. Comme je l'indique dans le **chapitre 2**, ces institutions s'appuient sur un même registre de données (Det Centrale Personregister) mais sont deux établissements distincts, proposant des découpages statistiques différents, ce qui explique qu'il n'est pas possible de traiter simultanément la situation au Groenland et au Danemark.

Une fois ces deux variables sélectionnées, il s'agit de procéder à un test d'indépendance (χ^2 de Pearson) entre, d'une part, le niveau de diplôme et le lieu de naissance, et, d'autre part, le niveau de revenu et le lieu de naissance. Si ce test permet d'envisager l'existence d'un lien entre les deux variables, il faut préciser que ce lien ne renvoie en aucun cas à une relation causale puisque des variables différentes de celles examinées peuvent également être en jeu (on peut notamment penser au niveau de diplôme des parents ou au genre). Il existe un lien très significatif entre le lieu de naissance et le niveau de diplôme obtenu (p-value < 0.00000000000000022) ainsi qu'entre le lieu de naissance et le niveau de revenus (p-value < 0.00000000000000022). Le calcul des résidus permet de mettre en évidence les effets de sur-représentation ou de sous-représentation des effectifs par rapport à l'indépendance, autrement dit, les écarts aux effectifs théoriques dans le cas où le lieu de naissance n'aurait pas d'effet sur ces deux variables.

Les personnes nées au Groenland et vivant au Danemark ont tendance à être moins surreprésentées dans les tranches inférieures de revenus que les personnes nées au Groenland et y résidant (voir fig. 1-1). Cependant, les personnes nées au Danemark et vivant au Groenland sont de manière générale sous-représentées dans le bas et surreprésentées dans le haut de la hiérarchie des revenus au Groenland.

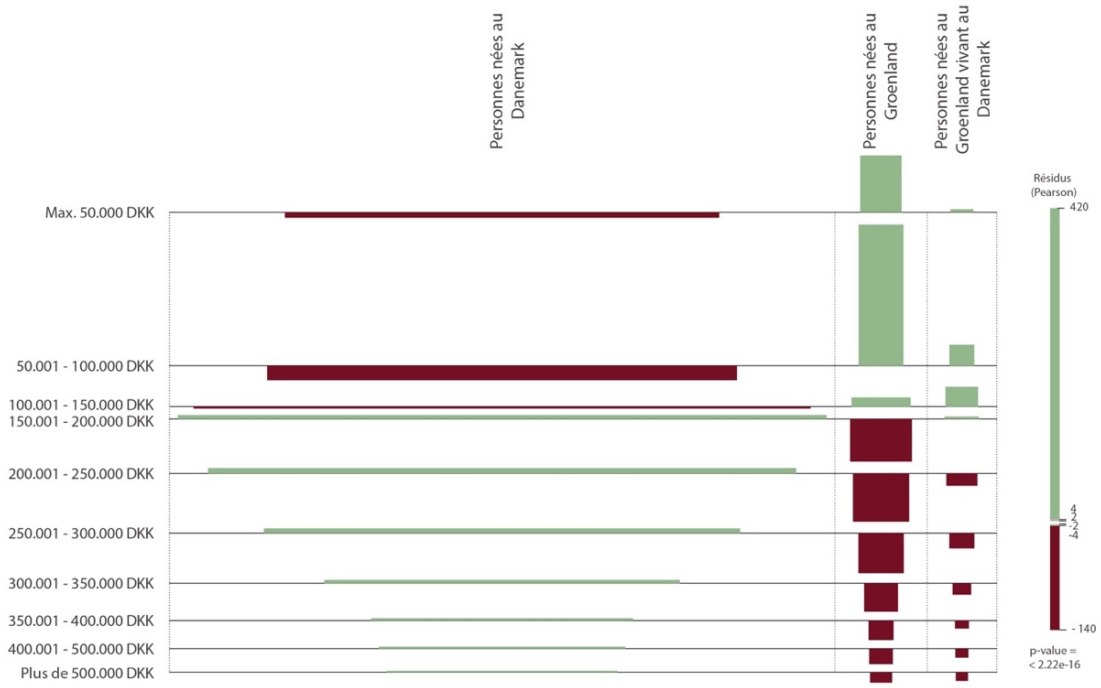


Figure 1.1 Résidus – Revenu disponible par personne de plus de 14 ans en fonction du lieu de naissance, pour le Groenland (deux colonnes de gauche) et pour les Groenlandais·e·s résidant au Danemark (source : Statistics Greenland, 2020, réalisation M. Duc et G. Le Campion, 2020). Lecture : la largeur des barres correspond à la taille de l'échantillon et la longueur à la valeur du résidu. La couleur indique la surreprésentation (vert) et la sous-représentation (rouge).

Une remarque sur les catégories des lieux de naissance référencés par Statistics Greenland s'impose. Tout d'abord, on note la part de l'inconnu dans les lieux de naissance des parents (fig. 1-2) : cela est en grande partie dû à la constitution des bases statistiques, puisque le Centrale Personregister est créé en 1968 et mis en place en 1972. De fait, le lieu de naissance des personnes nées avant cette date n'est pas connu. Ensuite, lorsqu'il est question des parents nés ailleurs (« *outside* »), cela concerne essentiellement des personnes nées au Danemark : en 2020, 89,4 % de la population du Groenland est née au Groenland, 7,5 % au Danemark, les trois autres lieux de naissance les plus représentés ne correspondant respectivement qu'à 0,6 % (Philippines), 0, 5 % (Îles Féroé) et 0,3 % (Thaïlande) de la population totale du Groenland (Statistics Greenland, 2020).

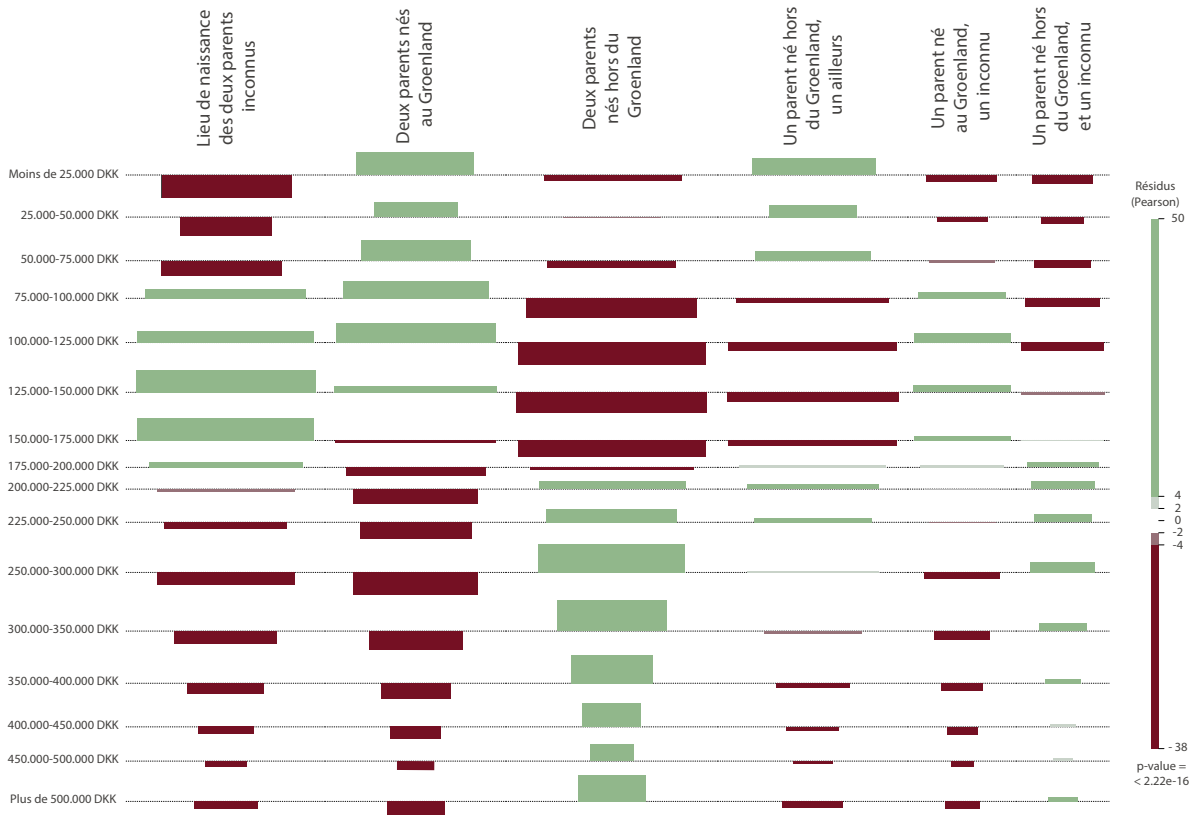


Figure 1-2. Résidus – Revenu disponible par personne née au Groenland et vivant au Danemark en fonction du lieu de naissance des parents en 2018 (réalisation M. Duc et G. Le Campion, 2020, données Statistics Greenland)

Ensuite, ces résultats semblent indiquer une forme de colorisme – autrement dit, l'idée que les nuances de la peau influencent le statut social et en particulier le positionnement de classe[67]. Avoir la peau plus claire correspond à une forme de privilège en termes de revenus. Ces hiérarchies ne résultent pas seulement d'une moindre exposition à la discrimination (par exemple dans les intentions salariales ou lors de l'embauche) qui serait garantie par une peau plus claire, mais également de l'accumulation de divers avantages (linguistiques, en termes de capitaux scolaires et économiques, de stabilité familiale …) qui se retraduisent *in fine* en capital économique. Ce « sous-produit grinçant du racisme » (N'Diaye, 2006 : 39) montre bien que l'existence de hiérarchies de classe s'articule aux hiérarchies raciales : elles entérinent la position dominante que représente la blanchité, jusqu'au sein des groupes minoritaires.

Un glissement vers la distribution des titres scolaires en fonction du genre et du lieu de naissance permet cependant de fournir quelques éléments explicatifs de ces différentiels de revenus. On remarque tout d'abord que la spécificité des personnes nées au Groenland est d'être sous-représentée dans presque l'ensemble des catégories de diplôme, à l'exception notable de l'éducation primaire et du premier cycle du secondaire (voir fig. 1-3), ce qui participe à la construction de l'absence de diplôme en problème social au Groenland (**voir chapitre 4**).

[67] Notion initialement forgée dans le contexte étatsunien, notamment sur la bourgeoisie noire (N'Diaye, 2006).

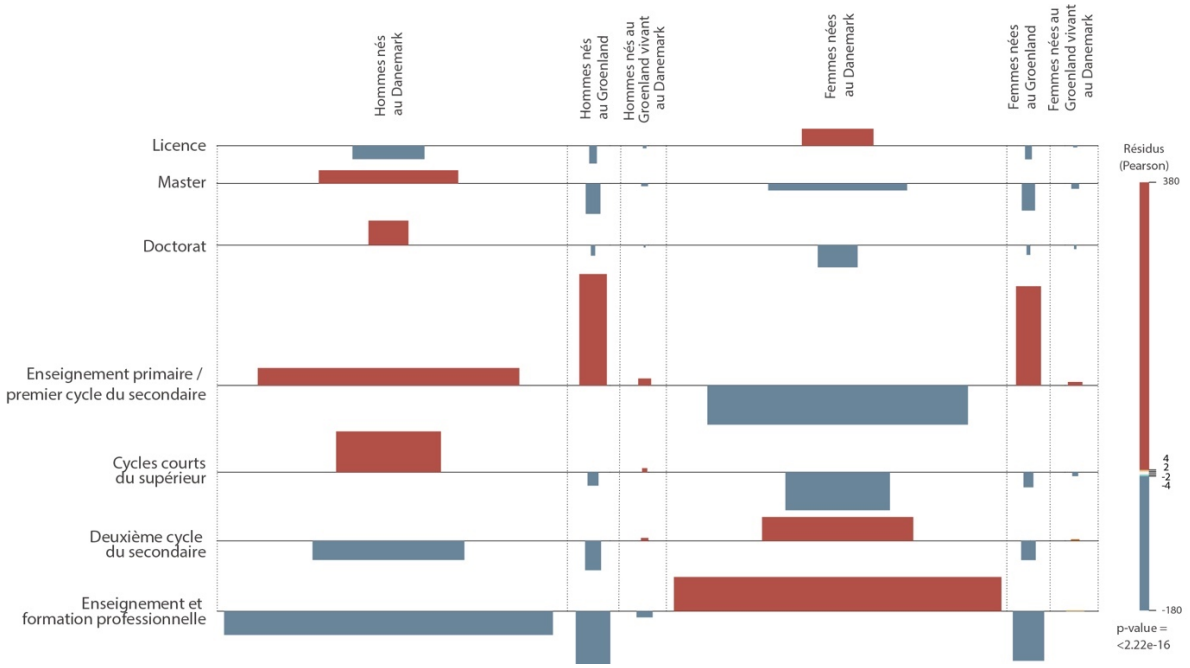


Figure 1-3. Résidus – Niveau de diplôme des plus de 15 ans au Danemark et au Groenland en 2019 selon le lieu de naissance et le genre (réalisation M. Duc et G. Le Campion, 2020, données Statistics Greenland)

En ce qui concerne le niveau de diplôme, la situation des personnes nées au Groenland et vivant au Danemark est bien différente de celle du Groenland, puisque les écarts avec les personnes nées au Danemark sont moins marqués. La migration opère ainsi une reconfiguration des positions sociales vers le haut, tant par les revenus que par le niveau de diplôme. Elle contribue également à transformer le genre de la stratification par les titres scolaires. Si les hommes nés au Groenland ayant terminé le cycle primaire, secondaire, ou une formation courte sont certes légèrement surreprésentés, la situation des femmes est un peu différente puisqu'elles ont tendance à être moins surreprésentées dans ces catégories, même si elles restent sous-représentées dans l'ensemble des diplômes du supérieur.

De la même façon que pour le niveau de revenus, le détour par l'ascendance migratoire familiale permet d'affiner la lecture (fig. 1-4). On remarque qu'avoir deux parents nés en dehors du Groenland est également un avantage dans l'acquisition des titres scolaires au sein du groupe des personnes nées au Groenland, puisque les enfants issus de ces unions sont largement surreprésentés dans l'ensemble des catégories à l'exception du primaire. Avoir deux parents nés au Groenland est synonyme d'une sous-représentation dans l'ensemble des catégories, ce qui peut laisser penser que la migration vers le Danemark de cet ensemble de population est plus rare. On remarque également qu'avoir l'un de ses parents nés au Groenland opère aussi un effet de reclassement vers le bas de la hiérarchie des titres scolaires. On peut faire l'hypothèse que la surreprésentation de ce groupe dans les catégories de diplômes du premier et second cycle est liée au profil général du groupe des Groenlandais·e·s vivant au Danemark (avoir l'un de ses parents né au Danemark pouvant se retraduire dans les ressources sociales de la migration), mais cette lecture gagnerait à être complétée par le niveau de diplôme des parents pour saisir le rôle des capitaux culturels (et notamment scolaires) dans la reproduction des positions sociales, une information à laquelle il n'a pas été possible d'accéder.

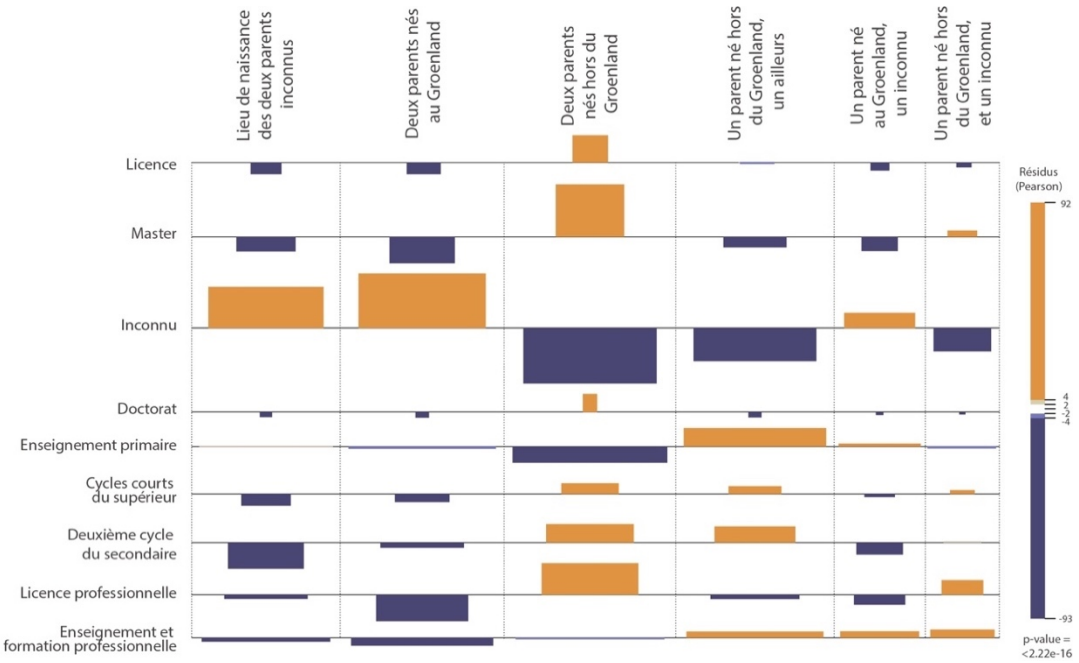


Figure 1-4. Résidus – Niveau de diplôme des personnes nées au Groenland et vivant au Danemark de 15 ans en fonction du lieu de naissance des parents en 2019 (réalisation M. Duc et G. Le Campion, 2020)

Ces premiers éléments contextuels permettent de mettre en évidence deux caractéristiques des flux migratoires entre Groenland et Danemark. La première renvoie à la façon dont la race travaille au niveau macro-sociologique. Loin de se limiter aux seules interactions, elle se joue également dans une dimension structurelle (Fassin, 2006 ; Omi et Winant, 2014 ; Morris, 2007 ; Simon, 2005 ; Winant, 2000), dont la restitution, ici par données agrégées, permet de se garder du risque de surinterprétation. La seconde invite à se pencher plus en détail sur la recomposition des positions sociales avec la migration : ces figures liminaires ne permettent pas de statuer si l'enrichissement, tout comme la distribution différentielle des titres scolaires en fonction du lieu de naissance sont dus aux déterminants du recrutement social des migrant·e·s, ou aux effets propres de la migration. C'est pourquoi il convient désormais de se pencher plus spécifiquement sur les outils permettant de penser l'évolution des positions sociales dans la migration, à partir du cas singulier des migrations étudiantes.

2. Perspectives sur le dimensionnement de l'espace social : emboîtements scalaire des espaces sociaux et ressorts d'une domination symbolique

Penser l'emboitement des espaces sociaux pour penser les classements sociaux

Dans un article récent sur l'articulation entre mobilité sociale et mobilité géographique, Jennifer Bidet (2018) pose la question suivante : comment comparer la position des individus dans deux hiérarchies sociales distinctes, celle de « départ » et celle « d'arrivée » ? À quelles conditions et sous quelles modalités s'opère le transfert des différents capitaux qui permettent de définir cette position sociale dans la hiérarchie sociale d'arrivée ? Elle souligne que l'approche bourdieusienne par les positions relatives plutôt que par les conditions objectives (Bourdieu, 1966) donne la possibilité d'opérer des comparaisons dans le temps et dans l'espace, ce qui permet d'envisager la « rentabilité

différentielle » (Bidet, 2018 : 76) des ressources individuelles, mais que cela implique de questionner le dimensionnement de l'espace social. Ce dernier est-il isomorphe avec les contours de l'État-nation ? On pourrait soutenir cette hypothèse, dans la mesure où le schème de la nation reste pertinent pour penser les logiques d'exclusion et d'inclusion : les frontières administratives circonscrivent en effet un ensemble de droits – et d'ayant-droits – dont la jouissance peut affecter les positions sociales (statut administratif, droits sociaux et systèmes d'imposition qui vont rejouer sur l'accès à l'éducation notamment). Mais il faut se garder de faire de la nation un cadre prioritaire de l'analyse des classements sociaux, au risque de tomber soit dans les travers du nationalisme méthodologique ou des explications culturalistes (les difficultés scolaires ne s'expliqueraient que par le statut migratoire, indépendamment de la position sociale antérieure à la migration), soit dans un « ethnocentrisme propre aux grands États-nations développés » d'autre part (Bidet, 2018 : 79), qui n'envisagerait pas les spécificités des petits États insulaires par exemple. Jennifer Bidet propose ainsi de penser l'espace social à différentes échelles pour comprendre la complexité des rapports de classe : l'espace national peut être envisagé comme un emboitement d'espaces sociaux localisés avec leurs hiérarchies propres, et elle rappelle que ce jeu d'échelle est aussi à l'œuvre à l'échelle globale. Si elle reconnaît que rapports sociaux de race et de sexe s'articulent avec la classe pour définir les positions sociales, elle se concentre surtout sur la façon dont on peut penser les contours des classes sociales à différentes échelles. Je propose de compléter ces réflexions en croisant matrice de la colonialité et dimensionnement de l'espace social : il s'agit d'envisager un dimensionnement scalaire de l'espace social qui permettrait de penser la position des individus dans un espace social national, tout en envisageant que la position des individus est dépendante de la position de l'espace social considéré dans la colonialité.

Articuler échelles et positions sociales n'est pas un questionnement nouveau, en particulier en géographie. Plusieurs pensées attentives à l'économie politique de la mondialisation font une place au lien entre position de classe et hiérarchies nationales (Harvey, 2001 ; Wallerstein, 1979). Plus récemment, les courants des *Feminist Geopolitics* (Mountz et Hyndman, 2006) et des approches féministes de la migration (Mahler et Pessar, 2001 ; 2003 ; Pratt et Yeoh, 2003 ; Schmoll, 2017) ont également montré que les échelles micro-locales du domestique ou encore de la frontière ne sont pas de simples réceptacles de phénomènes forgés à l'échelle globale (libéralisme, colonialisme, division globale du travail, hiérarchies de genre) mais sont des creusets où se modèlent ces phénomènes. En invitant à ne pas séparer l'échelle globale du local ou du micro-local, ces approches proposent de nuancer l'association entre migration et ascension sociale ou émancipation (Pratt et Yeoh, 2003), en saisissant la complexité des repositionnements dans la migration en considérant la façon dont les positions sociales sont façonnées à différentes échelles. Cette dimension scalaire est également travaillée par les géographes s'intéressant à la question raciale. David Delaney rappelait que s'il n'y a « pas d'extérieur à un monde totalement racialisé » (Delaney, 2002 : 7)[68] et donc qu'il serait aporique de considérer des lieux comme plus ou moins racialisés, les modes d'assignation et d'identification raciale peuvent différer selon l'échelle considérée (les Americans Indians à l'échelle nationale, catégorie validée par le recensement, étatsunien, quand à l'échelle locale de l'Arizona des classements sociaux entre tribus, par exemple entre Hopis et Navajos peuvent opérer). Les classements et catégories raciales prennent donc sens différemment selon l'échelle considérée (Gilmore, 2002 ; Nayak, 2002 ; Tarc, 2013). Cet emboitement scalaire de la formation raciale rappelle alors que si la racialisation est un phénomène global, sa constitution localisée lui accorde ses spécificités et en façonne la fluidité (Knowles, 2003). Il s'agit donc de considérer l'espace comme une dimension du social, en ce qu'il participe à la constitution des

[68] « *There is no outside to a wholly racialized world* ».

hiérarchies sociales de race (Delaney, 2002 ; Gilmore, 2002 ; Nayak, 2011 ; Knowles, 2003 ; Neely et Samura, 2011).

Ma proposition se nourrit de ces discussions en envisageant un dimensionnement scalaire de l'espace social qui permet de penser la position des individus dans un espace national comme dépendante de la position de l'État considéré dans le « système-monde » (Wallerstein, 1979) et dans la colonialité (Mignolo, 2001). Autrement dit, il s'agit de considérer le repositionnement social qui s'opère en migration comme dépendant bien entendu des positions sociales relatives antérieures à la migration (dans l'espace social groenlandais), mais en considérant ces dernières comme prises dans des hiérarchies inter-étatiques et inter-régionales : c'est dans le point de rencontre avec un autre espace social lors de la migration que vont se mettre en jeu ces hiérarchies territoriales. Penser la relation entre Danemark et Groenland comme prise dans la matrice de la colonialité permet de tracer les contours de cet espace social multiscalaire. La périphéricité du Groenland est historiquement construite au sein du Rigsfællesskabet, dans une dimension matérielle (division spatiale du travail et de la formation, dépendance à l'État danois) et symbolique (représentation politique). Considérer cette périphéricité permet de donner du sens aux jeux de déclassement et de reclassements qui s'opèrent dans la migration : l'opposition – ou plutôt la hiérarchie – entre le centre et la périphérie participe à la constitution des positions sociales.

Envisager ce dimensionnement scalaire de l'espace social permet de saisir les multiples facettes de la périphéricité du Groenland, à la fois à l'échelle mondiale, mais également au sein du Rigsfællesskabet : ce dialogue permet ainsi de penser un espace social de la migration qui englobe région de départ et d'arrivée, sans tomber dans « l'ethnocentrisme propre aux grands États-nations développés » (Bidet, 2018 : 79) qui empêcherait de penser l'ascension ou la reproduction sociale en dehors des frontières des petits États insulaires ou des entités nationales comme le Groenland. La matrice de la colonialité nous aide alors à tracer les contours de l'espace social qui croise position de classe et position de race, ou la position dominée des Groenlandais·e·s dans les rapports de race à l'échelle du Rigsfællesskabet.

Esquisser les contours du champ scolaire dans la colonialité : la dimension spatiale des systèmes de légitimité et de domination culturelle

Afin de comprendre la façon dont les positions dominantes sont façonnées par la migration étudiante, il est nécessaire de se pencher sur les conditions de transférabilité des capitaux d'un espace social à l'autre, et en particulier sur la transférabilité du capital culturel qui fait la spécificité de cette migration. Quels sont les systèmes de légitimité qui permettent au capital culturel acquis d'être reconnu dans la société de départ ? Le triptyque de la colonialité permet de penser les mécanismes de production, d'imposition, et de légitimation de certains systèmes de savoirs aux dépens d'autres, en considérant la dimension spatiale de ces formes de légitimité. C'est à partir de l'incorporation de ces systèmes de classification, ajustés aux classements produits continuellement par une institution scolaire historiquement entremêlée avec le projet colonial, que l'on peut comprendre la légitimité accordée à ces dominant·e·s que sont les jeunes diplômé·e·s revenant du Danemark.

Dans l'appareil bourdieusien, l'espace social est divisé en plusieurs champs, plus ou moins autonomes les uns des autres, et fonctionnant selon des normes qui leurs sont propres (Bourdieu, 2013). Le mécanisme de la reproduction repose sur une structuration du champ scolaire qui tend à valoriser certains capitaux, ce qui permet à leur détenteur·trice·s d'exercer leur pouvoir :

> « la structure du champ, c'est-à-dire la distribution inégale du capital, est au principe des effets spécifiques du capital, à savoir l'appropriation des profits et le pouvoir d'imposer les lois de fonctionnement du champ les plus favorables au capital et à sa reproduction » (Bourdieu, 2015 : 291)

La critique décoloniale permet de spécifier la structure du champ scolaire, et de complexifier l'approche des systèmes de légitimité culturelle qui se déploient dans l'espace social dano-groenlandais. Comme je le montrerai dans les **chapitres 3** et **5** de cette thèse, le système scolaire au Groenland s'appuie en grande partie du le fonctionnement du système danois. Cette structure polarisée du champ s'étire tout au long de la chaîne scolaire : la continuité des normes du fonctionnement académique permet aux étudiant·e·s né·e·s au Groenland de poursuivre leurs études supérieures au Danemark. Mais, comme je le montrerai tout au long de la thèse, c'est précisément cette structuration qui permet d'expliquer leur position raciale et son évolution.

Rappelons-le : la structure et la distribution des capitaux qui constituent chaque champ permet de définir des proximités entre agents dans le champ, et donc, potentiellement, des groupes sociaux (Bourdieu, 1992). Or, la notion de colonialité du savoir (Lander, 2000) permet d'envisager ces structures du champ académique, historiquement constituées dans le rapport colonial, comme régies par des lois de fonctionnement imposées par l'arbitraire de cette domination spécifique. Autrement dit, il s'agit de considérer que les pratiques et valeurs érigées en systèmes de référence, qu'il s'agisse du canon académique tel qu'il ressort du curriculum (découpages et sélection des périodes historiques comme des régions du monde, constitution des corpus d'auteurs et d'autrices, références et découpages disciplinaires, thématisation des études de cas et exercices …) ou des façons de l'enseigner, notamment via la langue, sont le résultat d'une lutte au sein du champ, laquelle a conduit à l'affirmation d'un groupe social non pas uniquement dominant dans les rapports de classe, mais également dans les rapports de race.

Dans le système de la colonialité, ces tensions sont qualifiées de « géopolitique de la connaissance » (Mignolo, 2001a). Cette notion rend compte de la dimension spatiale de la domination épistémique, où s'opposent des savoirs produits plutôt dans les Nords, et d'autres plutôt dans les Suds par des groupes racisé·e·s ou anciennement colonisé·e·s. Elle désigne une « relation entre les lieux – constitués par l'histoire et la géographie – et la pensée » (Mignolo, 2001a : 61). Les rapports de force épistémiques qui s'y expriment sont couplés à différents rapports de force sociopolitiques (division internationale du travail, dépendance économique historiquement constituée), et aboutissent à la constitution de canons académiques. Plus spécifiquement, ces canons académiques s'articulent autour de deux grands récits : l'un est plutôt caractéristique de la philosophie et des humanités (« celui de la philosophie occidentale ») et rassemble des corpus philosophiques (travaux de Kant ou de Descartes par exemple) et une conception religieuse dominante (le christianisme). Le second est plutôt caractéristique des sciences sociales (« celui du monde moderne »), et renvoie à une hiérarchisation des modèles de développement économique où l'économie de marché est considérée comme modèle légitime (Mignolo, 2001a : 57 et 68). L'enjeu de la géopolitique de la connaissance est celui de la réappropriation située des épistémologies : ces canons arbitrairement imposés aux Suds sont discutés, débattus et contestés, et il s'agit alors de contester leur prétendu universalisme en faisant valoir d'autres savoirs, ancrés dans les corps et les histoires locales (Mignolo, 2001b ; 2013). L'imposition de ces canons peut alors revêtir les traits du « racisme épistémique » (Grosfoguel et Cohen, 2012 ; Boidin *et al.*, 2012). Terme forgé à partir des travaux de Fanon (Fanon, 1952), il renvoie à l'idée que la hiérarchisation des savoirs conduit à une invisibilisation des expériences de domination raciale et coloniale. Il s'agit bien entendu de ne pas réduire la critique coloniale de la polarisation des épistémologies et des rapports de force qui se

jouent dans la production des connaissances à une critique simpliste du discours scientifique (Pouchepadass, 2004), mais de considérer sa productivité pour penser les inégalités socio-scolaires.

En parallèle des seuls systèmes de référence philosophiques ou modèles de développement, la question de la domination linguistique (du danois sur le kalaallissut) me semble occuper une place particulière dans ce système (voir **chapitres 5**, **6** et **9**). Il faut rappeler que son rôle dans les rapports globaux de domination académique a déjà été pointé par Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, qui accusaient la langue anglaise de participer à la « diffusion de la 'pensée US' » (Bourdieu et Wacquant, 1998 : 114) dans le champ universitaire, mais cette critique est discutable sur le plan méthodologique comme historique. La langue anglaise est tenue responsable, dans un pêle-mêle de facteurs et de « responsables des stratégies d'import-export conceptuels mystificateurs mystifiés qui peuvent véhiculer sans le savoir la part cachée – et souvent maudite – des produits culturels qu'ils font circuler » (Bourdieu et Wacquant, 1998 : 114) de la diffusion de certains concepts prétendument étatsuniens comme la race, voire de champs disciplinaires dans leur entièreté, comme les *Cultural Studies*. Ce texte a fait l'objet de nombreuses critiques qui pointent la documentation douteuse des auteurs (Bonnett, 2006 ; Carbonell *et al.*, 2019), des préjugés quant à la capacité de chercheur·euse·s brésilien·ne·s à transférer un cadre d'analyse qui ne seraient pas sans lien avec la positionalité de Bourdieu et Wacquant (Bonett, 2006), ou encore, une polarisation de l'attention sur ce qui se joue en Amérique du Nord alors que l'emprunt à des théories étrangères s'inscrit dans des luttes politiques anciennes (Boidin, 2009). Au-delà de cette critique, la question linguistique se trouve au cœur de la colonialité du savoir pour Walter Mignolo. Elle a en effet participé historiquement à la logique épistémologique de la racialisation, en « classant comme inférieure et extérieure au domaine de la connaissance durable toute langue autre que le grec, le latin et les six langues européennes modernes » (Mignolo, 2013 : 183). Ces six langues sont, pour Mignolo, le castillan, l'anglais, le français, l'allemand, le portugais et l'italien (*ibid.*). Ces systèmes de légitimité culturelle ne reposent pas uniquement sur les pratiques linguistiques.

Il est tout à fait possible d'y ajouter dans une certaine mesure le danois, à condition de considérer les spécificités du contexte nord-atlantique. Si l'histoire coloniale est marquée par une logique de l'ordonnancement plus que de l'effacement linguistique jusqu'aux années 1950, l'apprentissage du danois est considéré comme une cheville des politiques de modernisation, et l'affirmation linguistique du kalaallisut devient pour cette raison l'un des ressorts de la lutte indépendantiste (voir **chapitre 3**). Les autres langues, considérées comme impropres à la pensée rationnelle (théologique ou séculière) démontraient l'infériorité de leurs locuteur·trice·s et cette hiérarchie linguistique est au cœur de la reproduction d'un « privilège énonciatif » (Mignolo, 2013 : 183). Ainsi, le système d'imposition de références culturelles, de systèmes de savoirs comme d'une langue dominante dans le champ scolaire, en particulier lorsqu'il s'exprime dans les contextes des Suds, peut tout à fait être rapproché de la violence symbolique telle qu'elle résulte de l'action pédagogique, puisqu'elle désigne : « l'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 19).

Domination culturelle et rapports de race

On peut par conséquent esquisser les contours d'un champ scolaire et académique comme pris dans la matrice de la colonialité, ce qui a pour effet de valoriser les détenteur·trice·s d'un capital culturel correspondant à la culture légitime du champ, et qui trace *in fine* l'hypothèse d'une reproduction non pas seulement des positions de classe, mais également des positions dans les rapports sociaux de race. Ce croisement semble fertile pour ne pas lire uniquement les proximités entre agents d'un même champ au prisme d'une structure sociale de classe, mais en intégrant

également des proximités fondées sur des appartenances raciales, lesquelles peuvent aussi rejouer dans les mécanismes socialisateurs.

Il faut dire qu'articuler la conception bourdieusienne des rapports socio-scolaires aux trois concepts de la colonialité pour intégrer la question raciale permet de laisser de la place à l'étude de mécanismes d'incorporations de dispositions spécifiques. La colonialité de l'être (Maldonado-Torres, 2007), si elle est parfois exprimée comme étant une dimension ou un niveau « ontologique » de la colonialité (Escobar et Restrepo, 2009 ; Maldonado-Torres, 2007), notamment parce que le concept a été bâti à partir des développements heideggeriens sur l'être-au-monde (Maldonado-Torres, 2007), ne doit pas mener à essentialiser ou à naturaliser la race et les appartenances, et encore moins à donner une dimension définitive aux positions sociales. Le concept vise à saisir l'expérience vécue par les sujets subalternisés, en tant qu'elle est structurée par un schème d'interprétation du monde fondé sur la division. Maldonado-Torres le qualifie de « non-éthique de la guerre » (*non-ethic of war)* : cette division est naturalisée à partir de l'idée de race, et apparaît avec la conquête des Amériques (Maldonado-Torres, 2007, 2013). Cette naturalisation conduit à une banalisation de la violence sur les vies colonisées, lesquelles sont comme captives d'une logique de conquête et de classement. Cette idée d'un schème confiscatoire d'interprétation du monde me semble intéressante, parce qu'elle porte en creux le lien entre l'action individuelle des sujets – ou des agents, dans un vocabulaire bourdieusien – (la conquête territoriale, le traitement différentiel des individus) et les structures sociales (la colonialité). Elle laisse ainsi de la place pour penser un habitus spécifique (voir *infra*), résultat de processus d'incorporation de systèmes de valeurs, de normes et de dispositions qui sont associés à la position des agents considérés, et qui est alors « le principe de la production des différences scolaires et sociales les plus durables » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 198).

En s'appuyant sur ces croisements, il s'agit donc de proposer que le champ scolaire n'est pas uniquement dominé par une culture bourgeoise, mais que celle-ci est intersectée par les attributs de la blanchité, comprise comme position dominante dans les rapports de race. Cette proposition d'analyse permet de complexifier une lecture des rapports de race qui ainsi ne se limite plus à une dimension phénotypique et au seul niveau des interactions mais envisage son aspect incorporé. Sans tomber dans une analyse culturaliste, cela permet également de ne pas se débarrasser trop vite de la culture : j'ai montré plus haut la caducité d'une opposition trop stricte entre des pensées de la race qui reposeraient sur le biologique et des pensées de l'ethnicité s'appuyant sur le culturel. Mais je suis également Mathieu Ichou, dans la mesure où, dans la spécificité des rapports coloniaux entre Groenland et Danemark, l'idée d'une spécificité culturelle (voir *supra*) est souvent mobilisée comme un outil de reconnaissance et de lutte politique :

> « il paraît contreproductif de bannir totalement la notion de culture, en particulier parce qu'elle est souvent invoquée par les individus étudiés pour faire sens de leur vie (Lamont et Small, 2008 ; Small *et al.*, 2010). En revanche, pour ne pas représenter la culture de façon fixe et abstraite, il me paraît fondamental de la concevoir comme un ensemble de dispositions acquises au cours de processus de socialisation concrets, à la fois familiaux et scolaires et par les pairs (Patterson, 2000 : 27) qui continuent tout au long de la vie (Darmon, 2010) » (Ichou, 2018 : 26-27).

Faire ainsi dialoguer certains concepts issus des pensées décoloniales avec la théorie de reproduction bourdieusienne permet de complexifier l'appréhension des inégalités socio-scolaires et nécessite de questionner la possibilité de les *colorer* – autrement dit, d'envisager une dimension spécifiquement raciale de la reproduction. Ce dialogue me semble fertile pour comprendre les mécanismes d'une domination qui ne repose pas seulement sur les structures du travail, mais

également sur une hiérarchisation des *épistémè*, laquelle est co-extensive des hiérarchies sociales (la colonialité du savoir), et sur un rapport particulier au monde qui colore l'interprétation qu'en font les individus (la colonialité de l'être). Il convient désormais de présenter le dernier brin de cette tresse théorique qui permet de comprendre la formation des positions dominantes par la migration étudiante : une conception tripartite de la formation raciale, grâce à laquelle on peut envisager les multiples dimensions de la position raciale qui sont mises en jeu par la migration.

3. Ce qui place et ce qui s'acquiert : saisir les rouages de la formation des positions dominantes dans la migration étudiante

De la trajectoire migratoire à la trajectoire sociale : quelle approche biographique ?

Comprendre l'évolution des positions sociales des individus entre deux espaces sociaux distincts et hiérarchisés entre eux suppose d'accorder une attention méthodologique et analytique aux positions sociales telles qu'elles précèdent la migration. Par conséquent, j'adopte dans cette thèse une approche longitudinale des trajectoires. Lorsqu'il s'agit de mobiliser des approches biographiques en sciences sociales, les clés de lecture sont riches : de la notion de parcours de vie plutôt issue de la démographie jusqu'à l'étude des carrières, notion « au statut d'auberge américaine » (Darmon, 2008 : 150) par la diversité des approches qui la mobilisent et qui vont bien au-delà de sa seule filiation historique avec l'École de Chicago, leur diversité permet tantôt de mettre en valeur des effets de cohortes, d'être attentives aux contextes de socialisation ou encore, aux subjectivités (Dubar et Nicourd, 2017).

Dans ce travail, j'approcherai les reconfigurations des positions sociales par la notion de trajectoire. Si elle est souvent employée en études migratoires[69], parce qu'elle permet de rendre compte à la fois des itinéraires matériels et de ce qui se joue dans les subjectivités individuelles, la notion n'est pas toujours mobilisée dans toute son épaisseur sociologique. L'acceptation que propose Camille Schmoll de la « trajectoire socio-spatiale » est à ce titre intéressante, parce qu'elle permet de rendre compte des effets des structures spatiales sur les itinéraires (Dahinden, 2010), tout en considérant un « tracé de vie » (Jolivet, 2007 : 2) qui mêle expériences et « conditions extérieures » (Ma Mung, 2009) des migrations :

> « Le terme de trajectoire socio-spatiale (…) se réfère tout à la fois au parcours spatial d'un point à un autre, en passant par de multiples étapes et au passage d'une position sociale à une autre dans ses dimensions réelles et subjectives (Jolivet, 2007) sous l'angle des pratiques individuelles et collectives » (Schmoll, 2017 : 61).

Cependant, cette compréhension tombe dans l'écueil de faire du spatial une réalité indépendante du social, qui se cristallise dans l'emploi de l'adjectif « socio-spatial » (Ripoll, 2013). Elle laisse aussi en partie de côté l'approche dispositionnelle dans son questionnement sur le repositionnement social[70].

[69] À titre indicatif, une recherche dans la base de données bibliométrique Cairn permet de rendre compte de la portée de l'expression dans le champ académique francophone : plus de 700 textes (ouvrages, articles de revues, Que sais-je/repères et magazines) la mobilisant sont référencés entre 1990 et 2021.

[70] Camille Schmoll a elle-même reconnu, lors de la journée d'étude « Enquêter les mobilités au cours de la vie : enjeux et méthodes » qui s'est tenue à l'Université Paris-Est en septembre 2018, que son emploi du terme était loin d'un sens bourdieusien attentif aux dispositions, puisqu'elle plaçait dans ses travaux davantage la focale sur les subjectivités – ce qui montre bien la difficile stabilisation d'un terme qui demeure polyphonique.

Chez Bourdieu, la notion de trajectoire s'articule en effet d'une part à l'habitus et aux dispositions, et d'autre part à l'espace social :

> « Une trajectoire, en effet, est un déplacement dans un espace qui change, même si, bien sûr, il ne change pas tout le temps, et pas tout le temps à la même vitesse, et même s'il faut distinguer les grands et les petits changements. (…) bref, il faut connaître l'espace pour comprendre les déplacements, leur signification et leur valeur, les deux choses étant liées. Les déplacements ont des valeurs : l'espace étant orienté, il y a des déplacements vers le haut et d'autres vers le bas qui sont des échecs, des régressions, des faillites, des fiascos. La construction de ces espaces est donc un préalable aux biographies » (Bourdieu, 2015 : 893)

L'espace social, constitué de différents champs (scolaire, politique …) est bâti sur une métaphore mathématique : il faut l'imaginer comme un repère à plusieurs dimensions dans lequel se positionnent les agents et les groupes sociaux les uns par rapport aux autres, en fonction de la composition et du volume de leurs capitaux (Bourdieu, 1984). Analyser les trajectoires individuelles nécessite donc de considérer tant l'évolution de l'espace social lui-même que la façon dont les dispositions des agents vont s'activer dans le champ. Si la trajectoire sociale ne se résume pas à un simple duplicata des positions sociales d'une génération à l'autre, cela n'empêche pas qu'il y ait un « accord bizarre entre les dispositions et la position » (Bourdieu, 2015 : 308).

Si Bourdieu lui-même précisait qu'il « n'y a pas de programme au sens des ordinateurs » (Bourdieu, 2015 : 308) dans les jeux d'ajustements des positions qui forment la trajectoire, cette compréhension de la trajectoire au sein de la théorie de la reproduction a été discutée pour son aspect mécaniste. La critique a notamment porté sur l'unicité et la cohérence de la notion d'habitus (Darmon, 2016 ; Dubar, 2015 ; Lahire, 2001 ; 2006 ; 2013) et sur les méthodes empiriques de validation de cette théorie. En effet, la focalisation sur la fonction sociale de l'habitus (la reproduction) finirait par faire oublier « ce qui se reproduit » et le « comment, sous quelles modalités, ça se reproduit » (Lahire, 2001 :131). Cela conduit plusieurs sociologues à mener une critique de « l'intérieur », en ce qu'elle prolonge la théorie bourdieusienne en la complexifiant, mais aussi et surtout, en la confrontant à l'empirie. Il s'agit de refuser l'unicité de l'habitus et le caractère mécanique de sa transmission pour s'interroger sur les modalités de ce transfert (Darmon, 2016). Cela revient à placer la focale sur les mécanismes de socialisation, autrement dit, sur :

> « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » – des façons de faire, de penser, et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2016 : 6).

Ma conception de la trajectoire se nourrit de cette critique « de l'intérieur » des propositions bourdieusiennes, critique qu'elle se propose de spatialiser. Il s'agit d'insister sur la « dialectique entre formation et transformation des individus », en explicitant tant la façon dont les produits de la socialisation « peuvent s'incruster dans l'individu et résister au temps qui passe » que « l'action continue, tout au long du cycle de vie » de la socialisation (Darmon, 2011 : 8)[71], en considérant la

[71] J'emploierai plus volontiers la notion de trajectoire que celle de carrière dans cette thèse. Cette dernière donne la part belle à ce qui s'apprend, mettant l'accent sur les effets de l'imposition de normes sur les individus et sur la construction de soi (Darmon, 2008), et pourrait à ce titre être un outil intéressant pour comprendre le rapport à la blanchité que je développe dans la dernière partie de la thèse. Cependant, elle me semble trop marquée par la sociologie de la déviance pour rendre compte de parcours largement caractérisés par l'ascension sociale. Par ailleurs, la notion de trajectoire me semble plus à même de restituer l'hétérogénéité des pratiques, des chronologies et des séquences des parcours étudiés. Ainsi, en anticipant sur les résultats présentés dans la dernière partie, il est difficile d'établir des étapes,

dimension spatiale de cette trajectoire sociale. J'entends par trajectoire un déplacement dans un espace social qui s'articule à d'autres espaces sociaux positionnés par rapport à lui ; cette articulation est spatialement constituée, de telle sorte que l'évolution de la position sociale des individus est dépendante tant de la structure de l'espace social dans lequel l'individu est placé que des caractéristiques de la relation entre ces espaces sociaux. Par conséquent, l'analyse des trajectoires des étudiant·e·s groenlandais·e·s ne peut se passer d'une analyse fine de l'espace social dans lequel ils et elles évoluent – dans sa composante scolaire mais, de manière plus générale, dans la caractérisation des lignes de force qui articulent les espaces sociaux danois et groenlandais.

Décortiquer les trajectoires pour comprendre le repositionnement social par la migration

Comment dès lors saisir l'évolution des positions sociales qui se produisent avec la migration, entre deux espaces sociaux ? Pour ce faire, il me semble qu'il faut se pencher sur ce qui *fait* la position sociale. C'est dans un sens fort que j'emploie ce verbe : ce qui *fait* la position sociale, c'est à la fois ce qui la *constitue*, dans sa dimension relationnelle (Bourdieu, 1966) par rapport à d'autres – et donc, dans la nature de sa relation avec les positions d'autres groupes dans l'espace social, mais c'est également ce qui la *fabrique*, autrement dit, les processus conduisant à la production d'un type particulier de personnes.

Le changement de contexte résidentiel fait coïncider l'expérience de la minorité numérique avec celle de l'expérience minoritaire (Chassain *et al.*, 2016). J'anticipe ici sur les résultats (**chapitres 5** et **8**) pour expliciter ce glissement : si les « expatrié·e·s » Danois·e·s, ainsi que les personnes mixtes[72], occupent le haut de la hiérarchie raciale tout en constituant une minorité numérique, le déplacement vers le Danemark confronte les individus à un univers où la blanchité est codée comme normale, autrement dit, où l'appartenance nationale – et plus largement, la nordicité - est associée de manière tacite à la blanchité (Andreassen et Myong, 2017 ; Hervik, 2019 ; Loftsdóttir et Jensen 2016 ; Lundström et Teitelbaum, 2017). Le déplacement dans l'espace géographique, parce qu'il vient déranger la prétendue homogénéité raciale du modèle de l'État-nation westphalien, expose à l'assignation à une position subalterne dans les rapports de race. À ce titre, ces éléments imposent d'interroger l'imaginaire national danois et ses contours, notamment en regard de sa (non) inclusion de la groenlandicité (**chapitre 4**).

Cette dimension relationnelle se joue à un second niveau : le déplacement de la migration n'est pas seulement un changement de contexte résidentiel, il est également une insertion dans un champ académique spécifique. À ce titre, on peut faire l'hypothèse que les destinations migratoires – précisément parce que ce sont aussi des destinations scolaires – ne sont pas choisies au hasard. Cela impose d'interroger la construction des « choix » scolaires, dont j'ai montré *supra* qu'ils dépendaient de rapports socialement différenciés aux études. Ce rapport aux études peut être interprété comme relevant d'un « sens du placement » scolaire et universitaire (Bourdieu et Champagne, 1992 ; Poupeau et François, 2008 ; Frouillou, 2015). Le sens du placement est à comprendre dans la théorie de la pratique bourdieusienne : il renvoie à la façon dont le rapport à soi, aux autres et à la structure du champ académique, intervient dans le fait de considérer une orientation comme souhaitable et accessible (voir **introduction de la 3e partie**). Les placements scolaires sont dépendants des volumes et des types de capitaux détenus (Bourdieu, 1974). À ce titre, ils sont précieux pour penser la dimension spatiale des positions sociales, puisqu'ils permettent

ou des séquences dans le processus de conversion à la blanchité, en raison de l'hétérogénéité de la réception et de l'intériorisation des dispositions acquises.

[72] Voir **chapitre 5** pour des précisions sur l'usage de ce terme.

d'articuler l'offre de formation (disciplines, filières, options et établissements) et les habitus des étudiant·e·s comme étant le produit de socialisations situées.

Il s'agit donc dans cette thèse de considérer les trajectoires individuelles des étudiant·e·s groenlandais·e·s, tout au long de la chaîne scolaire, en ce que les socialisations antécédentes déterminent l'accès au supérieur danois, et par conséquent à la migration, afin de comprendre les mécanismes de formation des positions dominantes. Prêter attention à l'aval des trajectoires, et en particulier à la constitution du rapport à l'école, est indispensable pour saisir les placements scolaires. À ce titre, la migration étudiante est une perspective riche pour comprendre le façonnement des positions sociales par la migration. En effet, elle permet de « démigrantiser » (Dahinden, 2016) les individus migrants, de comprendre leur position sociale au-delà de leur seule condition migrante. Cela est rendu possible par l'imbrication de deux systèmes de sélection sociale dans la migration, puisque c'est précisément le passage par le tri scolaire qui autorise l'accès à cette migration. Il est donc impératif de comprendre « le système complet des déterminations », pour reprendre les mots d'Abdelmalek Sayad (1977 : 60) pour saisir le tracé des trajectoires migratoires.

Si l'attention aux socialisations antérieures est indispensable pour saisir les placements dans la hiérarchie académique danoise, et par conséquent, pour caractériser la dimension proprement privilégiée de cette migration depuis le Groenland, elle est insuffisante pour comprendre précisément ce que les individus font valoir, plus ou moins intentionnellement, lors du retour. Parce qu'elle est une transformation des conditions de vie, on peut considérer l'expérience de la migration étudiante comme quelque chose à laquelle on est socialisé·e, mais également comme une instance socialisatrice.

Apprendre à être dominant·e dans la colonialité : la dimension socialisatrice de la migration étudiante

Le dernier pilier indispensable à considérer pour comprendre la formation des positions dominantes est l'attention à ce qui s'acquiert dans la migration étudiante. Ces acquisitions ne sont pas seulement constituées des titres scolaires, mais également d'une sociogénèse d'habitus spécifiques (voir **introduction de la 4e partie**). Dans la mesure où la socialisation correspond à l'incorporation, consciente et non consciente, des conditions sociales d'existence (Darmon, 2016), la modification de ces conditions d'existence par la migration est précisément à même de déclencher de nouveaux processus d'intériorisation de normes, de façons de se comporter ou de penser. Autrement dit, le fait de ne plus vivre dans le même monde que celui qu'on a quitté a des effets sur la genèse d'habitudes, de façons de se comporter ou de penser. Il convient donc de ne pas considérer que la socialisation s'arrête avec la migration, mais comme le rappelle Muriel Darmon, qu'elle se poursuit tout au long de la vie (Darmon, 2016) : comment dès lors interpréter les devenirs sociaux des personnes qui poursuivent leurs études au Danemark ? Interroger les effets de ce qui va se jouer dans cette socialisation migratoire suppose de considérer les effets du contexte d'installation d'une part, et de la fréquentation des instances socialisatrices que sont les écoles et les universités de l'autre, sur la formation des individus.

Le repositionnement social qui s'effectue lors de la migration fait sortir l'individu de son espace social d'origine, et on peut supposer que sa réinscription dans un autre espace social ne va pas être sans effet : trouver sa place dans le champ universitaire se fait au prisme de la familiarisation avec les structures objectives du champ. Par conséquent, il faut considérer la façon dont la migration étudiante vers le Danemark va faire travailler la rencontre entre les habitudes, dispositions et façons d'être acquises dans la socialisation primaire et celles acquises pendant la socialisation secondaire lors du parcours étudiant au Danemark : si les dispositions acquises pendant la socialisation primaire déterminent en partie la trajectoire étudiante, à quelles conditions et sous quelles modalités

les mécanismes de socialisation agissant dans l'institution universitaire et au contact d'autres groupes sociaux au fil d'une migration longue vont-ils venir travailler, renforcer voire déjouer les dispositions acquises pendant la socialisation primaire ? La migration étudiante confronte les étudiant·e·s groenlandais·e·s à un contexte où la blanchité est codée comme normale, autrement dit, où elle est associée de manière tacite à la danicité. Ce référent contextuel peut être d'autant plus facteur d'assignation et de différenciation que la migration étudiante confronte à l'environnement socialement sélectif qu'est le supérieur danois (voir **chapitre 3**).

En considérant que le champ académique danois n'est pas uniquement dominé par une culture bourgeoise, mais que cette dernière est intersectée par les attributs de la blanchité comme je le montrerai, alors on peut supposer que la socialisation secondaire à l'œuvre ne conduit pas seulement à une reconfiguration des façons d'être telles qu'elles peuvent être l'expression d'appartenances de classe, mais également à la façon dont elles peuvent révéler des positions dans les rapports de race. Les dispositions et façons d'être acquises en migration invitent ainsi à considérer *de quoi sont faites* les positions dominantes, les dispositions y étant acquises renvoyant à certaines régions d'un espace social pris dans la matrice de la colonialité (voir **introduction de la 4e partie**). Ainsi, la migration étudiante dans la colonialité n'est pas seulement l'espace d'une formation des positions de classe, mais également celui des positions raciales, qui implique de considérer la dimension proprement racialisée de la socialisation migratoire.

Cette formation spécifiquement racialisée des individus a fait l'objet d'un renouvellement récent en sciences sociales. La centralité des travaux sur les socialisations de classe, perspective dans laquelle le concept de socialisation a été initialement forgé (Boudieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979) a été diversifiée ces dernières années par une croissance des travaux sur les socialisations genrées - les modalités d'articulation des effets différenciateurs produits par le milieu social et le genre faisant l'objet de discussions (Darmon, 2016). Des travaux anglophones (Bodovski, 2010 *;* Bonilla-Silva, 2006 ; Bartoli *et al.*, 2016, Hughes *et al.,* 2006 *;* Matlock et Di Angelo, 2015 ; Peters, 1985), ou francophones (Brun, 2019a) ont bien montré que de la même façon que la socialisation est différenciée selon la classe et le genre, constituant ainsi l'un des ferments des rapports sociaux, la socialisation peut être également différenciée selon la race. Comme l'écrivait Solène Brun, « de même que les identités de classe et de genre relèvent d'un apprentissage d'une socialisation particulière, il n'y a a priori pas de raison de supposer que la race échappe à un tel apprentissage » (Brun, 2019b). Pour intégrer la socialisation à la formation des positions raciales, elle propose de « trianguler » l'approche de la race (Brun, 2019a) : à l'assignation catégorielle par autrui et aux mécanismes d'identification s'ajoute un troisième pilier dans la formation raciale, la socialisation. Pour parler de socialisation racialisée, il convient de prendre au sérieux d'une part ce qui est hérité, et d'autre part, les mécanismes d'intériorisation des rôles et positions sociales : cette conception de la race permet d'en adopter une approche résolument constructiviste. Elle définit alors ainsi la socialisation raciale :

> « La socialisation, dans une perspective raciale, serait dès lors comprise comme l'ensemble des processus d'apprentissage et d'intériorisation de dispositions racialisées, d'intériorisation de référentiels propres et des manières de concevoir et négocier au quotidien son identité raciale en même temps que des manières de catégoriser les autres et de faire sens du monde selon des lignes de compréhension raciale » (Brun 2019a : 73).

Elle rappelle en effet que l'idée d'héritage est au centre de la pensée des identités raciales, puisque « la race – et dans une moindre mesure, l'ethnicité – est comprise comme renvoyant au biologique et à une ascendance, par la dimension héréditaire » (*ibid.*, 72). Puisque les marqueurs de la racialisation reposent en partie sur des traits phénotypiques, il y a certes une dimension biologique

ou génétique irréductible à considérer, mais il y a surtout une forme d'encodage racialisant de ces marqueurs par différentes instances classificatoires. Solène Brun donne l'exemple des contextes étatsuniens (hypodescendance, règle de la goutte de sang et marqueurs physiques) et français (où historiquement, elle est liée à la mobilisation de la généalogie familiale), mais on retrouve cette dimension généalogique de la race dans le contexte groenlando-danois (voir *supra*). Couplée à l'hétéro-identification et à l'auto-identification, cette conception de la race est particulièrement heuristique pour saisir ce qui se joue dans la migration étudiante postcoloniale : elle permet de rendre compte, tant des formes d'assignations produites par la confrontation quotidienne à la blanchité, que d'une forme plus latente, plus incorporée, de production du rapport social de race, dans la construction du rapport à l'école et dans le jeu des placements scolaires.

En s'appuyant sur cette approche ternaire de la formation raciale et en considérant la façon dont elle s'inscrit dans les asymétries spatialement constituées de la colonialité, on peut désormais envisager la façon dont la migration étudiante met en jeu la formation raciale, et ce, dans des dimensions potentiellement contradictoires : la migration étudiante semble être à la fois ce qui produit des frontières raciales et ce qui est à même de venir les troubler, puisqu'elle permet l'acquisition de dispositions associées aux positions dominantes (voir **introduction de la 4e partie**).

Ainsi présentée, on voit bien qu'étudier les migrations privilégiées peut conduire à une certaine difficulté à désarticuler race et classe dans l'appréhension des positions sociales (Fechter et Walsh, 2010). Les migrations étudiantes redoublent cet effet, compte tenu de la place spécifique du capital culturel, à la fois justification de la migration elle-même mais également verrou et outil de tri des parcours scolaires et migratoires. Pour terminer ce point, il faut donc spécifier de quelle façon j'entends rendre compte de ces croisements sur un plan analytique.

L'enjeu de l'articulation des rapports sociaux pour comprendre les positions sociales et la pluralité des expériences des discriminations renvoie à des débats plus larges en sciences sociales. Il se cristallise plus spécifiquement autour de la variété des acceptions du concept d'intersectionnalité, qui de manière liminale désigne l'imbrication des rapports de pouvoir, conçue comme un au-delà d'un cumul de désavantages et selon un modèle qui refuse d'imposer a priori le primat d'un rapport social sur un autre dans l'analyse scientifique comme dans la lutte politique. Initialement forgé par la juriste afro-américaine Kimberlé Crenshaw pour décrire l'intersection de la race et du genre dans les expériences des femmes noires aux États-Unis (Crenshaw, 1990), le terme d'intersectionnalité renvoie pour elle à deux réalités : l'intersectionnalité structurelle, qui désigne la marginalisation spécifique dont sont victimes les femmes noires, et l'intersectionnalité politique, qui renvoie à la marginalisation politique de ces femmes qui se situent dans des groupes aux intérêts politiques en tension, sinon conflictuels (*ibid.*). Le terme a largement infusé les sciences sociales en général, dépassant le seul contexte juridique et le simple outil conceptuel (Hill Collins, 2000). D'autres façons de qualifier l'entrecroisement des rapports sociaux existent, comme le concept de consubstantialité (Kergoat, 2012) et celui d'intersectionnalité située (Yuval-Davis, 2015), qui ne sont pas synonymes du terme d'intersectionnalité. Le terme lui-même soulève de nombreux débats, relatifs à ce qu'il prétend désigner, à ses généalogies théoriques, et à la façon dont les différents paramètres constitutifs des positions sociales s'y croisent (pour un résumé de ces débats, on pourra consulter Lépinard et Rocca i Escoda, 2016).

Dans un article récent, Saba A. le Renard pose la question centrale de la double transférabilité du concept d'intersectionnalité, d'une part, vers des contextes différents de celui où il a été développé (les États-Unis), et d'autre part pour comprendre la formation des positions dominantes, alors qu'il a été initialement développé pour comprendre les positions dominées. L'enjeu principal réside dans le fait de ne pas évacuer la portée politique du terme, et de ne pas tomber dans une appropriation

du terme qui invisibiliserait les contributions de chercheur·euse·s considérées comme moins légitimes dans le champ académique, en particulier celles et ceux se réclamant de la pensée critique raciale (Bilge, 2015). En revenant sur sa propre trajectoire de recherche, dédiée à la compréhension de la construction des positions dominantes, Saba A. le Renard explique que sa démarche correspond au principe « contre-hégémonique » (Bilge, 2015) de l'intersectionnalité. Il s'agit en effet de penser l'articulation des rapports sociaux dans la compréhension des avantages structurels dont jouissent les « expatrié·e·s » occidentaux et occidentales à Dubaï. J'adhère tout à fait à cette approche, que je considère particulièrement à même de saisir la complexité et l'instabilité de positions dominantes en train de se faire, comme je les aborde dans cette thèse. Ainsi, pour moi, il s'agit de considérer l'intersectionnalité comme « un méta-principe devant être ajusté et complété en fonction des champs d'études et des visées de la recherche » (Bilge, 2009 : 85), méta-principe qu'il s'agit de colorer en fonction des « pôles théoriques » (Juteau, 2016) qui permettent de contextualiser et d'historiciser les dominations, contextualisation et historicisation que j'opère au double prisme d'un héritage bourdieusien et des approches décoloniales.

En résumé, la présente recherche procède à une étude des jeux de positionnements et de repositionnements sociaux à l'œuvre au fil de la mobilité étudiante, en considérant les différentes dimensions de la formation des positions sociales, et ce, tout au long de la trajectoire : de l'amont permettant de saisir la construction du rapport à l'école et sa traduction dans les placements, jusqu'à l'aval, pour comprendre ce que le dispositif migratoire et scolaire fait aux individus, l'objectif étant de saisir toute la chaîne de la reproduction de lignes de fractures racialisées du monde social.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'expliciter les débats épistémologiques et les choix conceptuels qui sont essentiels à la lecture de ce travail. Afin de justifier et d'expliciter l'usage que je fais d'un cadre théorique original, qui permet de comprendre la formation des positions dominantes dans les configurations postcoloniales, cadre qui s'organise autour de la notion de race, j'ai évoqué la façon dont les positions sociales étaient prises en compte par les études migratoires. Je suis revenue sur la notion de race, sa distinction avec d'autres notions proches et plus volontiers employées dans le contexte géographique de l'enquête. Sa mobilisation, pouvant sembler aller à contre-courant des usages du champ qui lui préfèrent volontiers les notions d'ethnicité ou de peuples autochtones, s'inscrit dans une approche par les rapports sociaux qui construisent les positions dominantes. Cette approche matérialiste-symbolique (voir **introduction de la 2e partie**), se distancie ainsi de travaux mettant l'accent sur les identités ou les subjectivités – même si, de fait, il en sera également question dans cette thèse – puisqu'elle entend souligner les inégalités structurelles qui traversent la société groenlandaise, et dans laquelle l'institution scolaire joue un rôle central. La mobilisation de la notion de race se justifie par une compréhension globalisée du concept, comme un produit de la colonisation. Cette compréhension globalisée s'exprime de manière spécifique dans la configuration ultramarine du Rigsfællesskabet, mettant en jeu les asymétries politiques et socio-économiques entre le Danemark et le Groenland, asymétries historiques se trouvant au fondement de la formation des structures sociales contemporaines groenlandaises.

Cette revue de la littérature a également permis de revenir sur la position ambigüe de la migration étudiante dans la stratification migratoire. Se situant à l'intersection d'un double processus de sélection sociale, celui de l'accès à la migration d'une part, et de l'accès aux études supérieures de l'autre, elle est souvent considérée comme une migration privilégiée. La littérature sur la question a, de manière générale, mis l'accent sur une conception quasi univoque du privilège, en favorisant sa compréhension sous l'angle des rapports de classe. Ce centrage semble d'autant plus étonnant qu'il paraît résulter de l'évolution autonome des champs théoriques auxquels emprunte la littérature sur les migrations étudiantes. Les questions raciales sont au cœur du renouveau des travaux sur les migrations privilégiées, et ne sont pas non plus absentes des travaux sur les inégalités scolaires, même si, en France, persiste une certaine suspicion sur l'emploi de la notion. On peut d'autant plus s'étonner de cette absence de la race que les migrations étudiantes internationales suivent en grande partie les asymétries nord/sud, et empruntent souvent les routes migratoires des anciens empires.

Je propose dans la dernière partie du chapitre une approche complémentaire des travaux existants pour saisir la constitution des positions dominantes en migration, en replaçant les questions raciales au cœur de l'analyse. Pour cela, je propose de faire dialoguer trois ensembles théoriques : les approches bourdieusiennes de la reproduction, les approches décoloniales de la race et de la colonialité, et enfin, une conceptualisation tripartite de la formation raciale, particulièrement bien adaptée pour comprendre les formes d'assignation, de négociation, mais également d'incorporation de dispositions spécifiquement racialisées dans la migration étudiante. Ce cadre spécifique permet de répondre au questionnement général de la thèse sur les ressorts de la construction des positions dominantes des sociétés postcoloniales, en s'adressant aux trois piliers réflexifs présentés en introduction générale : comprendre la structuration du champ scolaire dano-groenlandais et la valeur géographiquement différentielle des cursus scolaires, saisir les systèmes de légitimité qui fondent la reconnaissance des acquisitions dispositionnelles et matérielles permises par la migration

étudiante, et enfin, percer à jour les effets socialisateurs du dispositif scolaro-migratoire, en particulier dans l'acquisition de dispositions spécifiquement racialisées et associées à la blanchité.

Cette démarche analytique a été bâtie au fil de l'enquête et de la collecte de données, suivant une démarche inductive. Ce chapitre, indispensable à la lecture de la suite du travail puisqu'il en constitue la charpente théorique, est bâti sur les grandes transversalités de l'enquête empirique : il aurait en ce sens tout autant pu trouver sa place à la fin de la thèse.

Chapitre deux

Cheminement méthodologique.

Conditions d'une enquête multisituée et incidences d'une irréductible asymétrie

Introduction

Enquêter sur la construction des positions dominantes dans des trajectoires étudiantes part d'une ambition de dénaturalisation des catégories, afin de comprendre comment ces dernières sont sécrétées par les rapports sociaux. Pourtant, les choix méthodologiques créent leurs propres effets de catégorisation et de hiérarchisation. Ces choix sont en effet riches d'enjeux épistémologiques et politiques, qui s'articulent autour de deux tensions majeures. D'une part, mettre en évidence un système de *relations* entre dominé·e·s et dominant·e·s, mais devoir définir *un groupe* pour être à même de mener empiriquement l'enquête ; et d'autre part, s'intéresser aux fonctionnements des rapports sociaux par le prisme scolaire et migratoire, tout en ayant conscience que la pratique scientifique se trouve au cœur de leur reproduction.

La construction de l'itinéraire méthodologique de cette thèse se nourrit de la critique formulée par des chercheur·euse·s autochtones ou s'inscrivant plus globalement dans le courant postcolonial ou décolonial. Cette critique vise les traditions disciplinaires de l'anthropologie et de l'ethnologie en Arctique (et ailleurs), qui ont longtemps consisté en un travail de description et d'indexation des « esquimaux », figures paradigmatiques de l'altérité, par leur proximité avec et leur maîtrise d'un environnement difficile à maîtriser (Fienup-Riordan, 1990). Alors que la recherche est devenue un « gros mot » (« *dirty word* ») comme le rappelle la chercheuse maori Linda Tuhiwai Smith (Smith, 2008) pour bien des peuples autochtones, plusieurs propositions ont cherché à transformer ces pratiques qui laissaient des traces : veiller au respect d'une éthique de la recherche, chercher à réduire les asymétries reproduites par la relation d'enquête. Ces principes éthiques, développés comme un mode de gestion des héritages de la science coloniale, ne permettent cependant pas toujours d'éviter de reconduire des catégories essentialisantes.

La méthodologie ici restituée est ainsi le fruit d'une tentative de conjuguer un principe d'inquiétude attentif aux rapports de pouvoir qui traversent, modèlent et sont modelés par la relation d'enquête,

par la mise à distance d'une approche « extractive » (Smith, 2008) des enquêté·e·s, avec un travail de décalage du regard anthropologique traditionnel, qui véhicule encore parfois les schèmes d'une altérité radicale dans la figure de l'enquêté. Ce travail de décentrement du regard anthropologique s'est opéré en trois niveaux. La définition des contours de l'enquête, articulant approche multisituée et jeu sur une similarité relative des positions sociales afin de réduire la distance avec les enquêté·e·s, a été un enjeu central : l'objectif était de se garder de la tentation de figer les positions sociales. Un deuxième niveau consiste à fragiliser les a priori du terrain : ne pas réduire mon être-au-terrain à ma blanchité, mais plutôt y mener des « investissements obliques » (Sedgwick, 2008, citée par Blidon, 2014 : 122), qui permettent de prendre au sérieux la recommandation de Lila Abu-Lughod : ne pas considérer les enquêté·e·s comme des individus à émanciper, homogénéisé·e·s dans une condition commune de victimes (1990). Enfin, une troisième strate de ce travail de fragilisation du moule binaire du regard anthropologique traditionnel vise à opérer un retour réflexif sur les errements, erreurs ou échecs vécus comme liés à un statut d'*outsider*. Si ces retours renseignent bien entendu sur l'objet étudié, ils permettent aussi, à la manière dont les mobilise la chercheuse danoise-Kalaaleq Naja Dyrendom Graugaard (2020), de fragiliser l'omniscience du discours scientifique en montrant comment le réel *résiste* à l'interprétation scientifique.

Ce deuxième chapitre a donc pour objectif de présenter les choix méthodologiques opérés, de la formalisation de l'objet jusqu'à l'analyse du matériau. Par nécessité pratique, la structure du chapitre suit les étapes logiques de la démarche méthodologique : conditions épistémiques de l'enquête et enjeux de définition du groupe à enquêter (I), méthodes mobilisées, modes de collecte et formation du corpus (II), démarche analytique et défis interprétatifs (III). Ces trois temps ne correspondent pas à des étapes chronologiquement distinctes. Les détours, errements, et bifurcations propres à la démarche évolutive de l'enquête qualitative procèdent davantage d'une avancée par tâtonnements, artificiellement mise en forme après l'enquête. Ces trois temps participent cependant d'un même mouvement : rendre compte de la formation du discours scientifique comme produit d'une position (Haraway, 2007) spécifique, qui influence les « conditions de vue » (Puig de la Bellacasa, 2013), de choix et d'analyse exprimés en creux dans ce travail de thèse. Restituer ici l'incomplétude thématique et épistémique de ce travail permet de rendre compte de la partialité du travail produit.

I. Enquêter sous conditions

Enquêter en Arctique confronte à une production des travaux scientifiques historiquement imbriquée dans le fait colonial. Plus qu'un arrière-plan du travail, cette mémoire durable est un paramètre central de l'arbitrage des choix méthodologiques : elle s'entrelace avec ma propre positionalité et questionne la contribution de la recherche à la reproduction des positions raciales asymétriques.

1. La recherche comme « gros mot » (Smith, 2008) : les codifications de l'enquête

Enquêter en contexte autochtone, c'est se confronter à l'asymétrie radicale de la relation d'enquête, appelant au respect d'un certain nombre de principes éthiques formalisés en réaction à l'histoire coloniale des recherches menées en Arctique. Claire Cosquer interroge sur le risque que présente

le fait de présupposer la vulnérabilité de ses interlocuteur·trice·s en convoquant des principes éthiques. La formulation de ces principes s'appuie sur une lecture a-sociologique du différentiel de pouvoir qui sépare l'enquêteur·trice de « ses » enquêté·e·s (Cosquer, 2018 ; 2019a). Ce premier point s'appuie sur ces réflexions et entend les poursuivre dans un autre contexte.

Recherche et colonisation en Arctique : contributions scientifiques à la constitution de l'ordre social

Ce qui frappe, lorsqu'on marche pour la première fois dans les rues de Nuuk, ce n'est pas un sentiment de solitude, comme un regard ingénu pourrait l'envisager, mais bien au contraire, le sentiment d'être après tout enquêtrice parmi les enquêteur·trice·s. Attendre le bus permet de découvrir les affichettes de recrutement que d'autres ont déposées ; noter quelques idées à la table d'un café autorise à laisser traîner une oreille curieuse sur un entretien sur les pratiques contraceptives ou la perception des usages des ressources naturelles. Depuis une trentaine d'années, l'Arctique semble revenir au cœur des préoccupations. Cet intérêt alimenté par les changements globaux et leurs conséquences rejoue parfois l'imaginaire romantique associé à la région, qui a marqué l'histoire des expéditions scientifiques au XIXe siècle (voir par exemple : Bravo et Sörlin, 2002 ; Cameron, 2015 ; Krupnik, 2016). Cela se traduit par une croissance importante du nombre de publications produites au cours des vingt dernières années, une accumulation qui n'est pas sans effets : l'Arctique peut à plusieurs égards être considéré comme surenquêté (Duc, 2021).

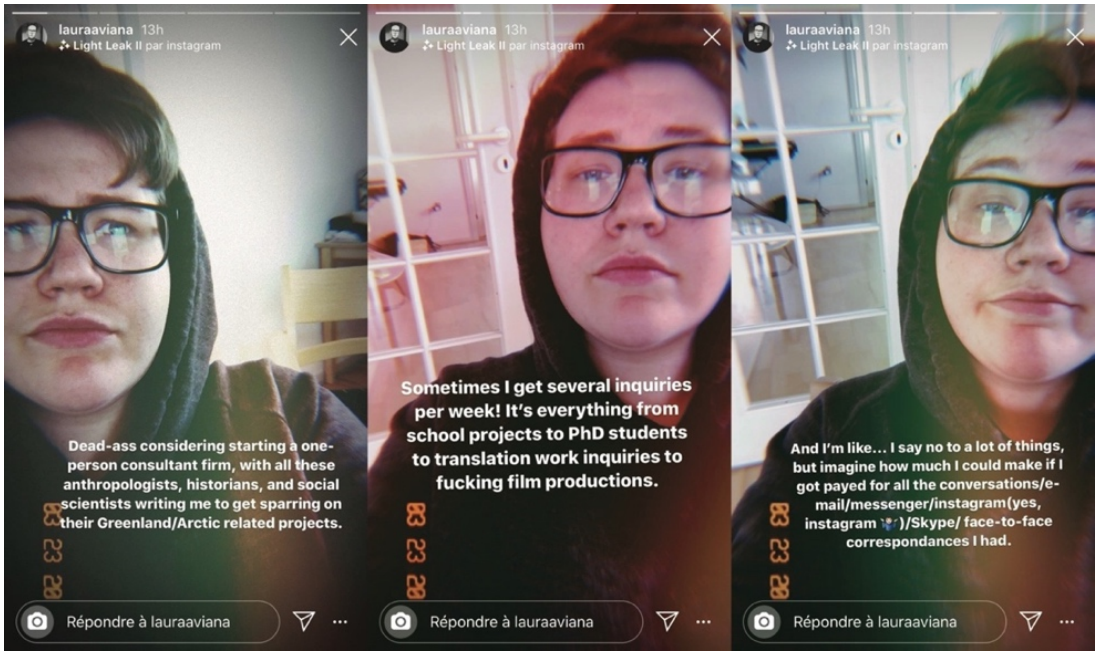


Figure 2-1. Capture d'écran d'une *story* Instagram d'une étudiante d'Aarhus (avec l'aimable autorisation de l'autrice, mars 2020)

Cette densité participe pleinement des conditions de la production du savoir. Elle articule attrait historique pour la région et mythologies académiques qui rappellent les fondements coloniaux de la géographie et de l'anthropologie. Travailler sur un terrain en Arctique, c'est en effet potentiellement participer à la réactivation d'un mythe disciplinaire exotisant, qui recycle « la culture de l'explorateur » (Lefort, 2012 : 471), au gré des images attachées à la région. Rhétorique de l'inexploré et imaginaires de la *wilderness* font alors du Groenland une sorte de « figure tutélaire de la production originale et originaire des connaissances géographiques, aux temps des *terrae* encore *incognitae*, et assure donc une filiation avec ces découvreurs historiques de la première modernité » (Lefort, 2012 : 471). Entre imaginaires exotisants qui cultivent la curiosité (Clark, 2008), et distance constituée en gage de sérieux dans la mythologie disciplinaire anthropologique, ce schème d'une

altérité radicale n'est probablement pas sans lien avec l'intérêt que l'on porte à ce terrain. La distance au terrain, comme gage de perspicacité et de clairvoyance, a longtemps constitué un mythe de la discipline anthropologique (Fabian, 2014 ; Sontag, 1966) comme géographique (Lefort, 2012). Agissant telle une métonymie anthropologique, elle n'est pas sans lien avec la construction de l'altérité radicale de l'enquêté·e qui se retrouve dans la formulation des principes éthiques de la recherche (Cosquer, 2018 ; 2019a).

Les recherches en Arctique, en particulier en anthropologie et ethnologie, sont en effet inextricablement liées à l'histoire de la colonisation, et en cela, au racisme. La production du savoir sur le Groenland initiée par les missionnaires et les employés de la KGH, la Compagnie Royale du Commerce Groenlandais, était ainsi financée par l'État danois, entrelaçant missions protestantes et pouvoir colonial (Krupnik, 2016 ; Petterson, 2014 ; 2016 ; Rud, 2017). Dans la seconde partie du XIXe siècle, plusieurs figures du pouvoir colonial danois ou religieux au Groenland étaient ainsi des scientifiques. Hinrich Johannes Rink, par exemple, glaciologue, est aussi l'un des premiers à avoir collecté et imprimé le premier recueil de récits Inuit. Il occupe des fonctions au sein de l'entreprise d'État gérant le monopole royal du commerce sur le Groenland, qui finance ses voyages, avant d'en devenir directeur à la fin du siècle. Dans le contexte dano-groenlandais, cela correspondait à une position d'administrateur colonial (Marquardt, 2016)[73].

Ces interactions entre science et politique font également de l'anthropologie la « jauge de la compétition impérialiste » (Urry, 2003 : 77, cité par Cosquer, 2018). Les typologies des cultures, les classifications naturalistes et autres collections ethnographiques sont mobilisées comme ressort du pouvoir, que les métropoles mettent en scène. Ainsi, au début du XVIIe siècle, alors que le Danemark cherchait à affirmer sa souveraineté sur le Groenland, des Inuit sont présentés devant la cour danoise (Schou, 1987), ou priés de naviguer en qajaq au centre de Copenhague en 1724 (Thorndahl, 1987). Les travaux scientifiques ont également pu servir de légitimation aux politiques coloniales, parfois contre l'intention de leurs producteurs. S'appuyant sur les travaux de Fabian (1983) et la manière dont des « *temporal devices* » façonnent la construction de l'autre anthropologique, Søren Rud montre que les connaissances apportées par l'ethnologie fonctionnent par emboîtements de portails spatio-temporels, marquant la distinction entre la culture Inuit et la « civilisation ». Depuis les premières descriptions des Inuit au XVIIe et XVIIIe siècle, les travaux ethnographiques sont mobilisés comme stratégies de gouvernement. Ils sont tantôt utilisés pour mesurer le succès de l'entreprise coloniale ; tantôt, dans la seconde partie du XIXe siècle, pour légitimer des mesures destinées à protéger les intérêts économiques du Danemark (monopole commercial et contrôle restrictif des mobilités, valorisation d'une figure du Groenlandais « authentique »), sous couvert de protéger les Inuit d'une corruption par la civilisation (Fienup-Riordan, 1990 ; Rud, 2017).

Le regard catégorisant des ethnologues et anthropologues se structure le long d'un rapport social de race qui prend sens à l'échelle mondiale (Andreassen, 2015 ; Assad, 1973). Les études sur les Inuit du Groenland (et du Canada) par l'anthropologie physique conduisent au développement des classifications raciales, mises en scène à travers la pratique des zoos humains (Andreassen, 2015). La pratique des tournées européennes a ainsi contribué à construire la réputation de l'anthropologie danoise dans les études raciales (Andreassen, 2015 ; Petterson, 2012)[74]. L'anthropologie, par sa

[73] Rink entretenait une posture ambigüe sur le fait colonial. Il fut l'une des premières figures à critiquer le processus colonial comme venant briser les structures sociales inuit, en particulier celles touchant au rôle de l'*angakkut* (shaman). Cette position l'a notamment amené à défendre la nécessité de restaurer l'ordre social pré-colonial et la mise sous cloche du Groenland (Rud, 2017).

[74] Cela ne signifie pas que les pratiques racistes de l'anthropologie étaient seulement réalisées par des scientifiques danois. Dans *Boréal et Banquise,* Paul Émile Victor décrit ainsi très précisément les travaux de Robert Gessain, médecin

proximité certaine avec le pouvoir colonial se trouve au cœur de la reproduction du rapport entre colon et colonisé.

Codifier les recherches : principes éthiques et rééquilibrage de la relation d'enquête ?

Ces entrelacements entre anthropologie, pouvoir colonial et racisme ont commencé à être dénoncés dans les années soixante et surtout soixante-dix. Igor Krupnik explique ainsi le glissement sémantique de l'eskimologie vers les *Inuit Studies* : dès lors, il ne s'agit plus de faire des recherches sur les Inuit, mais pour les Inuit (Krupnik, 2016). Des critiques émanent de communautés ou de chercheur·euse·s (autochtones ou non) : maltraitances, histoires volées, recueil d'informations sans l'aval des participant·e·s confinant à la réification des enquêté·e·s, absence de contre-don (temporel, relationnel ou matériel). Pour Linda Tuhiwai Smith, ces pratiques sont symptomatiques de recherches « extractives » (Smith, 2008). Les asymétries peuvent aussi s'exprimer dans le choix des thématiques enquêtées, qui peuvent être « centrées sur les maux » (« *damage-centered* », Tuck, 2009), se concentrant par exemple sur les addictions, les suicides, ou encore, sur les violences faites aux femmes ou aux enfants. Ces recherches peuvent partir d'une bonne intention d'assistance ou de secours, mais risquent de perpétuer des représentations misérabilistes de la communauté (Louis, 2007 ; Smith, 2008 ; Tuck, 2009 ; Tuck et Yang, 2012).

En dépit de ces critiques, l'accumulation de recherches conduites sur les peuples autochtones se poursuit. La dernière stratégie Nationale Inuit pour la Recherche le remarquait : « Les Inuit du Canada sont parmi les peuples les plus enquêtés de la planète » (Inuit Tapiriit Kanatami, 2018 : 5)[75]. Plusieurs constats de chercheur·euse·s Inuit pointent un difficile rééquilibrage des relations d'enquête lorsque la plupart des chercheur·euse·s en Arctique restent des Blanc·he·s, souvent venu·e·s du Sud (Graugaard, 2020 ; Nungak, 2006 ; Pfeifer, 2018). Cette situation contribue à faire de la condition autochtone une condition en partie produite par la recherche (de Leeuw, *et al.*, 2012 : 181). On peut également supposer que cette asymétrie racialisée des enquêteur·trice·s s'exprime dans le partage des objets étudiés. Les épistémologies autochtones, en ce qu'elles s'incarnent de manière dynamique dans le rapport à la nature et à l'environnement, constituent l'un des thèmes les plus investis par les recherches en sciences humaines et sociales[76]. Cet intérêt peut bien entendu constituer une réaction aux changements globaux et aux dynamiques d'effacement culturel portées par la colonisation (voir *infra*), mais il est difficile de ne pas y voir l'ombre des mythologies anthropologiques, où la figure d'une altérité radicale, qui s'incarnerait dans des systèmes de savoirs non contaminés par l'assimilation et les socialisations blanches, concentre l'intérêt des chercheur·euse·s. Ces critiques sont toutefois productives, et aboutissent en réaction à la formulation de principes éthiques et de dispositifs méthodologiques cherchant à défaire l'imbrication des recherches avec les structures de la domination, qu'il s'agisse de leur participation à l'anthropologie raciale ou de leur proximité avec l'administration coloniale. Si l'éthique est parfois formalisée par des permis de recherche comme c'est le cas dans certains territoires et provinces du Canada (Collignon, 2010), ce n'est pas toujours le cas : au Groenland, seules les recherches en santé font l'objet d'une réglementation[77].

Au-delà de ces réglementations, différentes propositions méthodologiques ont été faites pour travailler à réduire l'asymétrie de la relation d'enquête : l'obtention d'un consentement libre et

---

et anthropologue français, qui a mesuré « copieusement et consciencieusement » les « Esquimaux d'Ammassadik » (Victor, 2011 : 268). Ancienne orthographe d'Ammassalik, île de la côte est où se trouve Tasiilaq.

[75] « *Inuit in Canada are among the most researched people on the Earth* ».

[76] On pourra à ce titre consulter les cinq focus du Groupe de travail en sciences sociales et humaines du Comité International pour la Science Arctique : https://iasc.info/working-groups/social-human

[77] Formation doctorale suivie à Ilisimatusarfik, en mars 2018.

éclairé de participation à l'enquête ; l'alignement des agendas de recherche entre les communautés autochtones et les objectifs de l'enquêteur·trice afin de rendre le projet mutuellement bénéfique ; la mise en place d'une pratique de contre-don (paiement des participant·e·s, services à la communauté, établissement de relations dans la durée) ; développement de recherches collaboratives ou de la recherche-action (« *Participation Action Research* » pour Coombes *et al.*, 2014 ; « *Decolonial Participatory Action Research* » pour Smith *et al.*, 2018), dans une optique de changement social (décolonisation, souveraineté autochtone) qui s'appuie sur l'expertise des concerné·e·s. Ces approches décoloniales et ces méthodologies autochtones[78] ne sont pas foncièrement différentes des autres méthodes de recherche : elles incluent des entretiens, des recherches d'archives, et d'autres « méthodes éprouvées de la science sociale » (Smith, et *al.*, 2018 : xi)[79]. Les chercheur·euse·s autochtones ne sont pas les seul·e·s à pouvoir les mettre en œuvre (Louis, 2007), même s'ils et elles disposent d'un privilège épistémique certain. La spécificité de ces méthodes vient de leurs objectifs : revaloriser les systèmes épistémologiques autochtones, fournir une représentation respectueuse de la communauté, garantir le contrôle des informations partagées, le tout reposant sur une « responsabilité relationnelle » (« *relational accountability* », Louis, 2007 ; Wilson, 2008). Parce qu'elles cherchent à revaloriser des systèmes de savoir propres à chaque communauté, leurs épistémologies et cosmologies, elles sont spécifiques à chaque contexte. Cela peut impliquer de considérer comme valides[80] des preuves que les canons académiques ne reconnaissent pas toujours (Louis, 2007 ; Smith, 2008 ; Smith, et *al.*, 2018). Ces principes et objectifs placent finalement la qualité de la relation d'enquête au cœur des dispositifs méthodologiques (de Leeuw *et al.*, 2012 ; Wilson, 2008) : ce qui importe, c'est de « rendre des comptes aux relations » (Wilson, 2008 : 77)[81], afin que la relation d'enquête soit mutuellement bénéfique. Cela peut aller jusqu'à s'interdire la diffusion de certaines informations dont la propagation ne servirait pas la démarche analytique tout en allant contre les intérêts de la communauté (voir *infra*).

Ces principes m'ont paru seulement partiellement applicables dans le contexte de mon enquête, en raison des intérêts divergents de mes interlocuteur·trice·s, et de l'hétérogénéité des profils et origines sociales des étudiant·e·s. J'ai volontairement cherché à diversifier ces profils pour appréhender les différentes stratégies de parcours et les mécanismes d'incorporation de façons d'être et de penser qui sont différemment situés dans l'espace social. Par la définition de l'objet lui-même sur une formation des positions dominantes susceptible de troubler les frontières raciales, par les contours du groupe enquêté (diversité des origines sociales – voir infra), et enfin, par ma propre positionalité, ma démarche se distancie en partie de l'asymétrie radicale, systématique et incontestable, sur laquelle repose la formalisation des principes éthiques. L'applicabilité totale et résolue de ces principes éthiques s'en est trouvée mise en doute. Plus précisément, trois principes m'ont paru difficilement applicables : le consentement libre et éclairé, l'alignement des agendas de recherche entre chercheuse et communauté, et par extension, la valorisation du modèle des recherches collaboratives. Je reviens sur ces trois points tout au long du chapitre.

Dans son travail sur les « expatrié·e·s » à Abu Dhabi, Claire Cosquer questionne l'applicabilité du principe du consentement libre lorsqu'on travaille sur les dominants, en réfléchissant à l'acceptabilité de ces entorses aux principes éthiques (Cosquer, 2018). Elle s'interroge d'une part, sur l'applicabilité pratique de ces principes, et d'autre part, sur la formation de cette éthique en

[78] Pour un point plus détaillé sur ces méthodes, on pourra notamment consulter la section thématique du volume 17 n°3 de *ACME : An International Journal for Critical Geographies,* présentée par Suzy Basile et Hugo Asselin (2018).

[79] « *Tried-and-true methods of social science* ».

[80] On peut par exemple penser au travail d'Irène Hirt, qui, recourant aux méthodes de contre-cartographie et de cartographie autochtone, en contexte Mapuche, reconnaissait la place du rêve comme source d'information géographique. En effet, pour les Mapuche, avoir vu un lieu en rêve est un moyen fiable de le localiser de façon sure et suffit donc à lui donner sa place sur la carte (Hirt, 2012).

[81] « *Being accountable to your relations* ».

réaction à l'héritage colonial qui semble présupposer la vulnérabilité des enquêté·e·s sur le plan épistémologique. Le questionnement soulevé me semble se poser dans des termes proches pour ce travail. Au niveau pratique, comment ces principes se reconfigurent-ils face à l'hétérogénéité des trajectoires d'étudiant·e·s rencontré·e·s dans l'enquête ? Comment « résistent-ils » face à l'intériorisation de la domination qui façonne les schèmes d'interprétation spontanée ? Au niveau épistémologique, Claire Cosquer fait le lien entre ce principe et le moule de la discipline anthropologique (*ibid.*). La formulation de l'éthique en réaction aux entrecroisements entre science et colonisation risque de présupposer l'altérité radicale et hiérarchique des enquêté·e·s, et de les condamner à une homogène vulnérabilité. Dans le contexte dano-groenlandais, cette proposition fait question : si les principes évoqués plus haut visent à préserver les épistémologies autochtones de l'effacement produit par l'assimilation, n'y aurait-il pas un risque de ré-ontologiser leur différence en présupposant d'emblée leur altérité épistémologique ?

Les entorses au principe du consentement libre reposent sur un point commun : elles adoptent une lecture a-sociologique du pouvoir, et « rendent impossible l'entrée de la banalité des mécanismes de domination dans le champ de la réflexion sur l'éthique de la recherche, tout en binarisant et simplifiant l'opposition dominant/dominé » (Cosquer, 2019a : 106). Claire Cosquer s'appuie sur le travail de Barrie Thorne (1980) pour rappeler la nécessité de replacer l'éthique dans l'ordinaire du pouvoir : les dominant·e·s et les dominé·e·s ne sont pas égaux ni égales face à la recherche. On pourrait ajouter à ces observations que le risque d'une simplification de l'opposition dominant/dominé risque également de naturaliser la position de l'enquêté·e comme absolument dominée ou dominante, et d'assigner les enquêté·e·s à des positions sociales figées. Ce risque a par ailleurs déjà été soulevé par quelques travaux alertant sur une forme de fétichisation des approches participatives et collaboratives, puisqu'elles peuvent aussi reposer sur une opposition monolithique entre minoritaires à émanciper et chercheur·euse·s porteurs d'intentions vertueuses et émancipatrices, risquant paradoxalement d'invisibiliser des rapports de pouvoir difficilement réductibles dans l'enquête (Ahmed, 2000 ; Collignon, 2016 ; de Leeuw *et al.*, 2012).

Face à ces remarques, j'aimerais alors revenir – pour terminer ce point – sur la manière dont j'ai cherché à « déranger » le regard anthropologique traditionnel pour me départir de ces oppositions binaires et à re-sociologiser la parole des enquêté·e·s et les contextes dans lesquels elle prend forme. Si faire de l'éthique une forme de principe d'inquiétude négocié selon les configurations situationnelles du pouvoir n'est pas une solution parfaite, cela permet de tenir compte des intérêts divergents des groupes rencontrés, sans tomber dans la réification de leurs postions sociales.

La conscience clivée : identifier l'inconfort

C'est avec une conscience clivée que j'ai mené ce travail de recherche, avec l'arrière-pensée d'une reproduction de la figure de la chercheuse étrangère travaillant en Arctique – et par extension, d'une indépassable reproduction des rapports sociaux dans l'enquête. Conduire un terrain à l'étranger, et qui plus est en Arctique, et de surcroît multisitué, représente un coût. Pouvoir m'y engager et y enquêter est l'expression du privilège que représente ma nationalité (je peux m'y rendre sans visa) mais aussi l'expression d'un privilège matériel dans la stratification des mobilités de recherches. Ce privilège n'existe pas que dans la relation aux enquêté·e·s, mais également par rapport à la structuration du champ académique en France. J'ai en effet pu travailler sur un terrain étranger grâce à mes salaires (d'élève normalienne, de doctorante contractuelle, puis d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche), à des financements plus ou moins substantiels (de l'École Doctorale Montaigne Humanités, de mon laboratoire l'UMR *Passages*, du Groupement de Recherche sur l'Arctique - GDR AREES - et enfin, de l'Institut Polaire Français - IPEV), et à un

soutien familial sans failles. Ces ressources ont été indispensables pour accéder à un terrain fort coûteux que j'ai commencé à fréquenter dès mon master, et elles sont loin d'être accessibles à tous·te·s les apprenti·e·s chercheur·euse·s.

Je représentais ainsi presque de manière caricaturale l'asymétrie de la relation d'enquête. Au-delà de ces ressources matérielles qui ont rendu possible la mobilité, il me semblait impossible d'être racialisée autrement que comme blanche ; je suis d'ailleurs souvent passée pour danoise sur le terrain. Au fur et à mesure que l'enquête avançait et que l'analyse se formalisait, je nourrissais une forme de culpabilité à enquêter sur les trajectoires d'étudiant·e·s racisé·e·s. Alors que l'institution scolaire dano-groenlandaise les défavorise activement, mon capital culturel, et la façon dont j'incarnais la culture légitime par mes titres scolaires et par mon âge, jeune par rapport aux normes des parcours scolaires danois et groenlandais (voir *infra* et **chapitre 6**), pouvait constituer une forme de violence à leur égard. Enfin, j'ai mené l'enquête en anglais. Ce choix linguistique répond à une contrainte empirique : il me semblait difficile de parvenir à une maîtrise suffisante du kalaallisut ou du danois dans le temps imparti pour mener les entretiens dans l'une ou l'autre de ces langues (ce qui ne m'a pas empêché de commencer l'apprentissage de la seconde), et le recours à la traduction systématique me semblait peu propice à l'installation d'une confiance dans l'enquête. Si l'anglais est parfois perçu comme une alternative au danois, langue du colonisateur (voir **chapitres 3** et **5**), il reste une langue importée, dont la maîtrise nécessite également un certain capital culturel. Quoi qu'il en soit, mes incompétences linguistiques ont restreint les informations que je pouvais recueillir, non pas seulement en termes de pratiques, mais également en termes de systèmes de savoir que chaque langue reflète (Law et Mol, 2020). Comment dès lors gérer les potentielles conséquences de ce positionnement sur la production des données ?

Déranger le regard anthropologique et re-sociologiser la parole et son contexte

L'une des solutions adoptée a été de construire l'enquête en travaillant sur le mode d'un décentrement des approches anthropologiques évoquées plus haut : il s'agissait de fragiliser l'opposition binaire entre enquêté·e·s absolument dominé·e·s et enquêtrice assurément dominante.

La première façon de fragiliser cette binarité a été par le choix du sujet : travailler sur celles et ceux qui occupent le haut de l'espace social dans un Sud comportait certes un intérêt heuristique dans l'étude des mouvements migratoires (voir **chapitre 1**), mais répondait également à un impératif méthodologique. Il s'agissait de limiter le dissemblable par le choix de l'objet. Cela me permettait de travailler en anglais, sans interprète, et de partager certaines caractéristiques avec mes enquêté·e·s qui ont facilité mon entrée dans le terrain (âge et statut d'étudiant). Prêter attention à la mobilité géographique et sociale permet également de dénaturaliser l'attachement des autochtones à la terre (Radcliffe, 2017). Enfin, comme je l'évoquais en introduction générale, le choix du sujet vient du terrain lui-même, puisqu'il a émergé lors de mon travail de Master. Or, il me semble que la centralité de certains thèmes de recherche dans le paysage de la recherche sur l'Arctique contribue pleinement à sa position dans la géopolitique de la connaissance (Mignolo, 2001a). Les géosciences et les questions environnementales sont les thèmes les plus étudiés en Arctique, ce qui n'est probablement pas sans lien avec la reproduction de l'imaginaire d'une terre vierge (Duc, 2021) dont le seul intérêt résiderait dans les ressources qu'elle abrite. S'éloigner des questions minières travaillées en Master pour aller vers une thématique de géographie sociale procède de cette intention de transformer les représentations qui circulent sur la région.

La deuxième façon de fragiliser cette binarité a été de prêter attention à la pluralité des paramètres qui fondent mon propre positionnement social, et dont j'ai pris conscience relativement tard pendant l'enquête. Forte d'une préparation du terrain par des lectures sur les asymétries de la

relation d'enquête, je suis rentrée dans le terrain en toute conscience de ma blanchité et de mon statut d'*outsider*. Cependant, la sur-préparation et l'obsession de mon propre positionnement dans les structures raciales m'ont conduit à reproduire inconsciemment, en particulier les premiers mois, les oppositions binaires entre enquêtrice et enquêté·e·s que je voulais tant éviter. À voir ma blanchité, j'en avais oublié toutes mes autres propriétés sociales. L'exemple de ma relation avec un cadre du ministère de l'Éducation en est caractéristique :

> En ayant en tête l'importance du dialogue avec les communautés locales, je m'empresse de me signaler aux autorités dès mon arrivée à Nuuk à l'hiver 2018. Je participe à un workshop à l'université et je cherche à m'entretenir avec un responsable du ministère de l'Éducation. Mon sujet étant encore peu formé, je souhaite également pouvoir en discuter avec les autorités locales pour connaitre quelles sont leurs problématiques. Je suis reçue très chaleureusement, mes intérêts sont accueillis avec curiosité et de l'aide m'est offerte pour prendre contact : on me confirme que l'éducation est un « *hot topic* » pour le Groenland. J'obtiens facilement un entretien avec un haut responsable du ministère de l'Éducation qui me reçoit dans son bureau.
>
> Au fil de l'entretien, un mot-clé écrit dans ma demande de contact retient l'attention de mon interlocuteur (J) : « *drop out* ». Il dirige la conversation vers ce sujet, mentionne un rapport sur la question qui pourra servir de base à mon sujet. S'en suit alors une cascade de questions méthodologiques sur la mesure des raisons de l'abandon, auxquelles je ne peux pas toujours répondre. Il est très intéressé par mon implication dans cette question : connaître les raisons du décrochage scolaire permettrait d'agir contre et de rendre le système scolaire plus efficace. J'apprends au fil de l'entretien qu'il a lui-même une formation de géographe (physique), qu'il a enseigné à l'université, et qu'il a encadré plusieurs thèses. Il veut également en savoir davantage sur le protocole d'enquête : « *but what do you focus on, because it is a tremendously broad problem, right ? You are a Master or a PhD?* ». Après que j'ai précisé il reprend : « *So you have to narrow your expectations because you have three years. So, what would be your focus area ?* ». Alors que je venais pour travailler à préciser ce point, on m'interroge sur le fait que je n'aie pas moi-même effectué ce travail. Je réponds alors maladroitement, déstabilisée par cette sorte de prise à défaut : « *my focus area is access to higher education. I'm going to follow the students in different aspects of their life to see how they negotiate the academic norms, how they build their own trajectories … also because you can know more with ethnographic methods, and it can also be less violent than interviews …* ». Cela déclenche des questions supplémentaires sur mon positionnement dans le champ, sur les influences de ma directrice de thèse, « *because human geography is so broad* », ce qui provoque quelques bégaiements supplémentaires de ma part. Nous nous reverrons deux fois, et à chaque rencontre il me questionnera sur ma méthodologie : « *there is also something about study culture … but how do you measure that? »*. Sans me démonter, je développe, en axant mon propos sur ces choses non mesurables : « *because of language, non-academic Danish speaking, and the background they have, and the discriminations, and social norms they have to adapt to it. It's like a mental border you know.* Il acquiesce, m'explique qu'il y a lui même été confronté, et l'échange se poursuit :
>
> J: *Yes, yes. Oh sure. It goes all the way through the system. Eh … even in higher education, you know. And that shows up everywhere.*
>
> *M: So I think it's a good thing to have a look at.*
>
> *J: Yeah, but how that can be quantified, how that can be eh …*
>
> *M: eh … Well, it's a qualitative enquiry, so it's more about experiences …. and more about evaluation than measure.*
>
> *JH: Yeah …yeah. Hm. But… are they good statistics on the dropout rate in Denmark?*
>
> *M: Not really no. That's why I asked you the numbers last time* ».
>
> Carnet de terrain, Nuuk, avril 2018 et entretien avec Jens Høegh Olsvig, directeur du département de l'enseignement et de la recherche

Le récit de cette rencontre révèle trois points de crispation autour de la mise en œuvre des principes éthiques que j'ai mentionné plus haut : l'autonomie de la recherche vis-à-vis du pouvoir politique, le sens de ce qui fait communauté, et enfin, l'intersection de plusieurs rapports de pouvoir dans cette situation d'enquête.

Premièrement, les principes de l'éthique de la recherche en contexte autochtone préconisent souvent l'alignement des agendas de recherche entre les communautés et les projets des

chercheur·euse·s. Ici, c'est bien la question de l'autonomie de la recherche vis-à-vis du pouvoir politique qui est en jeu. En effet, le décrochage scolaire (et sa réduction) est au cœur des préoccupations de mon interlocuteur : il accepte la rencontre par mention du décrochage dans un mail, et son accueil est bien loin de la frilosité ou de la méfiance que j'attendais. Il se montre particulièrement enclin à m'aider tout au long de ma recherche (réponses rapides aux mails, disponibilité), dans la perspective d'en connaître davantage sur les raisons de l'abandon scolaire afin d'y remédier. L'idée de trouver une « solution » à la réduction du décrochage repose sur un consensus moral : il est généralement admis qu'il est souhaitable de réussir scolairement. Ce fondement en valeur morale occulte les mécanismes de construction de l'échec scolaire en un problème social (Lahire, 2019) et propose un traitement normatif de la question qui empêche une réflexion sur le sens social de l'école (voir **chapitre 4**).

Ces éléments m'amènent à mon deuxième point : il ne faut pas oublier que la plupart des textes abordant l'éthique de la recherche, et plus particulièrement l'intérêt des communautés autochtones, sont le fruit de travaux en contexte *settler* (notamment au Canada). Ce qui fait communauté soulève alors plusieurs questions dans le contexte de construction nationale au Groenland, qu'il s'agisse de la représentation politique ou de l'échelle pertinente pour penser la communauté. Dans ce contexte, valoriser l'alignement avec l'agenda des communautés ne doit pas se passer d'un effort de réflexion sur l'effet de sélection des partenaires induit par les modes de prise de contact.

Troisièmement, l'asymétrie de la relation d'enquête n'est pas toujours favorable à la personne qui enquête. Mon interlocuteur est dans une maîtrise totale de la situation (venir me chercher jusqu'à l'entrée après avoir passé l'accueil du ministère, me recevoir dans son bureau, me rappeler régulièrement au fil de l'enquête ce qu'il « peut » pour moi, douter de mon diplôme, que j'avais pourtant précisé au moment de notre contact puis au début de l'entretien, une présentation de soi peu soignée – barbe de trois jours, chemise de randonnée, alors que j'avais choisi des vêtements me semblant correspondre au *standing* d'une rencontre au ministère). Son rapport à mon travail permet de comprendre que cette asymétrie n'est pas que l'expression d'un décalage entre nos positions sociales (homme d'une cinquantaine d'années, dirigeant un service ministériel, issu d'une famille d'universitaires, probablement mixte) mais aussi de hiérarchies disciplinaires au sein de la discipline géographique. Il s'agit aussi d'un face à face entre un ancien professeur d'hydrologie et de glaciologie et une doctorante en géographie sociale. Le géographe physicien averti, habitué à grimper sur les glaciers et à mesurer toute chose, rencontre l'apprentie géographe qui écoute des histoires de vie et participe à des soirées avec ses enquêté·e·s. Les incompréhensions manifestées à l'égard de la démarche inductive (l'attente d'un sujet formalisé après six mois de thèse), l'itération des questionnements méthodologiques jusqu'à mettre en doute ma pratique (comment mesurer des processus et expériences) et à demander des garanties (qui est ma directrice de thèse et quelles sont ses influences théoriques et ses réseaux) ne sont pas sans rappeler les hiérarchies au sein de la discipline. Ces dernières se rejouent selon une ligne genrée que chacun d'entre nous incarne dans une performance presque caricaturale : à lui le professorat, la mesure de tout, la posture azimutale – bref, le régime scopique (Rose, 1993) de l'enquête masculiniste qui codifie tant la géographie physique (Jégou, *et al.*, 2012) que les conseils ici prodigués ; à moi la collecte partiale, la participation, l'intérêt aux émotions, la posture mal assurée et la culpabilité. À me penser blanche, je m'étais oubliée femme, jeune et étudiante, alors que notre rencontre entrelaçant positionnements sociaux et positionnements académiques faisait activement l'ordre du genre (Fenstermaker et West, 2002).

Cette relation d'enquête montre l'importance de saisir la circulation contextualisée du pouvoir : devais-je suivre des principes éthiques qui m'auraient engagée dans une recherche sur le décrochage scolaire dont les effets, en dépit de bonnes intentions, pouvaient reconduire une vision productive et assimilatrice du système scolaire ? Je venais avec une idée préconçue de ce qu'une enquête

éthique et collaborative pouvait être, au risque de ne pas voir les effets d'assignation qu'elle pouvait comporter et la complexité de ce qui se joue dans les interactions. Il me semble donc que cette éthique principielle, si souvent convoquée en contextes autochtones, ne doit ni devenir le cache-sexe des rapports de pouvoir reproduits dans et par l'enquête (peu importe la valeur éthique de l'enquête, la situation d'enquête est consubstantielle de leur reproduction, voir *infra*), ni faire l'économie d'un examen des positions sociales occupées par nos interlocuteur·trice·s. Ce modèle éthique fonctionne probablement lorsqu'il existe une grande distance sociale et asymétrique avec les enquêté·e·s, ce qui n'a pas toujours été le cas dans ce travail de recherche. Re-sociologiser la parole et son contexte permet de replacer l'éthique dans l'ordinaire du pouvoir et dans les entrelacements quotidiens des rapports de domination, sans nier le spectre colonial que peut véhiculer une enquêtrice blanche et étrangère. Lorsqu'un couple d'étudiant·e·s m'accueille dans son appartement du centre de Copenhague, m'offrant un thé dans un service dont la valeur dépasse celle de mon loyer en France, et s'adressant à moi dans un anglais presque courant, le contexte de l'interaction rappelle que le pouvoir circule et se reconfigure selon les situations. Ceci posé, l'attention contextuelle à la multiplicité des positionnements sociaux, fruit de mes propres errements et du dimensionnement du groupe enquêté, a guidé certains des choix opérés au fil de l'enquête. Elle a notamment influencé ma façon de présenter l'objet de ma recherche, en fonction de mes interlocuteurs et interlocutrices.

2. Enquêter l'indicible ? Rapports sociaux et question coloniale en pratique

Un aveuglement multiple : de la race à l'héritage colonial

Enquêter sur les rapports sociaux et la persistance des structures coloniales entre Groenland et Danemark, c'est faire face à un tabou plurivoque : celui de l'engagement du Danemark dans le fait colonial, et celui de dire comme de voir la race (voir introduction générale), à laquelle j'ai été très tôt confrontée sur le terrain, y compris à Nuuk :

"J: If you know about Canada and US …In Greenland, you don't flag, you are not using an Indigenous flag. You are a national Greenlander, and not indigenous Greenlander. You can use it internationally, politically, but … We don't have a law distinguishing, we don't have anything like you have in North America, there, it's institutionalized. I usually say that in North America, you have an institutionalized apartheid system.	« J : Si tu connais le Canada et les États-Unis …Au Groenland, tu ne signales pas. Tu n'utilises pas un drapeau autochtone. Tu es un Groenlandais national, et pas un Groenlandais autochtone. Tu peux l'utiliser internationalement, politiquement, mais … On n'a pas de loi ici qui distingue, rien de tout ça, comme tu as en Amérique du Nord, là-bas, c'est institutionnalisé. Je dis souvent qu'en Amérique du Nord, tu as un système d'apartheid institutionnalisé.
M: Well, it's more like you have ethnic governments, I think.	M : Euh, c'est plutôt qu'il y a des gouvernements ethniques, je crois.
J: Oh yes you have! *il s'emballe* *It's apartheid. They tried to make it a positive apartheid, but it's apartheid. It's segregation. And I don't agree with that* *rires*. *And we don't have that in Greenland. You know about ICC, a lot of times, they have tried to … a lot of time they have tried to, to use this, this concept in Greenland. But it has failed, because, it's not a part of the Nordic legislative tradition, to distinguish by ethnicity".*	J : Oh que oui ! *il s'emballe* C'est de l'apartheid. Ils essayent d'en faire un apartheid positif, mais c'est de l'apartheid. C'est de la ségrégation. Et je ne suis pas d'accord avec ça *rires*! Et nous n'avons pas ça au Groenland. Tu connais l'ICC [*Inuit Circumpolar Conference*], plusieurs fois, ils ont essayé de … plusieurs fois, ils ont essayé d'utiliser ce concept au Groenland. Mais ça a échoué, parce que ça ne fait pas partie de la tradition législative nordique, de distinguer par l'ethnicité ».

Poul Kjær, directeur d'un département ministériel de Naalakersuisut (danois), Nuuk, mars 2018

Poul Kjær me présentait sa thèse récemment soutenue sur le mouvement indépendantiste groenlandais et la continuité du rapport colonial dans les relations intergouvernementales avec le Danemark. Il est danois et vit à Nuuk depuis de nombreuses années, avec sa femme et son plus grand fils. Dans cet exemple, on voit d'abord le paradoxe d'un discours anti-colonial qui ne semble pas reconnaitre l'existence d'une question raciale, ce qui invite à ne pas associer trop rapidement anticolonialisme et antiracisme. Ici, le cadrage de l'anti-colonialisme en termes nationaux permet de ne dire ni la race, ni l'autochtonie, tout en reproduisant un système d'identifications binaires s'établissant sur une base nationale.

D'autre part, cet exemple me semble caractéristique de la pensée *colorblind*, norme plus ou moins explicite au Danemark (voir **introduction générale**). Elle désigne une forme d'aveuglement face à la manière dont les sociétés assignent racialement leurs membres, refusant de voir le rôle de mise en ordre hiérarchique de certaines marques (couleur de la peau et des cheveux, traits du visage, accent, religion, tatouages …) parfois au nom d'un anti-racisme universaliste. Cet aveuglement à l'existence des races sociales participe de fait à l'invisibilisation des privilèges d'un groupe dominant, et en cela protège la position de privilégié. Ici, l'aveuglement à la racialisation s'appuie sur plusieurs ressorts discursifs. D'abord, il s'agit d'ancrer le modèle politique reconnaissant l'existence de phénomènes de racialisation et de particularismes dans un ailleurs spatial et temporel strictement borné (apartheid), de manière décontextualisée, puisqu'il caractérise la situation sud-africaine. Cela sert alors à caractériser d'autres gouvernements au sein d'Inuit Nunangat[82], en faisant fi du contexte national comme des violences et dépossessions coloniales qui ont mené à la création du Nunavut. Ensuite, cet ancrage s'appuie sur le déplacement du propos vers un référentiel émotionnel et moral permis par la comparaison avec le système de l'apartheid, ce qui conduit à une forme de suspension du discours argumentatif : la question *ne se pose pas* d'être en désaccord avec l'apartheid et la ségrégation, et par extension, de ne pas reconnaitre les particularismes. Enfin, en convoquant la « tradition » nordique et l'incompatibilité d'un organisme pan-inuit de défense des droits autochtones, les limites étatiques (et régionales) deviennent des barrières infranchissables, où l'authenticité et l'unité du Rigsfællesskabet serait comme menacée par l'importation de schèmes de pensée étrangers. Cette façon de renvoyer le racisme à une altérité géographique pour souligner son incompatibilité avec la communauté nationale est bien identifié par plusieurs travaux sur le contexte danois (Danbolt, 2017 ; Hervik, 2008).

La présence du discours *colorblind* dans les institutions (pouvant dès lors fonctionner comme instance de légitimation), rencontrée tôt dans l'enquête, a joué un effet d'anticipation dans ma manière d'appréhender le terrain. En contexte *colorblind,* mobiliser le terme de race dans le discours scientifique expose à un travail de sape (Myong et Danbolt, 2019). Cela dit, il ne faut pas présupposer que la pensée *colorblind* circule de la même façon au Groenland et au Danemark, considérant le rapport au fait colonial et à la construction nationale qui s'y joue : l'exemple de Poul Kjær pourrait être plus significatif de sa propre position dominante qu'être révélateur d'une norme tacite. Il a grandi au Danemark, je l'identifie comme blanc, il dirige un service administratif au sein d'un ministère et dispose d'un niveau d'étude élevé. Son positionnement est finalement révélateur des dynamiques de socialisation dans lequel il est pris.

[82] Désigne les territoires originels des Inuit occupant le Nord du Canada. Désigne parfois par extension l'ensemble des terres historiquement occupées par tous·te·s les Inuit, Groenland inclus.

Qui est Groenlandais·e ? Catégories institutionnelles et ordre national

Ce contexte *colorblind* implique ainsi un certain nombre de contraintes méthodologiques, parmi lesquelles l'absence de statistiques ethniques au Danemark comme au Groenland. Cet « aveuglement statistique » (Escafré-Dublet et Simon, 2011) est un héritage des stratégies développées dans l'après Deuxième Guerre mondiale et qui cherchaient à écarter la « race » comme « l'ethnicité » des textes et pratiques institutionnelles, et par effet de ricochet, des représentations collectives dans plusieurs pays européens (Escafré-Dublet et Simon, 2011). Mais il serait trop rapide de conclure à un refus total de l'appréhension statistique de l'ethnicité au Danemark. Les catégories de l'action publique mentionnent groupes ethniques et minorités en se référant en réalité au statut migratoire ou à celui des parents. Autrement dit, l'ethnicité est statistiquement définie au regard du pays de naissance ou de celui des parents[83]. Cette approche pose plusieurs problèmes pour saisir les phénomènes structurels de racialisation. D'une part parce qu'elle semble considérer que les troisième, quatrième générations et suivantes ne peuvent pas être victimes de discriminations, et d'autre part, parce qu'elle rend invisible la situation des Groenlandais·e·s dans les statistiques de la population à l'échelle nationale. De nationalité danoise, ils et elles ne sont pas, par définition, des immigré·e·s lorsqu'ils et elles s'installent au Danemark. Comment dès lors appréhender leurs mouvements de manière agrégée et comment appréhender les discriminations systémiques dans le système éducatif ?

La population groenlandaise n'est pas complètement absente de la statistique. Les instituts statistiques danois, groenlandais et féroïen collectent en effet des données populationnelles s'appuyant sur le même fonctionnement, se référant au lieu de naissance, de telle sorte que la catégorie statistique « Groenlandais » correspond aux personnes nées au Groenland. Dans le champ éducatif, les catégories mobilisées reposent également sur un fondement géographique, sans pour autant s'y limiter (voir tableau. 2-1). Ainsi, « étudiant·e·s groenlandais·e·s » constitue une catégorie administrative, désignant un groupe d'ayant-droits à un certain nombre d'avantages matériels et pédagogiques, dont ils et elles peuvent faire la demande lors de leur inscription dans l'enseignement supérieur au Danemark (voir **chapitre 4**).

[83] Denmark Statistics utilise ainsi les termes *indvandrere* (migrants) et *efterkommere* (descendants). Par ailleurs, certaines enquêtes ont pu mobiliser d'autres types de proxys. C'est par exemple le cas de l'*Action Plan for Inclusion Policy* (BUU's *handleplan til Inklusionpolitiken* 2011-2014) mené par la municipalité de Copenhague (Københavns Kommune, 2011) où le bilinguisme des enfants scolarisés (langue parlée au domicile) était utilisé pour mesurer la ségrégation ethnique et engager des actions pour la limiter.

	Dispositif administratif			
	Statistiques de population[84]	Grønlandske særordning *(dispositif d'accès prioritaire à l'enseignement supérieur danois)*	*Soutiens financiers et pédagogiques pour les étudiant·e·s au Danemark*	*Soutiens financiers et pédagogiques pour les étudiant·e·s à l'étranger*
Autorité/ Organisme responsable	Statistics Greenland et Statistics Denmark	Naalakersuisut et ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche danois	Naalakersuisut (via Maison du Groenland)	Naalakersuisut (via Maison du Groenland)
Paramètres de définition	Lieu de naissance et lieu de naissance des parents (au Groenland, au Danemark, ailleurs ou inconnu)	• Nationalité danoise • Résidence permanente au Groenland depuis au moins sept ans OU Avoir vécu au Groenland pendant au moins dix ans, en ayant passé trois ans maximum ailleurs après 18 ans	• Nationalité danoise • Résidence permanente au Groenland depuis au moins cinq ans OU Avoir vécu au Groenland pendant au moins dix ans, en ayant passé trois ans maximum ailleurs après 18 ans	• Nationalité danoise • Résidence permanente au Groenland depuis au moins cinq ans OU Avoir vécu au Groenland pendant au moins dix ans, en ayant passé trois ans maximum ailleurs après 18 ans

Sources : Naalakersuisut et UFM, *Aftale vedrørende særordning for optagelse af grønlandske studerende på videregående uddannelser i Danmark (2014),* Inatsisartutlov nr. 12 du 22. novembre 2011 om uddannelsesstøtte, Selvstyrets bekendtgørelse n° 9 du 19. juillet 2017 om uddannelsesstøtte, Statistics Greenland, Statistics Denmark, entretiens.

Tableau 2-1. Les contours de la catégorie administrative « groenlandais·e » : paramètres retenus et mise en ordre des appartenances par les institutions croisées au fil de l'enquête (Duc, 2020).

Ce flou sur les catégories institutionnelles vient du fait qu'il n'existe pas de catégorie unique et formalisée regroupant les « Groenlandais·e·s ». Il n'existe pas de définition institutionnelle de l'autochtonie, ce qui peut sembler paradoxal étant donnée la reconnaissance des droits autochtones par l'État danois (voir **annexe 3**), ni de catégorie du recensement distinguant les Inuit ou Kalaallit. Par conséquent, il est particulièrement difficile d'estimer la taille de la population autochtone vivant au Groenland. Il est le plus souvent assumé qu'être né au Groenland confère le statut d'autochtone[85], en dépit de quelques autres estimations réalisées au prix d'arrangements complexes (Young et Bjerregaard, 2019).

Cette association entre lieu de naissance, ethnicité/race et statut d'autochtone n'est pas sans poser problème. Si elle dit dans une certaine mesure un lien à un territoire donné, elle ne permet pas de rendre compte de l'idée d'*héritage transmis,* dont bien des organisations ont insisté sur la centralité – dans l'auto-identification autochtone (Daes, 1996). Ainsi, une grossesse à risque nécessitant une prise en charge et un accouchement au Danemark, ou un enfant né au Danemark de parents Inuit, conduira à une non-reconnaissance statistique de son statut : il sera considéré comme danois aux yeux des statistiques. On sait que les catégories statistiques sont des conventions, établies à des fins de connaissance et d'action publique : elles ne sont pas tant des réalités objectives que des réalités légitimes, qui participent alors à instituer la réalité au moins autant qu'à la refléter (Desrosières, 1993). Ces statistiques et catégories institutionnelles ne sont pas qu'un instrument de mesure de tendances démographiques ou de gestion des populations ; elles participent à mettre en ordre une

[84] Ces statistiques reposent sur le Registre Central de la Population (Det Centrale Personregister). Créé en 1968 pour le Danemark, le Groenland y est inclus à partir de 1972. Depuis cette date, chaque citoyen·ne dispose d'un numéro identifiant qui le suit tout au long de sa vie et qui contient l'information de son lieu de naissance et celui de ses parents.
[85] Voir par exemple le rapport *The Indigenous World 2020* de l'International Work Group for Indigenous Affairs, qui s'appuie sur les naissances au Groenland pour établir la part de la population Inuit résidant au Groenland (IWGIA, 2020). Il faut en revanche souligner que l'appréhension statistique des populations autochtones n'est pas sans poser problème. Elle a notamment été critiquée pour ses effets de surveillance et pour son utilisation dans les politiques d'assimilation (Kukutai et Taylor, 2012), mais également pour ses effets d'invisibilisation, lorsque les peuples autochtones sont classés comme « minorités » plutôt que comme « autochtones » notamment (Peters, 2011).

configuration nationale, rappelant leur rôle dans la fabrique de la différenciation (Escafré-Dublet et Simon, 2011 ; Simon, 2003). Les nomenclatures statistiques sont caractérisées par le nationalisme méthodologique (Wimmer et Glick Schiller, 2002), puisqu'y sont préférés les découpages territoriaux à une entrée par les groupes sociaux. Cette mise en chiffres conduit ainsi à un effacement statistique de l'autochtonie[86], et reflète une légitimation d'une division du Rigsfællesskabet par le national. Ce phénomène de catégorisation par le chiffre appelle à mobiliser ces statistiques avec précaution et, dans une démarche constructiviste, à s'intéresser à la manière dont elles participent à la construction d'un ordre social.

Si la manière de prendre contact avec les enquêté·e·s constitue un « objet de plein droit de la recherche » (Darmon, 2005 : 99), c'est parce que « les blocages ne sont plus des accidents à éliminer mais des matériaux à prendre en compte » (Darmon, 2005 : 98). À ce titre, un refus de terrain me semble ainsi particulièrement caractéristique de la manière dont circulent les catégories nationales. Le blocage en question est un refus de rencontre émanant de l'International Working Group for Indigenous Affairs (IWGIA)[87] :

> Prise de contact avec l'IWGIA. L'organisation me permettra d'en apprendre davantage sur les discriminations systémiques dans le système scolaire et universitaire. Leurs rapports annuels mentionnent souvent la question des langues autochtones ou des ressources pédagogiques. Supposant qu'ils doivent recevoir de nombreuses demandes, je travaille ma présentation de soi. Je me présente alors comme enquêtant sur les « étudiant·e·s venant du Groenland et poursuivant leur cursus au Danemark, certain·e·s s'identifiant comme autochtones, les confrontant à plusieurs difficultés dans le supérieur danois ». Je mets l'accent sur ma connaissance et mon implication dans le terrain : j'explique que j'ai été très intéressée par leurs ressources numériques sur le Groenland et que je suis bénévole à Kalaallit Illutaat, que mon enquête est connue des autorités à Nuuk. Je précise enfin de manière très générale qu'il serait précieux pour moi de les rencontrer et d'avoir leur avis sur la situation des droits autochtones au Danemark comme au Groenland.
>
> On me répond très vite, à ma grande surprise. Mon interlocutrice m'explique s'être tournée vers ses collègues, puis me précise : « J'ai peur qu'on ne puisse vous donner de meilleures informations que celles que vous avez déjà obtenues de vos contacts. Nous ne travaillons pas directement avec le Groenland. Je peux vous conseiller d'essayer de contacter notre ancien président, Frank Sejersen, qui est professeur à l'Université de Copenhague, eskimologue. C'est un expert sur le Groenland et il sera peut-être en mesure de vous aider avec des contacts – vous pouvez trouver son contact sur le web »[88]. Je suis surprise en découvrant sa réponse. L'IWGIA est installée à Copenhague depuis plus d'une quarantaine d'années, deux anthropologues danois (blancs) spécialistes de l'Arctique et rattachés à l'université de Copenhague, Frank Sejersen et Jens Dahl en ont été les présidents et elle ne travaille pas avec le seul peuple autochtone reconnu comme tel dans le royaume danois. Pourquoi me renvoyer vers la sphère académique quand je cherchais justement un autre type d'informations ? Vient alors une cascade de questionnements sur ma responsabilité dans cette réponse : me suis-je mal présentée ? Sont-ils fatigués de répondre au nombre croissant de chercheurs et

[86] Ce prisme du national s'accompagne au Danemark d'un usage ambigu du terme « *indigenous* », mobilisé dans la sphère politique (on parle alors « d'*indigenous danes* ») pour justifier un discours nationaliste et anti-immigration (Rytter, 2018).

[87] Il s'agit d'une organisation non-gouvernementale dont l'objectif est la défense des droits des peuples autochtones à travers le monde. Elle est fondée en 1968 à Copenhague sur proposition d'un collectif de militant·e·s et d'anthropologues essentiellement scandinaves, et tenants de l'approche barthienne, dans un mouvement de transformation du rapport du chercheur aux autochtones (Morin, 2011). Elle a un statut consultatif auprès du Conseil Économique et Social des Nations Unies et un statut d'observateur auprès du Conseil de l'Arctique et de la Commission Africaine sur les Droits de l'Homme et des Peuples.

[88] « *But I'm afraid that we may not be able to provide better information than what you get from the contacts you have already. We are not working directly with Greenland. I could advise you to try contact our former Chair person, Frank Sejersen, who is a lecturer at Copenhagen University, Eskimology. He is an expert on Greenland and may be able to help you with contacts – you can find his contact details at the web* ».

> chercheuses, journalistes, étudiant·es, intéressé·es ? Poser la question a-t-il été reçu comme un soupçon mal placé ? (…)
>
> Voilà une semaine que le secrétariat m'a répondu. Les questions fusent toujours. Je finis par réécrire en demandant des explications. La réponse est rapide et expéditive mais contraste avec un ton sympathique agrémenté d'un smiley : « Il a été difficile pour nous d'avoir des fonds pour travailler avec le Groenland. Mais nous l'envisageons à nouveau puisque bien sûr, c'est un domaine important pour nous, étant établis au Danemark, et il y a beaucoup de problèmes importants à gérer au Groenland »[89]. Cette absence de financements me sera confirmée par Franck Sejersen et par une ancienne de leurs stagiaires. Elle m'avait alors expliqué que l'IWGIA manquait de financements, ce qui se traduisait par une priorisation stratégique. En l'occurrence, le centrage s'était fait depuis de nombreuses années sur les violations des droits autochtones au Sud, en lien avec les financements venant de Danida, l'agence danoise du Développement.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, février 2019-novembre 2019

Les priorités des financements et le fléchage des priorités sont finalement révélateurs de l'idéologie de l'exceptionnalisme danois, qui induit un effet de sélection (les financements publics se transforment en priorisation des enquêtes et actions sur les atteintes aux droits des peuples autochtones dans les Suds, aux dépends de ce qu'il se passe à l'intérieur des frontières du Rigsfællesskabet). Par ailleurs, mon interlocutrice procède à une forme de reterritorialisation de mes questions. Alors que je mentionne explicitement la situation rencontrée au Danemark par un groupe de personnes, la réponse qui m'est faite déplace le problème vers un ailleurs géographique. Ce refus de terrain rappelle alors la façon dont se reproduit la cécité aux rapports de race comme au rapport au fait colonial au Danemark par l'usage de certaines catégories plutôt que d'autres.

Présenter l'enquête, la dissimulation face à l'éthique

L'enquête en contexte *colorblind* touche également directement à la présentation de l'enquête, et ricoche sur la présentation de l'enquêtrice elle-même. Comme je l'ai évoqué plus haut, les recherches sur les rapports sociaux de race font parfois l'objet d'entreprises de disqualification du discours scientifique, et mes premières tentatives pour aborder la question autochtone m'ont fait craindre la réception négative de mon projet. Je craignais de m'exposer à une condamnation antiraciste forgée dans les termes de l'idéologie *colorblind*. Cette crainte liée à la présentation de mon travail mettait en tension un statut universitaire m'accordant une certaine légitimité à mener l'enquête avec la difficulté à nommer publiquement l'objet enquêté. Mettre à jour ces craintes permet d'expliciter les conditions dans lesquelles ce travail s'est déroulé, puisqu'elles sont partie prenante de la relation nouée avec les enquêté·e·s (Haraway, 1988 ; Harding, 1987 ; Rose, 1993 ; Volvey *et al.*, 2012). Ma crainte était double : celle de faire face à un travail de sape et d'avoir à négocier une potentielle fermeture du terrain. Cette crainte peut sembler paradoxale : je refusais de dire explicitement que la thèse portait sur les rapports de race, ce qui de fait, contribuait au caractère tabou du mot, et donc, à consolider ma position dominante.

J'ai rencontré une certaine méfiance, ponctuelle, vis-à-vis du traitement du sujet, y compris lorsqu'il était abordé avec des collègues danois·e·s (voir **chapitre 7**). Cette méfiance se traduisait par des remarques minimisant le phénomène observé : « Race est peut-être un concept trop fort pour les Groenlandais·e·s, ils ne sont pas noirs », « Tu sais que les jeunes groenlandais sont plus positifs que leurs parents à propos du Danemark, pas vrai ? », « Des stéréotypes oui, mais du racisme, non », « Comment tu peux méthodologiquement prouver que cette partie de ma vie est coloniale et que

[89] *« It has been difficult for us to get funding for working with Greenland. But we are again considering it since of course it is an important area for us being based in Denmark, and lots of important issues to deal with in Greenland ».*

celle-ci ne l'est pas » [90]. Mais je n'ai pas rencontré d'opposition frontale. Je présentais l'enquête de manière floue, comme portant sur la question des inégalités dans l'enseignement supérieur. L'équivocité était choisie, l'approximatif se voulait protecteur. Je n'abordais explicitement les rapports de race qu'avec certain·e·s enquêté·e·s, lorqu'une une situation de confiance mutuelle était bien établie.

Cette sélectivité de la présentation de soi soulève un certain nombre de questionnements éthiques, en ce qu'elle fait un pas de côté quant au principe du consentement éclairé. Ce dernier est souvent considéré comme un incontournable d'une recherche attentive aux rééquilibrages des rapports de pouvoir dans l'enquête (Basile et Asselin, 2018 ; Collignon, 2010 ; Smith, 2008). Peut-on considérer que le fait de se protéger et de protéger le déroulement de l'enquête est une raison suffisante pour justifier ce manque de transparence et cette entorse aux principes éthiques ? Comment envisager une posture d'alliée tenable si l'objet de la recherche reste partiellement indicible ? Cette difficulté signifie-t-elle qu'il faut limiter l'étendue des recherches conduites au nom de l'indicibilité ? Ou, au contraire, ne faudrait-il pas considérer que cette indicibilité, parce qu'elle est révélatrice de logiques de domination à l'œuvre, justifie l'implication des scientifiques, dans une logique de dévoilement des rapports sociaux dont les enquêté·e·s n'ont pas nécessairement conscience ? Ces questionnements éthiques liés au manque de transparence de certains « segments de terrains » (Clair, 2016) sont bien connus des anthropologues et sociologues travaillant sur la reproduction des rapports sociaux, et en particulier sur les dominant·e·s et sur les groupes considérés comme déviant·e·s. Dans le cadre de mon enquête, c'est l'intersection des paramètres qui constituent les positions des enquêté·e·s qui importait : les nations ou communautés autochtones enquêtées ne sont que rarement homogènes et sont tout autant sujettes aux hiérarchies sociales que les sociétés occidentales, et elles sont, de la même façon, tout autant marquées par l'incorporation de schèmes d'interprétation spontanés.

Le caractère plus ou moins dicible des objectifs de l'enquête ne me semble en effet pas renvoyer aux mêmes enjeux en fonction des interlocuteur·trice·s considérés. Il n'y a pas grand-chose de commun entre une situation d'enquête avec une étudiante inuit vivant dans un foyer social municipal, ne pouvant compter sur ses parents pour financer ses études d'électricienne et évitant plusieurs questions sur son enfance, devant chaque jour prouver à ses camarades qu'elle est compétente en dépit de ses difficultés en danois, et avec un étudiant en humanités issu d'une famille mixte qui a passé une partie de son adolescence dans plusieurs capitales européennes, au vocabulaire foisonnant, me coupant la parole pour m'expliquer l'étendue des gains réalisés par l'entreprise de son père et prenant le temps de m'expliquer qu'il est un « homme blanc » et qu'il a été victime de « racisme anti-blanc » au Groenland (voir *infra*). La posture intersectionnelle permet ainsi de ne pas présupposer l'homogène vulnérabilité des personnes en face de soi, en se gardant d'une lecture a-sociologique du pouvoir. Pour Claire Cosquer, tomber dans une lecture a-sociologique des enjeux éthiques produit :

> « Une représentation encore plus irénique des rapports sociaux dans lesquels est pris l'ethnographe. En réalité, ce dernier doit parfois procéder à des choix éthiques qui sont autrement complexes, face à des acteurs qui ne sont ni omnipotents ni radicalement démunis, ni foncièrement mauvais ni remarquablement innocents » (Cosquer, 2019 : 107).

[90] « *Race is maybe a too strong concept for Greenlanders, they are not black* », « *you know that young Greenlanders are more positive than their parents about Denmark right?* », « *Stereotypes, yes, but racism, no* » ou encore : « *How can you methodologically prove that this part of my life is colonial and this other is not ?* »

C'est finalement face à l'hétérogénéité du groupe étudié que ce dilemme éthique a été arbitré. L'inconfort moral du manque de transparence, voire dans de rares cas, d'un sentiment de trahison, faisait face au travail nécessaire pour comprendre les mécanismes de légitimation d'un discours raciste, ou aux mécanismes d'intériorisation de valeurs et de schèmes de pensée *colorblind* chez des personnes que j'identifiais comme n'appartenant pas aux groupes dominants. Plutôt que de tomber dans un moralisme condamnable, il s'agissait d'engager la discussion pour comprendre les ressorts des positionnements à la lumière des trajectoires individuelles. Cet arbitrage n'empêche pas d'informer ou de déconstruire certains propos tenus dans le fil de l'entretien ou dans l'informel d'une rencontre (voir *infra*) ni de se positionner plus explicitement. Ma proximité avec l'association décoloniale Nalik, mes publications sur les réseaux sociaux Twitter et Instagram (relais d'articles thématisés sur le colonialisme, « *likes* » adressés à plusieurs artistes ou militant·e·s, renvoi de journalistes vers des personnes concernées au moment du souhait du rachat du Groenland par le Président Trump, diffusion d'une cagnotte à destination des militant·e·s ayant « dégradé » la statue de Hans Egede à Nuuk[91] …) volontairement laissées accessibles pendant l'enquête ont ainsi probablement conduit à une reconfiguration de la figure de l'allié sur le terrain, au gré des positionnements individuels des enquêté·e·s.

Cependant, on pourrait tout à fait penser le problème de la présentation de l'enquête en d'autres termes que ceux de l'éthique. La présentation volontairement large, et non conceptuellement stabilisée renvoie également à un enjeu en termes scientifiques, qui traverse l'étude empirique des rapports sociaux : comment enquêter empiriquement, en défendant une posture constructiviste, sur des rapports sociaux sans en présumer l'existence avant d'avoir fait la démonstration de leur réalité ? Parce que l'opération d'objectivation du monde social est un processus de catégorisation, le travail de recherche est pris entre la nécessité de produire des catégories pour comprendre les rapports sociaux, et l'impératif de ne pas poser d'emblée ces catégories dans un geste essentialisant : nos « modes opératoires induisent une superposition permanente entre catégorisation *ex ante* et catégorisation *ex post* » (Dunezat, 2015 : 8). Ce risque de l'essentialisation est au cœur de la définition des contours de l'enquête.

3. Définir les contours de l'enquête : éviter l'essentialisation

Depuis la formulation du projet de recherche jusqu'à la construction de l'enquête de terrain, la définition de la population enquêtée (de sa dénomination comme de la délimitation des contours du recrutement pour la participation à l'enquête) a constitué un important défi, lié tant aux enjeux présentés *supra* qu'à l'objet de l'enquête lui-même, puisque « raisonner en termes de rapports sociaux implique de s'émanciper de l'évidence des catégories » (Dunezat et Picot, 2017 : 70). En travaillant sur des trajectoires d'étudiant·e·s minoritaires, deux niveaux de questionnements accompagnaient le tracé des contours de l'enquête relatif à la catégorisation des enquêté·e·s. Un premier renvoyant au statut des personnes rencontrées (qu'est-ce qu'un·e étudiant·e ?) et un second reflétant plus directement les difficultés propres à l'étude de la constitution des hiérarchies sociales, et en particulier, des processus de racialisation dans un contexte *colorblind*.

[91] Dans le sillage du mouvement Black Lives Matters et du meurtre de George Floyd, la statue du missionnaire Hans Egede dominant l'ancien port colonial de Nuuk a été couverte de peinture rouge. Le terme « *decolonize* » a été peint sur le piédestal, accompagné de motifs inspirés des tatouages traditionnels inuit, le tout à l'occasion de la fête nationale du Groenland, le 21 juin 2020. Les auteur·trice·s de l'action ont été condamnés à 7 000 euros d'amende pour vandalisme. On pourra consulter la tribune de la militante Aka Niviâna, (Niviâna, 2020).

La contrainte du nombre face à l'éclatement institutionnel du supérieur

Le statut d'étudiant renvoyant à une catégorie particulièrement hétérogène, trois approches étaient possibles : s'appuyer sur l'inscription pour partir d'une définition institutionnelle, privilégier une entrée par les pratiques scolaires, ou s'appuyer uniquement sur la catégorie administrative « d'étudiant·e·s groenlandais·e·s », évoquée *supra*. Si cette manière de catégoriser a pour atout de stabiliser a priori le groupe d'enquête, de placer d'emblée la focale de l'enquête sur les pratiques (celles et ceux qui construisent leur trajectoire en s'appuyant sur le dispositif d'aide) et de faciliter la prise de contact en recourant aux listes mail de la Maison du Groenland, passer par les catégories administratives peut avoir des effets normatifs, et écarter de l'enquête celles et ceux qui ne recourent pas à ce dispositif d'aide à la mobilité étudiante. J'ai assez rapidement opté pour une voie médiane, à l'aune des spécificités du terrain, retenant pour l'enquête les personnes ayant effectué tout ou partie de leur cursus dans l'enseignement secondaire au Groenland et étant inscrites dans un établissement d'enseignement supérieur au Danemark pour l'ensemble d'un diplôme, en excluant les doctorant·e·s.

Le choix de cette délimitation tient à deux paramètres. D'une part, au rapport entre l'éclatement institutionnel de l'offre d'enseignement supérieur au Danemark (voir **chapitre 3**), entre université (« *Universitet* »), institut universitaire professionnel (« *Professionhøjskoler* »), académie d'art (« *Kunstneriske Uddannelsesinstitutioner* »), académie commerciale (« *Erhvervsakademier* ») et instituts d'éducation maritime (« *Maritime Uddannelsesinstitutioner* ») et le faible nombre d'étudiant·e·s venu·e·s du Groenland (voir *infra*). Se limiter à un établissement, à une filière ou à une promotion aurait opéré un effet de sélection trop important face aux effectifs d'étudiant·e·s groenlandais·e·s (environ 420 dans l'ensemble du Danemark). Dès lors, définir ainsi la population enquêtée permettait de laisser apparaître d'éventuels effets de hiérarchies sociales entre filières et de situer par-là les trajectoires considérées dans le champ universitaire danois. Le choix de se concentrer sur les mobilités de diplômes (voir **chapitre 1**) tient également à leurs implications en termes de sociabilités et d'espace vécu. La population considérée pour cette recherche ne représente ainsi qu'une partie des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark : certain·e·s y viennent pour des séjours plus courts (semestre ou stage) où à d'autres stades de leurs parcours scolaires (*efterskole* ou *højskole*[92]).

Dire et faire la race par l'enquête ?

Tracer les contours de l'enquête m'a rapidement confrontée à la difficulté de nommer l'objet qui m'intéressait. Plusieurs travaux ont en effet souligné le risque représenté par l'utilisation de catégories que l'on cherche à déconstruire, leur emploi exposant à leur naturalisation (Brubaker 2001 ; Brun, 2019 ; Cowlishaw 2000 ; Kobayashi, 1994 ; Mazouz, 2008 ; Simon 1997, 2003). Dans le cadre d'une enquête sur la racialisation, l'enjeu est redoublé par la spécificité de l'objet lui-même : pour Elsa Dorlin, la « race », au même titre que le « sexe », n'a pas « méthodologiquement le même statut que la "classe", qui apparait d'emblée comme un concept critique » (Dorlin, 2009 : 6). La « race » est ainsi pour elle une catégorie « conceptuellement équivoque », puisque comme le « sexe », elle désigne :

[92] Une *efterskole* désigne un type de pensionnat volontaire destiné aux jeunes de 14 à 18 ans. Généralement fréquentés entre la fin de l'école obligatoire et le début du *gymnasium*, ces établissements offrent un fonctionnement pédagogique plus ouvert que l'enseignement classique, en mettant l'accent sur des activités sportives ou de plein air, des activités créatives, et l'apprentissage de la vie en collectivité. Certains établissements s'inspirent alors des principes de l'éducation populaire. Au Groenland, ces établissements sont prisés car ils sont vus comme une manière de renforcer les compétences linguistiques en danois, mais aussi comme une manière de prendre le temps de construire ses « choix » scolaires et de voyager.

> « À la fois de "vieilles" catégories idéologiques (prétendument *naturelles*) de "nouvelles" catégories d'analyse critique (critique des dispositifs historiques de domination, tels que le sexisme et le racisme) et enfin, des catégories politiques (catégories d'identification, ou plutôt de subjectivation-abjection, de soi et de l'autre) » (Dorlin, 2009 : 6).

Il faut ainsi rappeler que l'utilisation de ces catégories raciales s'inscrivent dans une « performativité raciale » (Miron et Inra, 2000) du langage : les races ne sont pas des catégories naturelles, mais les mobiliser met en ordre le social. Les dire participe dès lors à la constitution d'un sujet qui n'est pas a priori constitué. Dès lors, la performativité raciale n'est pas une action ponctuelle, mais « une pratique réitérative, à travers laquelle le discours provoque ce qu'il nomme. C'est seulement à travers la force de la réitération que le sujet racial prend un effet naturalisant » (Miron et Inra, 2000 : 99)[93]. En disant la race et l'ethnicité, nous les faisons exister. Dans la mesure où les chercheur·euses mobilisent ces catégories et les font circuler, ils sont ainsi partie prenante des processus de racialisation qui construisent au quotidien les rapports sociaux de race. Il est difficile d'y échapper : nommer, catégoriser est au cœur de la démarche scientifique. Par conséquent, loin d'être en position d'externalité de la reproduction des rapports de race ou d'ethnicité, la conduite de l'enquête elle-même, dans le quotidien des interactions entre chercheuse et enquêté·e·s, contribue à leur reproduction (Andrade, 2000 ; Best, 2003). Cela dit, mobiliser certaines catégories peut relever d'une forme d'essentialisme stratégique (Spivak, 2009) : mobiliser l'ethnonyme ou le nom de la nation autochtone permet aussi d'affirmer une spécificité face aux politiques assimilationnistes, à l'effacement d'une langue, à la disparition de pratiques et à la spoliation de droits. L'enjeu est alors de se détacher des catégories coloniales exonymiques[94], mais aussi « d'affirmer *et* de refuser à la fois la différence » (J. Scott, citée par Fassin et Fassin, 2006).

Pour étudier les mécanismes de racialisation à l'œuvre dans les trajectoires étudiantes, plusieurs possibilités s'offraient pour circonscrire le groupe d'étudiant·e·s considéré·e·s : partir de catégories explicitement raciales ou ethniques, de catégories administratives, ou encore, recourir à des proxys, c'est-à-dire : « des catégories utilisées en lieu et place des catégories raciales » (Brun, 2019 : 94). Ces catégories peuvent renvoyer au lieu de naissance, à la nationalité, ou encore, s'appuyer sur les noms et prénoms. Chacune de ces possibilités comporte ses avantages et inconvénients, auxquels le contexte *colorblind* dano-groenlandais apporte une nécessité de précautions supplémentaires. Bien que partir de catégories explicitement ethniques, raciales, ou renvoyant au terme parapluie d'autochtones ait constitué mon choix initial, je l'ai très vite modifié. Se posait en effet la question du sens de l'ethnonyme lui-même et des rapports de pouvoir que le terme véhicule : au sens strict, les Kalaallit désignent une partie seulement de la population Inuit du Groenland (voir encart 2-1).

Je craignais également qu'un recrutement reposant sur une catégorie explicitement raciale ou ethnique (Kalaallit, Inuit, autochtone, non-blanc) le limite aux personnes se reconnaissant dans le terme (voir **chapitre 9**), et ces dernières m'exposaient au rejet de l'enquête. Définir les contours de l'enquête me confrontait alors à ce que Didier Fassin nomme « l'aporie de l'énonciation performative », « pour qualifier l'impasse dans laquelle se trouve toute pensée, parole et même action qui recourent au langage de la racialisation tout en contestant la réalité des races et utilisent la catégorisation raciale pour combattre le racisme » (2010 : 152). Le fait de choisir des catégories explicitement raciales pouvait ainsi être perçu comme valorisant (identification) soit au contraire

[93] « *A reiterative practice through which discourse brings about the effect that it names. It is only through the force of reiteration that the racial subject acquires a naturalized effect* ».

[94] C'est notamment le cas pour l'exonyme « esquimau », remplacé par la catégorie Inuit dans l'émergence du mouvement pan-Inuit (Morin et Saladin d'Anglure, 1995, voir aussi **chapitre 1**).

comme stigmatisant (assignation) : je pouvais être alors autant considérée comme une alliée connaissant les catégories de la pratique ou consciente de sa propre blanchité, que comme participant aux logiques de racialisation par l'assignation.

Encart 2-1. L'ambivalente affirmation de la catégorie kalaallit

Le terme Kalaallit (Kalaalleq au singulier), désigne, en kalaallisut, les Groenlandais·e·s. Comme le toponyme qui lui est associé, Kalaallit Nunaat (la Terre des Groenlandais·e·s), ce sont des désignations émiques et étiques parfois préférées aux dénominations dérivées du danois (Grønland), dans une logique de reconnaissance de la réappropriation territoriale et de détachement des catégories coloniales (voir par exemple : Grydehøj *et al.*, 2018). Mais la catégorie kalaallit désigne prioritairement les populations vivant sur la côte ouest de l'île, le terme invisibilisant alors les Inughuit du Nord et les Tunumiit de l'Est.

L'affirmation de l'ethnonyme Kalaallit, que l'on va retrouver dans des tropes renvoyant au national (le toponyme Kalaallit Nunaat, ou encore dans Kalaallit Illuutaat, la Maison du Groenland) est à replacer dans le contexte de la colonisation et de la construction nationale. Si l'origine du terme Kalaallit est incertaine, le premier dictionnaire groenlandais de 1750 la trouve dans le vieux norois *skrælling*, utilisé alors comme exonyme pour désigner les habitant·e·s de la côte sud-ouest du Groenland (Bergsland, 1986). La diffusion du terme s'élabore progressivement, à partir d'une suggestion du missionnaire Otho Fabricius qui, remarquant que les Groenlandais·e·s n'avaient pas de mot pour désigner leur pays autre que *nunarput* (notre pays), suggéra de l'appeler Kalâdlit Nunæt. Le terme se diffuse dans la seconde partie du XIXe siècle, via l'influence de la côte ouest, où se trouvent la plus grande partie de la population mais aussi les centres culturels et les catéchistes du séminaire de Nuuk qui forment les enseignant·e·s (Kleivan, 1996) et par la presse, le journal *Atuagagdliutit* l'utilisant pour désigner l'ensemble de la population du Groenland (Thomsen, 1998). Cette diffusion se fait alors au prix d'une certaine invisibilisation des autres groupes et de leurs langues, voire de leur mise à distance (« Tunu » signifie le « dos » en kalaallisut, ce qui a donné Tunumiit) ce qui a notamment fait dire à Inge Kleivan que « *the name Kalaallit Nunaat, 'land of the kalaallit, is an example of cultural imperialism among the Greenlanders themselves* » (Kleivan, 1977 : 199).

L'affirmation de l'ethnonyme se renforce au XXe siècle, et plus particulièrement à partir des années 1970-1980, suivant alors la groenlandisation après les politiques d'assimilation des années 1950-1960. Le développement de l'ethnonyme suit celui de la langue qui lui correspond, au dépend des autres langues parlées au Groenland. Avec l'adoption du Hjemmestyre en 1979, le kalaallisut devient la première langue du Groenland, le danois « devant faire l'objet d'un apprentissage approfondi »[95]. L'adoption du Selvstyre en 2009 va plus loin, et le paragraphe dédié à la langue ne mentionne plus l'apprentissage du danois (Statsministeriet, 2009). Dans ces deux textes fondateurs, la traduction du kalaallisut vers le danois induit une assimilation entre kalaallisut/groenlandais et Kalaallit/Groenlandais·e. La traduction participe alors à l'invisibilisation de certains groupes tout en renvoyant à l'essentialisme stratégique d'une construction nationale. En considérant la dimension performative du langage, on voit bien ainsi comment la traduction participe elle aussi à produire des hiérarchies sociales implicites, dont la constitution n'épargne pas la construction de la nation groenlandaise, rejouant la thématique de l'authenticité.

Enfin, mobiliser ce mode de catégorisation pose un problème analytique et éthique. En restreignant l'analyse aux minoritaires, celle-ci ne serait pas en mesure de rendre visible la complexité des mécanismes de racialisation dans la société groenlandaise comme danoise, occultant la labilité des catégories selon les contextes et les identifications. Associer a priori la non-blanchité aux Groenlandais·e·s me semble en effet problématique, tant cela suppose une homogénéisation de la population enquêtée sans tenir compte des formes de racialisation ne s'appuyant pas sur la couleur de la peau. Cela effacerait par ailleurs le jeu complexe des politiques d'assimilation et de danicisation des années 1950-60 au Groenland, ainsi que les répercussions de ces processus sur les identifications individuelles. La chercheuse Naja Dyrendom Graugaard évoque ainsi la multiplicité de ses appartenances à laquelle elle était confrontée lors de ses enquêtes au Groenland :

[95] « *Det grønlandske sprog er hovedsproget. Der skal undervises grundigt i det danske sprog* », Lov om Grønlands Hjemmestyre, 29 novembre 1978, paragraphe 9.

> « Même si je savais que ne n'étais pas que Qallunaaq, j'étais aussi Inuk, portant un nom Inuit, j'étais aussi Naja : petite sœur d'un frère plus âgé. Mais tel un dilemme de la seconde génération métisse, je l'avais laissé à la maison, imprécis, non revendiqué. Pas par manque de fierté, mais parce que je sentais que mes privilèges ne m'autorisaient pas à revendiquer un lien avec mon héritage au Groenland » (Graugaard, 2016 : 12) [96]

Elle souligne l'importance de la conscientisation politique dans les mécanismes d'identification, et son croisement avec d'autres paramètres, notamment de classe. Cette façon de s'auto-identifier est en effet loin d'être homogène parmi les étudiant·e·s rencontré·e·s (voir **chapitre 9**). Le risque d'appauvrissement analytique se double d'un risque de cibler uniquement les « sujets "hyper-opprimés" » (Carastathis, 2008) dans les enquêtes. En reprenant le moule de l'anthropologie du dissemblable, le risque était de refixer des catégories qui ne le sont nullement.

Face aux insuffisances des catégories administratives usuelles et aux difficultés de l'auto-identification, j'ai finalement opté pour une entrée par les pratiques pour circonscrire le groupe cible de l'enquête. J'ai ainsi retenu les personnes ayant suivi au moins un an d'études dans un *gymnasium* au Groenland et inscrites, ou ayant été inscrites, dans un établissement d'enseignement supérieur au Danemark. Cela permettait d'établir un groupe suffisamment large pour tenir compte de « choix » de parcours différents, d'origines sociales multiples, de la construction de rapports différenciés à la culture scolaire, ainsi que du rôle de potentielles expériences antérieures au Danemark dans la construction des trajectoires migratoires.

4. La portée heuristique de la labilité des catégories : errements, débordements et hiérarchisations sociales

Les choix effectués en termes de recrutement ne sont pas sans inconvénients : les personnes s'identifiant comme Groenlandaises mais étant nées au Danemark et n'ayant pas ou peu vécu au Groenland ne font pas partie de l'enquête. Ces angles morts de la recherche s'ajoutent aux errements du terrain liés à l'utilisation de proxys volontairement larges, révélant les flottements liés à ma position d'*outsider*. Je propose alors de revenir sur deux exemples de « négociations de terrain » (Darmon, 2005), heuristiques en ce qu'elles révèlent la labilité des auto-identifications raciales. Ces deux exemples ont constitué des moments d'inconfort moral au moment de l'enquête en ce qu'ils me renvoyaient à mon propre regard essentialisant. Le premier met en avant la façon dont une personne que j'identifiais comme blanche s'est présentée comme groenlandaise, et le second porte sur le cas d'un identifié comme racisé se revendiquant blanc. Ces deux dissonances sont révélatrices de la manière dont « le regard catégorisant et naturalisant de l'ethnographe observe » (Dunezat et Picot, 2017 : 75), et m'ont invitée à me pencher sur les mécanismes socialisateurs pouvant expliquer ces identifications.

Blanchité, appartenances et catégories de la pratique : face à l'« encliquage » (Olivier de Sardan, 2008 : 93)

À la sortie de l'entretien avec Marianne Simonsen, étudiante à l'université de Copenhague, j'ai l'impression d'avoir manqué mon objet. Ses parents sont enseignants dans le secondaire, son père

[96] « *Even though I knew I was not only Qallunaaq, I was also Inuk carrying an Inuit name. I was also Naja: Little sister to older brother. But as a result of the dilemma of the second-generation mestiza, I left it at home, unarticulated and unclaimed. Not because of a lack of pride, but because I felt my privileges disallowed me to claim a connection to my ancestry in Greenland.* »,

est d'origine danoise et sa mère appartient à la minorité germanique du Danemark[97]. Je l'identifiais comme blanche issue d'une famille à fort capital culturel, le proxy me semblait ne pas avoir fonctionné, au sens où il ne recouvrait pas totalement la catégorisation raciale que j'avais présupposée. Mon insatisfaction peut sembler paradoxale, puisque les contours de l'enquête avaient justement été formulés pour tenir compte de ces situations. Lors de l'entretien, l'enquêtée guide la conversation vers son enfance, son rapport à la culture danoise (chanteurs et chanteuses populaires, histoire nationale, peinture) tout en cherchant à légitimer son appartenance à une communauté nationale groenlandaise, mettant en avant son sentiment d'infériorité par rapport à ses camarades danois à l'Université, son impression d'être en décalage, ainsi que son expérience de la stigmatisation. Elle m'avait contactée par Facebook, après un message que j'avais posté sur le groupe d'Avalak Copenhague. Ce message présentait alors rapidement les thèmes à aborder en entretien (le rapport aux études, la trajectoire personnelle et les éventuelles discriminations[98] rencontrées) et les parcours recherchés (au moins une année dans le secondaire au Groenland et inscription dans le supérieur à Copenhague). Marianne me répond alors en ces termes :

"Hej Marine ☺. I would be happy to help you with your Ph.D., and maybe I can give you another perspective on your research. I'm from a danish family but have lived my whole childhood and teenage years in Nuuk. That means, that I have gone through the same challenges as other Greenlanders in Denmark, but with a twist. I look perfectly Danish, so the Danish society does not expect me to have another cultural background, which can lead to a lot of different fun or awkward situations. I have lived in Denmark for five years now, so I'm pretty integrated now, but it was a huge change to move here".

« Salut Marine ☺. Je serais heureuse de t'aider avec ta thèse, et peut-être que je pourrais te donner une autre perspective sur ta recherche. Je suis d'une famille danoise, mais j'ai passé mon enfance et mon adolescence à Nuuk. Cela signifie que j'ai traversé les mêmes épreuves que les autres Groenlandais·e·s au Danemark, mais avec une petite différence. Je parais complètement danoise, donc la société danoise ne s'attend pas à ce que j'ai une autre origine culturelle, ce qui peut conduire à plein de situations marrantes ou inconfortables. Je vis au Danemark depuis cinq ans maintenant, donc je suis assez bien intégrée, mais c'était un énorme changement de venir ici ».

Marianne Simonsen, master en musicologie (KU), mère enseignante en *gymnasium* (danoise), père enseignant en *gymnasium* (danois), octobre 2019

En mettant en avant l'exceptionnalité de son parcours, elle décrit une tension entre la manière dont elle est perçue comme blanche et la manière dont elle se définit. Le fait de souligner sa propre exceptionnalité par rapport à mon enquête est en soi signifiante, puisqu'elle met en avant l'hétérogénéité d'un groupe (les Groenlandais·e·s) auquel elle cherche à légitimer son appartenance. Elle développera ce point dans le fil de l'entretien :

"It's a very touchy, unpleasant discussion in Greenland at the moment, of who can call himself Greenlandic. And then for me, it's just simply easier: I'm from Nuuk. Then people are not going to say that I'm not Greenlandic. And I think I've heard that 10% of the whole population is Danish in Nuuk and then you have of course all the mixed population as well. So, they would be more like me, and people would know that I fit into this definition of Danish people who lived their whole life in Greenland, so I feel home here. Then I just avoid the discussion. But I would say that I am Greenlandic but because of that political thing maybe I also don't … allow myself, to call myself Greenlandic because I am influenced by this discussion. I don't

« C'est un débat très sensible, désagréable au Groenland en ce moment, de qui peut se dire Groenlandais. Et donc pour moi, c'est plus facile de dire que je suis de Nuuk. Comme ça les gens ne vont pas dire que je ne suis pas Groenlandaise. Et je crois que j'ai entendu que 10 % de la population de Nuuk est danoise, et puis bien sûr après il y a la population mixte. Donc, ils sont plus comme moi, et les gens sauront ainsi que je corresponds à cette définition des Danois qui ont vécu toute leur vie au Groenland, que je me sens à la maison ici. Et puis j'évite juste la discussion. Mais je dirais que je suis Groenlandaise, mais parce qu'il y a ce truc politique peut-être qu'aussi je ne … m'autorise pas à me dire Groenlandaise parce que je suis influencée par ce débat.

[97] Le groupe des Allemand·e·s du Schleswig du Nord est la seule minorité nationale officiellement reconnue par l'État danois.

[98] Je mobilisais la notion de discrimination afin de pouvoir approcher de la manière la plus large possible la qualification des situations vécues comme injustes lors de l'entretien. Voir **chapitre 7** pour un retour sur le terme.

speak Greenlandic as mother tongue. And then it's maybe because I am not good enough to call myself Greenlandic".

Le groenlandais n'est pas ma langue maternelle. Et c'est aussi peut-être que je ne suis pas assez bien pour me dire Groenlandaise ».

Marianne Simonsen, master en musicologie (KU), mère enseignante en *gymnasium* (danoise), père enseignant en *gymnasium* (danois), Copenhague, octobre 2019

En utilisant le proxy renvoyant à la migration et aux pratiques scolaires dans la présentation de l'enquête, je m'attendais à un recrutement centré sur des personnes en situation minoritaire. J'évoquais alors mon étonnement face au sentiment d'infériorité de Marianne avec plusieurs enquêté·e·s qui partageaient ma surprise *:* « est-ce qu'être sur un territoire, ça fait de toi un·e Groenlandais·e ? » ou encore : « le problème c'est que quand tu es blanc, je me dis ouais putain, je suis si reconnaissante que tu vois de la fierté dans le fait d'être Groenlandais·e, mais quand tu es Danois·e, ou que tu as des gènes danois, ou que tu es perçu·e comme blanche, tu n'es pas exposé au même racisme »[99].

Il me fallut alors quelques jours pour réaliser que mon impression initiale d'avoir raté mon objet était liée au déroulé de ce deuxième terrain : j'étais alors victime de mon propre « encliquage », c'est-à-dire de mon insertion dans certains réseaux plus que d'autres (Olivier de Sardan, 2008). Les premières semaines, je revoyais des enquêté·e·s devenu·e·s proches, avec lesquels les conversations aboutissaient toujours sur des thèmes évoquant les héritages coloniaux, les configurations politiques au Groenland ou la racialisation au Danemark, certain·e·s de ces enquêté·e·s manifestant un fort ressentiment vis-à-vis de la violence de la stigmatisation des Groenlandais·e·s. J'étais prise au jeu, devenais moi-même informatrice (voir *infra*), y consacrais l'essentiel de mon temps et de mon empathie jusqu'à en reprendre les points de vue, jusqu'à en oublier la dimension située de la mobilisation de ces catégories nationales. Mon insertion sur le terrain m'avait alors fait oublier l'acceptation de la catégorie « groenlandais·e » comme renvoyant à une nationalité en construction, avec ses propres logiques d'exclusion et ses débats sur l'authenticité (voir **chapitres 5 et 8**). L'exemple de Marianne Simonsen a joué l'effet d'un rappel, signifiant alors combien la catégorie « Groenlandais » est plus complexe qu'il n'y paraît, et que l'usage de ce type de proxy doit se faire sans occulter l'hétérogénéité du référent national lui-même lorsqu'il s'agit de recourir au lien à la migration. Il m'a par ailleurs montré le flou que pouvaient revêtir les contours de la blanchité.

Les dissonances de l'observation : « je suis un homme blanc hétéro, c'est ce que je suis »

Un autre exemple, reposant sur une logique opposée, renvoie à une dimension différente de la labilité des catégories raciales que l'usage d'un proxy permet de faire apparaître. Il met en évidence le décalage entre les perceptions de l'enquêtrice et l'identification de l'enquêté.

> Je retrouve Kenneth au centre commercial. Nous errons dans les allées en direction du café. Je prends de ses nouvelles, puisqu'il était dans une situation d'anxiété profonde et de rejet de ses études lors de notre première rencontre. Il me dit qu'il va mieux, qu'il commence à trouver ce qu'il aime dans son cursus : la communication, et certains thèmes historiques précis. Mais ses préférences sont plus tranchées lorsqu'il s'agit de décrire ce qu'il n'aime pas : "*all this gender, sexuality and all of that*". Je lui demande de développer, et il se lance alors dans une longue réponse, affirmée, le ton exaspéré :
>
> "*Respect me I will respect you back, like me I will like you back. So it doesn't matter what you are. And it just doesn't interest me, how you have a relation, or why you felt like this as a child and all those things, non-binary, asexual … ok, ok, good for yourself, you don't need to put a flag into it and say: I'm here. It's totally*

[99] Ces citations sont extraites de notes de terrain pour la première (« être seulement sur un territoire, est-ce que ça fait de toi un Groenlandais ? ») et d'un entretien pour la seconde (« le problème peut être que si tu es blanc, je me dis putain ouais, je suis tellement reconnaissante que tu vois une fierté à être groenlandais, mais quand tu es Danois, ou que tu as des gènes danois, ou que tu es vu comme blanc, alors tu ne subis pas le même racisme ».).

> *up to you, as long as you respect me as I am: I am a straight, white male, that's what I am. And once again, I don't care of what you have to say about it, I don't want the details, your inscription, your life story, if you'll be nasty, I will be."*[100]
>
> Je reste un temps silencieuse après cette déclaration, je me sens mal au souvenir de la description de la situation du premier entretien relu la veille, où, comme à l'habitude, j'avais décrit physiquement Kenneth, de ses vêtements à la couleur de la peau et des cheveux. C'était devenu un réflexe pour essayer de comprendre le fonctionnement du stigmate. Mais voilà que son auto-identification dissonait avec la manière dont ma propre description le catégorisait.
>
> Notes de terrain, Rødovre, octobre 2019

La manière dont Kenneth Kruse se racialisait lui-même allait alors à l'encontre de ma façon de le catégoriser. J'éprouvais alors un inconfort moral face au sentiment de l'avoir placé dans une position minoritaire dans laquelle il ne se reconnaissait pas, car il me semblait y avoir peu de doutes sur la façon dont il était racialisé.

Mais plutôt que de rejeter l'une (celle de l'enquêté) ou l'autre (celle de l'enquêtrice) des perceptions, il s'agit plutôt de les faire dialoguer : Sarah Mazouz rappelle que « confronter les modes d'identification des enquêtés à la manière dont l'anthropologue peut les percevoir met en évidence le caractère relatif des catégories qui déterminent l'assignation raciale et le sens politique des formes d'identification » (Mazouz, 2008 : 95). Le cas de Kenneth Kruse m'amenait à interroger ce qui *faisait* son appartenance au groupe : est-ce qu'il lui suffisait de *se définir* comme blanc pour *être perçu comme* blanc ? Issu d'une famille mixte, sa peau était claire, ses cheveux noirs, le danois était sa langue parentale et il avait oublié le kalaallisut en grandissant. Lors de notre première rencontre, il avait mis en avant dès le début de l'entretien la distinction de sa famille qui « gagne un peu plus qu'une famille groenlandaise normale »[101], ce qui lui avait permis de passer beaucoup de temps à l'étranger et d'être inscrit dans la seule *folkeskole* privée de Nuuk. Il m'explique en détail, à trois reprises, être un très mauvais ambassadeur de la « culture groenlandaise » et rend compte d'un faible sentiment de stigmatisation au Danemark, mais insiste en revanche sur le harcèlement subi dans son enfance pour être Qallunaaq – ce qu'il perçoit comme une insulte – et décrit son vécu de « beaucoup de racisme et de discrimination pour être danois »[102], rejouant dès lors la corde de l'illusoire possibilité d'un racisme contre la figure d'un dominant tout en s'appuyant sur une assimilation entre race et nation. À travers ces évènements, était-il *devenu* blanc ? Quel rôle avait joué le fait d'être issu d'une classe supérieure, d'une famille mixte et d'une scolarité dans une école d'enfants majoritairement danois et mixtes et ayant un corps enseignant identifié comme danois, dans cette labilité des identifications ? Autrement dit, quelle est la place de l'ascendance et de l'héritage biologique dans la racialisation ? Cet évènement a constitué un véritable tournant dans ma façon de considérer mon objet. Sur un plan empirique, il m'a amenée à confronter l'auto-définition de soi avec les trajectoires des individus. Sur un plan plus théorique, il m'a amenée à découvrir les travaux sur la socialisation raciale, et en particulier la thèse de Solène Brun (2019), dont certaines conclusions constituent des outils interprétatifs précieux pour mon propre travail (voir chapitre précédent). Cette situation a certes montré l'imprécision d'un proxy fondé sur le lien à la migration, mais l'imprécision a été précieuse et féconde, me permettant d'approcher autrement la formation raciale.

---

[100] « Respecte-moi je te respecterai, apprécie-moi je t'apprécierai. Ça ne compte pas, ce que tu es. Et juste ça ne m'intéresse pas, comment tu as une relation, ou pourquoi tu te sentais comme ça étant enfant, et tous ces trucs, non-binaire, asexuel … ok, c'est bien pour toi, t'as pas besoin de mettre un drapeau dessus et besoin de dire : je suis là. C'est complètement dépendant de toi, tant que tu me respecte comme je suis : je suis un homme, blanc hétéro, c'est ce que je suis. Et une fois encore, je m'en fous de ce que tu as à dire à propos de ça, je ne veux pas les détails, ta signature, que tu racontes ta vie, si tu es désagréable, je le serai ».

[101] « *They earn a bit more than a normal Greenlandic family* ».

[102] « *A lot of racism and discrimination for being Danish* ».

II. S'enquérir et être à l'enquête : vers la constitution du corpus

Après avoir défini les contraintes et contours de l'enquête, je reviens dans ce deuxième temps du chapitre plus spécifiquement sur la façon dont le corpus sur lequel s'appuie le travail analytique a été constitué. De l'écoute des récits des étudiant·e·s à l'observation participante, les méthodes mises en place ont été plurielles. Ce « désordre de la recherche en sciences sociales » (Bryman, 2016 : 13)[103] s'explique tant par une nécessaire triangulation que par des reconfigurations liées aux rugosités de l'enquête.

1. Une enquête qualitative multi-située pour analyser les trajectoires et expériences étudiantes

La documentation des mécanismes du tri scolaire et la compréhension de la (dé) formation des positions sociales dans la migration m'a orientée vers une collecte de données reposant en priorité sur des méthodes qualitatives. Cette orientation qualitative n'implique pas un refus mécanique du chiffre : des données agrégées ont été utilisées comme données de cadrage.

Des petites histoires à la « "grande" histoire » (Revel, 1996)

Le cheminement méthodologique de ce travail de thèse s'est en grande partie inspiré des pratiques de l'ethnographie[104], et plus spécifiquement de l'ethnographie multisituée telle qu'elle est définie par George E. Marcus (1995). En mettant davantage l'accent sur les liens plus que sur les lieux, elle déplace le modèle classique de l'ethnographie menée en un seul site. S'appuyant sur les travaux de l'anthropologie de la mondialisation mais également sur le renouveau transnational des études migratoires, George E. Marcus formule plusieurs stratégies pour tracer ces relations : suivre les gens, les choses, les symboles, les récits et en particulier le biographique, et enfin, le conflit.

C'est à partir de plusieurs de ces propositions que j'ai travaillé. Les entretiens biographiques et l'approche longitudinale adoptée permettaient de saisir l'épaisseur des trajectoires étudiantes, de décrire la « variété potentielle dans la manière dont [les étudiant·e·s] aménagent leurs conditions de vie, interprètent les contextes dans lesquels ils sont voués à agir, et élaborent des tactiques adaptées à ces contextes et ajustées aussi bien aux ressources qu'aux normes de leur milieu social » (Palheta, 2011 : 59-60). Ils rendent compte des logiques de socialisation, des constructions du rapport à l'école et à la colonialité, mais également des stratégies de parcours au long-cours. Les entretiens semi-directifs croisés avec l'observation participante et avec la pratique du second entretien viennent compléter cette approche longitudinale. Ces deux méthodes permettent de saisir ce qui ne se dit pas dans l'entretien ou de compléter ce qui n'a pas été mentionné. La pratique du

[103] « *The messiness of social research* ».

[104] Stéphane Beaud et Florence Weber (2010) insistent sur la nécessité de clarifier ce terme parfois fourre-tout, utilisé souvent abusivement pour restituer les conditions de production des données d'enquête. Trois critères sont ainsi identifiés pour pouvoir parler d'une enquête ethnographique : enquêter sur un milieu d'interconnaissance, analyser les effets de la positionalité du chercheur ou de la chercheuse sur la production des données et enfin le temps long, qui donne l'occasion d'approfondir les relations avec les enquêté·e·s. Je préfère ici parler d'un appui sur les méthodes et principes de l'ethnographie plutôt que de me revendiquer ethnographe : mes compétences linguistiques limitées en danois et encore davantage en kalaallisut ont limité l'accès à certaines informations et rendu ma présence facilement détectable. Par ailleurs, si j'intègre en partie à l'analyse les relations à l'intérieur du groupe des étudiant·e·s, l'interconnaissance n'y est pas totale et ce n'est pas le cœur de l'enquête.

second entretien, conduite à des dates différentes, est particulièrement intéressante pour saisir les effets socialisateurs du dispositif scolaro-migratoire et la façon dont il transforme les individus (voir *infra*). Face à la pratique discontinue du terrain propre aux enquêtes menées à l'étranger, j'ai également investi les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter) en mon nom propre. Je les ai utilisés pour prendre contact et préparer les rencontres, puisque « le paradoxe est que pour apprendre des choses en entretien, l'enquêteur doit déjà en savoir » (Jounin 2006 : 546). Parallèlement, j'y considère les publications affichées par les étudiant·e·s comme des données à part entière de l'enquête. Elles renseignent en effet les interconnaissances, les conseils reçus et donnés dans le façonnement des trajectoires, les émotions partagées, mais elles constituent également des traces du rapport à soi, à son corps, ou à son positionnement social et politique.

Ce suivi des gens et des récits est une manière d'observer au plus près la façon dont les rapports sociaux travaillent au niveau macro et micro sociologique, et de comprendre l'articulation entre structures et comportements individuels :

> « céder au vertige de l'individuel, voire de l'exceptionnel, mais avec la conviction que ces vies minuscules participent, elles aussi, à leur place, de la 'grande' histoire, dont elles livrent une version différente, discrète, complexe. Le problème n'est pas tant ici d'opposer un haut et un bas, les grands et les petits, que de reconnaître qu'une réalité sociale n'est pas la même selon le niveau d'analyse » (Revel, 1996 : 12, cité par Schmoll, 2017 : 53).

Passer par les petites histoires (les récits des étudiant·e·s) pour saisir le fonctionnement de la « grande histoire » (la structuration des rapports sociaux et la formation des dominants dans la colonialité) rejoint finalement la dernière stratégie de suivi identifiée par George Marcus : suivre le conflit. S'il l'entend davantage comme synonyme de controverse (1995), j'y vois également la possibilité de suivre la « relation antagonique entre deux groupes sociaux », autrement dit, la formation du rapport social (Kergoat, 2011 :11).

Le terrain comme tissu de relations : le multi-situé pour aller au-delà de l'espace comme contenant de l'enquête

La démarche multisituée se distingue de la comparaison. Alors que la seconde juxtapose les terrains pour en saisir similarités et divergences, la première s'intéresse aux liens entre les lieux et les personnes. Cette différence d'approche renvoie en réalité à une distinction d'ordre épistémologique que rappelle George Marcus. Si la comparaison peut faire partie de l'approche multisituée (repérer des similarités ou des divergences entre des agencements spécifiques entre les différents lieux de l'enquête), l'approche multisituée s'en différencie par la conception de l'espace sur laquelle elle s'appuie. En effet, alors que les comparaisons sont générées à partir d'« unités conceptuelles conçues comme homogènes » (Marcus, 1995 : 102)[105], juxtaposant des villes ou des communautés, l'approche multisituée ne s'appuie pas une conception linéaire et plane de l'espace. Au contraire, elle repose sur une conception réticulaire du terrain, où l'espace n'est pas un contenant d'interactions, mais plutôt un ensemble topologique d'agencements spécifiques qui participent au façonnement des rapports sociaux. L'enquête multisituée est ainsi tout à fait en adéquation avec l'approche des rapports sociaux dans cette thèse, qui entend souligner « le lien profond entre la production de l'espace et la production systématique du pouvoir » (Valentine, 2007 : 19)[106].

L'approche multi-située ne constitue pas une rupture du pacte ethnographique. En comparaison d'un investissement sédentaire long, la densité du matériau se configure différemment, au gré d'un

[105] « *Homogeneously conceived conceptual units* ».
[106] *« The intimate connection between the production of space and the systematic production of power* ».

investissement diasporique qui met l'accent sur les relations. Par ailleurs, l'approche multisituée ici adoptée permet de développer plusieurs niveaux d'analyse : la construction des trajectoires dans les dimensions nationales (au Groenland) et transnationales (entre Groenland et Danemark), en dépassant un appui unique sur les seuls récits biographiques des enquêté·e·s ; et la restitution des expériences étudiantes en s'insérant dans ce milieu spécifique. Enfin, tous les espaces ne donnent pas lieu au même investissement (Marcus, 1995), puisque ce sont davantage des configurations spatiales que des lieux uniques qu'il s'agit d'enquêter. Pour ma part, j'ai principalement enquêté depuis Copenhague, et dans une moindre mesure à Nuuk et Aarhus, totalisant près de neuf mois de présence sur le terrain (voir fig. 2-2). La sélection des terrains s'est appuyé sur mes expériences de recherches antérieures, puis s'est affiné au cours de l'enquête elle-même.

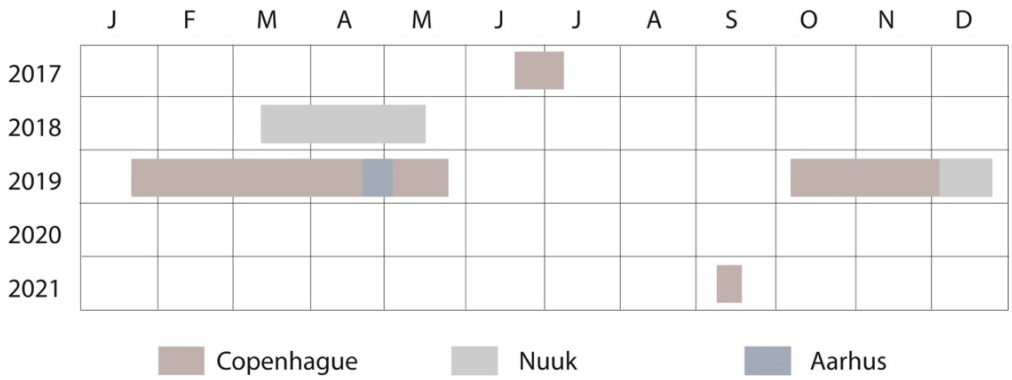


Figure 2-2. Temps et espaces de l'enquête (Duc, 2021).

Copenhague est d'abord la ville qui accueille le nombre le plus élevé d'étudiant·e·s venu·e·s du Groenland (voir **chapitre 6**). Elle réunit également une importante densité et diversité d'établissements d'enseignement supérieur (19 en 2019)[107]. Cette diversité est renforcée par les stratégies de fusion des établissements, développées dans les années 1990 et 2000 et qui ont permis à des universités historiquement localisées ailleurs de s'implanter dans la métropole de Copenhague. La ville rassemble également plusieurs filières qui sont parmi les plus sélectives du pays (voir **chapitre 3**). La diversité du paysage universitaire (voir fig. 2-3) m'a permis de faire l'hypothèse d'une hiérarchisation sociale entre établissements et filières, s'incarnant dans leur prestige ou leurs ethos différenciés et dans les placements des étudiant·e·s, afin de voir comment ces logiques s'articulent aux positions raciales des enquêté·e·s : je suppose notamment que ces hiérarchies ont des effets sur le fait de se sentir en décalage avec la culture scolaire, du fait que la normativité blanche peut être d'autant plus marquée que les institutions sont socialement sélectives.

À ces aspects pédagogiques s'ajoute un aspect plus matériel. En effet, les prix des loyers dans la région capitale, bien plus élevés que dans les autres grandes villes du pays, se doublent d'une forte pression sur le marché du logement étudiant (Næss-Schmidt *et al.,* 2018), ce qui laisse supposer un effet de sélection sociale des publics groenlandais. Enfin, en termes de vie étudiante, Copenhague présente un double avantage. D'une part elle dispose, d'une Maison du Groenland et d'un bureau de l'association des étudiant·e·s groenlandais, Avalak (voir encart 2-2). La ville est également réputée pour sa vie étudiante et sa vie nocturne, que les établissements n'hésitent pas à utiliser comme outils de *branding*[108], ce qui pouvait faciliter l'ouverture du terrain. C'est pour l'ensemble de ces raisons que j'y ai mené un premier terrain exploratoire en juin 2017, afin de me faire connaitre

[107] Enseignement professionnel et technique (*Vocational Education*) non inclus.
[108] C'est notamment le cas de l'Université de Copenhague, qui met en avant la vie dans la « capitale cool du Danemark » pour attirer des étudiant·e·s étrangers et étrangères. Voir : https://www.science.ku.dk/english/student-life/.

des organisations communautaires et notamment de la maison du Groenland, ce qui a finalement arrêté mon choix d'en faire le site principal de mon enquête.

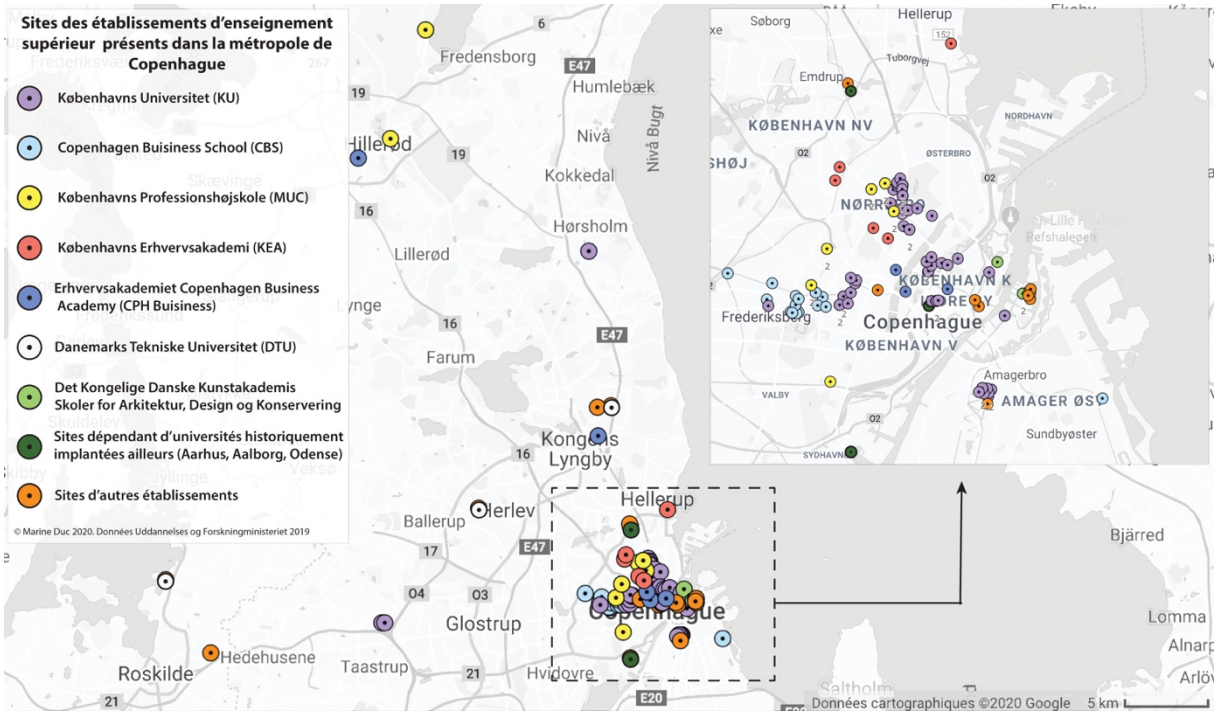


Figure 2-3. Sites et établissements d'enseignement supérieur dans la métropole de Copenhague (Duc, 2020).

Le court terrain à Aarhus n'était pas initialement prévu dans le dispositif méthodologique. À l'hiver 2018, les premiers entretiens ont rendu compte de la popularité de trois villes danoises pour la poursuite d'études auprès des étudiant·e·s du Groenland : Copenhague, Aarhus et Aalborg. Lors de mon séjour à Nuuk, j'ai rencontré des étudiant·e·s d'Illisimatusarfik, l'université du Groenland, en reprise d'études. La majorité d'entre elles et eux était passée par Aarhus, avant d'y avoir « décroché ». Il m'était difficile d'imputer cette régularité au hasard. Par ailleurs, l'année suivante, les difficultés de recrutement (voir *infra*), l'impression d'une certaine homogénéité sociale des premier·e·s enquêté·e·s à Copenhague, la présentation récurrente d'Aarhus comme « une bonne ville » pour y étudier et la relative importance du taux d'abandon par rapport à Copenhague (voir **chapitre 6**) m'ont fait porter le regard vers cette deuxième ville : je faisais l'hypothèse de destinations migratoires socialement différenciées. Me rendre à Aarhus permettait ainsi de rendre compte d'un effet de bouclage du terrain s'appuyant sur les informations collectées au fil des terrains antécédents, tout en revenant sur les traces des récits des personnes rencontrées à Nuuk, dans une forme de pistage à rebours des trajectoires étudiantes.

Ouvrir le terrain à Nuuk répondait à une autre nécessité : rencontrer les acteurs institutionnels afin de comprendre l'encadrement de la migration et les représentations locales associées aux étudiant·e·s. Réaliser la première longue enquête à Nuuk répondait également à l'importance de connaître l'agenda des préoccupations locales, dans la perspective d'appliquer les principes de recherche évoqués plus haut. Enfin, faire débuter l'enquête à Nuuk me permettait de partir d'où les étudiant·e·s partaient, me déplaçant moi-même non pas pour augmenter la distance comme le suggère la mythologie disciplinaire anthropologique, mais au contraire pour la réduire. En me confrontant à la vie nuumiut, je me suis soumise par l'expérience aux mondes depuis lesquels s'élaborent les trajectoires : découvrir les établissements d'enseignement que je ne connaissais pas encore, l'offre culturelle et associative, mais aussi expérimenter une nouvelle fois le coût de la vie

Encart n°2-2 : les Maisons du Groenland, Avalak, et Ilik, trois organisations au cœur de la structuration des migrations

Les Maisons du Groenland sont au nombre de 4 au Danemark, localisées dans les principales villes danoises : Copenhague (ci-contre), Aarhus, Aalborg et Odense. Il s'agit d'organisations privées avec une mission de service public (elles disposent donc de financements des municipalités et du gouvernement du Groenland). Lieux communautaires où se retrouvent les Groenlandais·e·s vivant au Danemark, se sont aussi des centres culturels (expositions et missions pédagogiques) et des centres de services sociaux (gestion administrative et fiscale, suivi des Groenlandais·e·s les plus marginalisé·e·s). Elles accueillent également les services de l'administration pédagogique, qui gèrent le suivi des étudiant·e·s, disposent d'une mission d'orientation, et les aident dans leurs démarches administratives.

Avalak est l'organisation des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark. À mi-chemin entre le syndicat et l'association, elle est avant tout pensée, dans ses missions et son organisation, comme une forme de sécurité relationnelle pour les étudiant·e·s n'ayant pas de réseau familial ou amical au Danemark. Une autre de ses missions est de maintenir le lien avec le Groenland, sur un plan symbolique et sur un plan plus pratique, par exemple dans le dialogue avec le ministrère groenlandais de l'éducation. L'association est représentée dans les quatre villes où se trouvent des maisons du Groenland, qui accueillent son local (ci-contre). Des évènements locaux sont organisés (fêtes ou sorties) ainsi que deux évènements nationaux annuels, réunissant l'ensemble des Avalak du Danemark.

Café Ilik est un dispositif communautaire mis en place par la Maison du Groenland à Copenhague en 2019. Il cible initialement les jeunes vulnérables, dont le nombre est en augmentation au Danemark. Il s'agit de proposer ce que la responsable du projet appelait un « *safe place* » pour ces jeunes : sans alcool ni drogues, leur offrant un repas chaud et un espace d'échange et de loisirs. Après le repas, les soirées étaient dédiées à jouer de la musique, à jouer aux cartes ou à la console, ou encore à des activités manuelles. Le projet a éprouvé des difficultés à cibler les personnes en situation de grande marginalité, mais d'autres jeunes nouvellement arrivé·e·s au Danemark s'en sont emparés, dont un grand nombre d'étudiant·e·s.

Source : entretiens et observations, sites internet des organisations. Photos : M. Duc, 2019.

et les aléas climatiques de l'hiver arctique qui rythment les vies. En incorporant dans un temps restreint et dans les limites spatiales de la capitale groenlandaise ces conditions de vie, je comptais ainsi au moins entrevoir de l'intérieur d'où les étudiant·e·s devenaient étudiant·e·s.

Pour récapituler, c'est la combinaison de trois types de paramètres qui a joué dans l'investissement empirique de ces trois lieux de l'enquête : des paramètres démographiques cherchant à valoriser la diversité des parcours, des paramètres institutionnels renvoyant à la diversité des parcours étudiants mais également à l'accès aux politiques éducatives, et enfin, des paramètres relationnels répondant à l'objectif de suivi des étudiant·e·s.

2. Saisir le contexte, mobiliser des indicateurs : des données quantitatives aux sources écrites

À partir de cette organisation générale de l'enquête, comment les données ont-elles été recueillies et mises en corpus ? Cette sous partie et les deux-suivantes présentent les types de données utilisées, les modes de collecte de ces dernières, et la façon dont elles font sens ensemble. La façon dont elles s'articulent pour comprendre la mobilité sociale dans la migration étudiante est enfin récapitulée dans un schéma des méthodes et données à la fin de la partie.

S'appuyer sur des indicateurs pour restituer les positions sociales

Les données quantitatives constituent un outil précieux pour objectiver la façon dont les rapports sociaux travaillent au niveau microsociologique. J'en fais dans cette thèse un usage mineur, en amont de l'analyse qualitative, ce qui permet de limiter les effets de surinterprétation. La mobilisation de ces indicateurs a été contrainte par deux types de difficultés. La première est celle de l'accessibilité des données agrégées. Plusieurs bases de données nationales, en particulier côté danois, sont payantes[109]. La limitation de la diffusion des données tient aussi à la situation géopolitique. Le découplage des instituts statistiques entre Danemark et Groenland limite la comparabilité (voir **chapitre 1**). Il facilite aussi le renvoi de la responsabilité de l'un à l'autre en ce qui concerne la communication des données. Par ailleurs, les réglementations ne s'appliquent pas de la même façon au Danemark et au Groenland : la RGPD n'est pas en vigueur au Groenland, puisque le territoire ne fait pas partie de l'Union Européenne, mais puisque les étudiant·e·s sont citoyen·ne·s danois, la gestion de leurs données personnelles est concernée par cette loi. Ce flou juridique se répercutait sur mes interlocuteurs, qui se refusaient la responsabilité d'arbitrer la loi. Enfin, cette dimension géopolitique se ressent pleinement dans le choix explicite des autorités groenlandaises de limiter la diffusion de certaines informations qui pourraient être défavorables aux étudiant·e·s empruntant les dispositifs d'accès prioritaire au système universitaire danois, dispositifs que j'aborderai plus en détail dans les **chapitres 4 et 6** (voir encart 6-1).

Le deuxième type de difficultés renvoie à des contraintes propres à la constitution des bases de données : l'absence de statistiques raciales (voir *supra*), une contrainte démographique qui rend complexe l'anonymisation des données quantitatives (voir *infra*), et enfin, l'absence de collecte d'informations relatives à l'origine sociale des étudiant·e·s groenlandais·e·s. Ces informations sont disponibles au Danemark, pour l'ensemble des étudiant·e·s inscrit·e·s dans les institutions

[109] Sur ce point, les ressources accordées par l'Institut Polaire Français-Paul Émile Victor ont permis le financement de l'accès à la base de données construite par Statistics Greenland à ma demande (voir **Chapitre 6**).

d'enseignement supérieur danoises, mais le découplage des systèmes statistiques entre Groenland et Danemark a pour effet de ne pas rendre visibles les personnes originaires du Groenland dans ces bases. Du côté des bases de données constituées et utilisées par les institutions groenlandaises, aucune information relative à l'origine sociale des étudiant·e·s n'est disponible de manière agrégée (profession ou revenus des parents, revenu des ménages, langue parentale…) et seul l'usage de proxys permet de fournir des estimations fragiles, par un croisement avec d'autres variables (par exemple : l'articulation entre niveau de diplôme des parents et origine géographique). Il est donc difficile de rendre compte d'inégalités structurelles, qui pourraient par exemple se manifester dans des formes de ségrégation universitaire (Frouillou, 2015).

Dans ce contexte d'accès limité, j'ai cependant pu consulter deux bases de données disponibles. Les données rassemblées par l'Autorité groenlandaise de gestion des bourses d'études (Uddannelsesstøtteforvaltningen Grønland – USF), qui donnent certaines informations sur les bénéficiaires de ces bourses (âge, inscription, lieu d'origine) et permettent donc de renseigner, par proxy, les trajectoires de ces bénéficiaires. De manière plus générale, j'ai aussi recouru aux données populationnelles produites par les instituts statistiques nationaux et s'appuyant sur le recensement (Det Central Personregister).

Recourir aux archives et documents institutionnels

Au-delà des informations chiffrées et agrégées, les politiques publiques permettent également de renseigner sur les « conditions extérieures » de la migration (Ma Mung, 2009). J'ai ainsi compilé, de manière non exhaustive, plusieurs types d'informations dont l'usage a permis d'orienter les observations et les questions en entretien, en particulier lors des rencontres avec des acteurs du champ éducatif, des acteurs institutionnels ou des représentant·e·s d'associations. J'ai recouru à trois grands ensembles d'informations : des documents institutionnels, des coupures de presse, et enfin, un corpus documentaire issu des archives nationales du Danemark.

Parmi les documents institutionnels se trouvent des textes législatifs, réglementaires, ou encore des accords inter-gouvernementaux et interministériels, mais également plusieurs rapports (plans de croissance, rapports de planification économique, plans éducatifs …) et des prospectus à vocation informative (sur les cursus scolaires et universitaires, sur l'accès à des bourses…). À cela vient s'ajouter un suivi régulier de la presse régionale : *Sermitsiaq A/G* et *Kalaallit Nunaata Radioa* (KNR). Ce travail sur le mode du glanage visait à récolter des informations diffuses sur le fonctionnement institutionnel, l'encadrement public des migrations, la structuration du système éducatif, ou enfin, sur le traitement de certaines controverses liées aux relations avec le Danemark ou aux questions éducatives. Enfin, j'ai pu investir un dernier ensemble de documents : un corpus d'archives intergouvernementales obtenu après requête auprès du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Danemark. Ce corpus rassemble les documents préparatoires à la mise en place du dispositif d'accès prioritaire des étudiant·e·s originaires du Groenland (*Grønlandske Særordning*). Cet ensemble a été exploité de deux façons complémentaires : analyse d'images (scènes de remise de diplôme, ou autres scènes touchant à l'univers scolaire, publicités) et analyse de discours.

Utilisés en parallèle de l'étude des trajectoires, ces fragments narratifs permettent d'articuler le fonctionnement institutionnel avec les stratégies de parcours, de faire dialoguer ce qui se joue au niveau des institutions avec ce qui se passe au niveau des individus. Ils sont donc principalement mobilisés dans la 2e partie de la thèse mais, tout comme l'usage des statistiques, ils irriguent l'ensemble du travail en ce qu'ils permettent une documentation fine du contexte.

3. Les entretiens : des discours institutionnels aux biographies d'étudiant·e·s

Les entretiens semi-directifs ont constitué la principale technique de collecte d'informations au fil de ce travail. Selon les personnes rencontrées, ils oscillent entre le registre de la « consultation », lorsqu'il s'agit de solliciter une personne pour ses connaissances « sur la société, le groupe ou l'institution, ou sur tel de leurs segments » (Olivier de Sardan, 2008 : 55), et le registre de l'« expérience », lorsqu'on demande à une personne de « raconter tel ou tel fragment de sa vie, de rendre compte d'évènements dont il a été un acteur » (Olivier De Sardan, 2008 : 56). Au total, ce corpus rassemble des entretiens conduits avec 71 personnes, réalisés principalement avec des étudiant·e·s (n=49) en majorité étudiant au Danemark au moment de la rencontre (n=38), des acteurs du champ éducatif, notamment des enseignant·e·s et des conseillères d'orientation (n=10), des acteurs institutionnels (n=6) et des représentant·e·s d'associations étudiantes ou ayant un lien avec les questions raciales et postcoloniales (n=6). Les entretiens avec les étudiant·e·s ont été complétés au fil de l'observation et du suivi des étudiant·e·s (voir infra), et dans certains cas, à partir d'un second entretien réalisé à une date différente du premier, généralement entre 4 à 8 mois plus tard (voir **annexe 5**).

Constituer le corpus au fil de l'enquête : travailler la brèche

Le corpus a été constitué au fil de quatre modes de recrutement : l'approche institutionnelle, l'approche par affichage, l'approche directe et enfin, l'approche par boule de neige (voir tableau 2-2). L'évolution des techniques mobilisées au fil de l'enquête est révélatrice de mon acceptation progressive dans le groupe enquêté.

	Type d'approche			
	Institutionnelle	*Affichage*	*Boule de neige*	*Directe*
Mode de recrutement	Formulaires de contact, *mailing-list*	Présentation sur les réseaux sociaux, ou affichettes dans différents lieux de la vie étudiante (Maison du Groenland, Studenterhuset).	Interconnaissance des enquêté·e·s	Demande auprès des concerné·e·s rencontré·e·s lors d'évènements associatifs ou plus généralement festifs
Personnes ciblées	Acteurs institutionnels et associatifs, étudiant·e·s groenlandais·e·s	Étudiant·e·s groenlandais·e·s	Étudiant·e·s groenlandais·e·s	Étudiant·e·s groenlandais·e·s et acteurs associatifs
Temporalités de l'utilisation pendant l'enquête	Surtout les premières semaines	Premières semaines	Une fois les premiers entretiens réalisés, puis surtout au milieu de l'enquête	Du milieu de l'enquête jusqu'à la fin

Tableau 2-2. Méthodes de recrutement des enquêté·e·s et inclusion dans le groupe enquêté (Duc, 2022).

Les méthodes institutionnelles, par affichage, et par boule de neige n'ont pas réellement fait leurs preuves en ce qui concerne le recrutement d'étudiant·e·s : à elles trois, elles n'ont permis de recruter qu'une quinzaine d'étudiant·e·s. Ces difficultés me semblent être un effet caractéristique de ma propre positionalité, que le travail de dérangement du regard anthropologique, tant dans la formation de l'objet (travailler sur la formation des dominant·e·s au Sud plutôt que de placer la focale sur des figures d'altérités plus radicale) que par mon être au terrain (utiliser les réseaux

sociaux en mon nom propre, jouer sur la proximité générationnelle et de statut d'étudiant·e) ne peut nullement faire oublier.

La technique du recrutement par « boule de neige », consiste à demander dans le fil d'un entretien le contact d'un·e proche concerné·e par le thème de l'enquête et susceptible d'y participer et qui, à son tour, pourrait transmettre un nouveau contact. Cette technique pourrait sembler particulièrement pertinente dans le cadre d'une enquête multisituée, puisqu'il est difficile de s'investir à temps et intensité égale dans chacun des sites fréquentés et que ce type d'enquête met justement l'accent sur le relationnel. Cette technique n'a fonctionné que dans trois cas se recoupant parfois : au sein d'un réseau d'ami·e·s (la « nouvelle génération », voir *infra*) vivant dans la métropole de Copenhague et partageant une origine sociale similaire (issue des classes supérieures de Nuuk) ; lorsque les personnes avaient déjà fait l'expérience de la mise en récit de soi par entretien ; enfin, avec des étudiant·e·s contacté·e·s par des personnes ressources avec lesquelles s'était créée une certaine proximité.

S'il est toujours délicat d'interpréter des refus lorsque ceux-ci passent par une absence de réponse, ces situations de « succès » ont en commun de faire appel à une forme de confiance, d'aisance à parler de soi. Elles rappellent que se mettre en récit devant une inconnue n'est pas un exercice qui va de soi : il faut être certain·e de la validité de son récit personnel pour l'enquêteur·trice. Il y a en effet des « conditions sociales à la prise de parole » (Beaud, 1996 : 234), et tout un chacun n'est pas « interwievable ». Il faut en effet parvenir à annuler un sentiment de dépréciation de soi qui peut verrouiller la mise en récit de soi :

> Sortie de l'entretien avec Katrine Motzfeldt. C'était de longue lutte. Elle a fini par être plus en confiance, trouvant plus aisément ses mots, même si les itérations dévalorisantes ont persisté tout du long (avertissements sur son niveau d'anglais, comparaisons dépréciatives avec « d'autres » étudiant·e·s en vertu de ses quarante ans ou de ses conditions de vie modestes). Je me rappelle alors une soirée improvisée suivant une réunion d'Avalak où elle racontait un refus d'entretien avec un journaliste. Ce dernier la contactait pour connaître son opinion sur la proposition de Trump d'acheter le Groenland. Elle agita ses mains pour mimer le stress avant d'ajouter en riant : « *but how can the people speak to journalists? I can never do that. Too much stress, I don't have anything to say, why me, why me?* ». Puis elle s'était mise à rire aux éclats en faisant la grimace.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, novembre 2019

L'objet de l'entretien fait partie de la gageure : l'échange portant sur le parcours scolaire et le rapport à l'école, il peut en soi être une cause de cette auto-dépréciation. Par ailleurs, comme je l'ai évoqué *supra*, les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark ont tendance à être particulièrement sollicité·e·s par les journalistes. Le défi était d'autant plus grand que je représentais, par mon apparence et mon parcours scolaire, une violence symbolique presque caricaturale.

Face à l'effet de sélection sociale provoqué par le mode de recrutement, j'ai davantage cherché à recourir au recrutement direct. Je multipliais mes présences à la Maison du Groenland pour être plus visible, m'investissais davantage dans Avalak, contactais directement des personnes croisées plusieurs fois, parfois sans succès. Le recrutement direct ne levait pas automatiquement le problème de la dévalorisation de soi, comme ce fut le cas avec Katrine Motzfeldt, mais permettait de s'appuyer sur une normalisation de la figure de l'enquêtrice. L'entretien d'une similarité (des goûts musicaux, littéraires ou sportifs, parfois par la discussion académique) s'ajoutait à ce qu'on pourrait appeler un travail de creusement de brèches, de provocations volontaires de fissures dans la figure de l'enquêtrice : je cherchais à fragiliser stratégiquement ce que je représentais. Mon accent français et certains habitus ont probablement été d'une grande aide dans cette entreprise. Mon anglais n'était pas parfait, la compréhension de certains jeux de cartes d'usage dans les soirées d'Avalak, reposant sur des décomptes systématiques m'était difficile. Je mettais en scène ces défaillances pour

déclencher les moqueries amicales ; je me pliais aux demandes de répétitions de certains mots ou phrases maladroites en anglais ; je consentais, d'une curiosité factice, aux explications de ce que je savais déjà ; je mentais parfois par omission sur mon propre parcours, ou, prenais le réflexe minutieux de le recontextualiser dans les normes (d'âge notamment) en France. Je participais avec entrain aux soirées (nuits) dansantes, cette fois aidée par les pratiques régulières des soirées étudiantes, ou cuisinais pour mes enquêté·e·s, jouant alors sur les représentations associées à ma nationalité. Alors que je commençais à déchiffrer les caractéristiques racialisées que les Groenlandais·e·s associent aux Danois·e·s (voir **chapitre 7**), je remobilisais à loisir ces tropes, en m'appuyant sur leur potentiel humoristique. Je racontais les malheurs de mes expériences groenlandaises en hiver : la bêtise de ne pas avoir pris de bonnet parce qu'il ne faisait « pas si froid », et que mes cheveux avaient gelés, ou encore, les nombreuses fois ou je suis tombée à la renverse sur la glace, déclenchant les moqueries des passant·e·s, parce que je m'entêtais à sortir en baskets par -10°C (ou parce que je ne savais pas marcher sur les routes gelées).

C'est finalement la voie directe qui a permis d'élargir l'horizon de l'enquête tout en diversifiant les profils : plus de vingt-cinq étudiant·e·s qui ont accepté de me livrer leurs récits sur sollicitation directe. L'investissement dans un travail de normalisation de la figure de l'enquêtrice me semble avoir été une condition essentielle à la réalisation de l'enquête, précisément parce qu'il a je crois permis de détacher mon image d'une forme de surplomb, tout en donnant des gages de confiance.

Quels acteurs, quels discours ?

Les entretiens réalisés avec les acteurs institutionnels tendaient davantage vers le pôle de la « consultation » (Olivier De Sardan, 2008). Il s'agissait de renseigner le fonctionnement de certains dispositifs administratifs (recrutement, bourses, soutien pédagogique) mais également de recueillir les voix de l'institution, parfois en les confrontant avec des publications institutionnelles (stratégies éducatives). Ce premier groupe d'enquêté·e·s rassemble donc des représentants du ministère de l'Éducation (il ne s'agit que d'hommes) du Groenland, mais également d'autres administrations (Municipalité de Sermersooq) et des élues du Groenland.

Les acteurs du champ éducatif rassemblent des personnes qui évoluent dans le champ de l'enseignement supérieur ou secondaire : conseillères d'éducation, quelques enseignant·e·s et chercheur·euse·s. Dans le même mouvement que la première catégorie, ces personnes ont davantage été rencontrées dans une optique de consultation, pour leur connaissance du champ. Parmi ces enquêté·e·s se trouvaient deux personnes ressources côtoyées régulièrement, ce qui m'a permis d'utiliser la *mailing-list* de la Maison du Groenland, d'enclencher plusieurs contacts, d'utiliser ses locaux, ou encore, m'a apporté de nombreuses précisions juridiques et administratives.

La troisième catégorie rassemble des acteurs rencontrés au fil de mon insertion progressive sur le terrain. Il s'agit de personnes représentant des associations étudiantes ou des syndicats (Avalak, Ili Ili, Fælleskab for Kritiske Antropologer, Fællesskab for Kritiske Litterater, Danske Studerendes Fællesråd) ou d'associations impliquées de différentes manières dans la lutte anticoloniale (Nalik, Operation Dagsværk) dans lesquelles plusieurs étudiant·e·s rencontré·e·s étaient impliqué·e·s. Ces entretiens tendaient plutôt vers le pôle de la consultation, mais quelques-uns visaient à documenter des expériences. C'est notamment le cas de ceux portant sur l'implication de certains individus dans la création des réseaux d'étudiant·e·s critiques de l'université de Copenhague : les réseaux d'étudiant·e·s critiques en anthropologie (Fælleskab for Kritiske Antropologer) et en littérature (Fællesskab for Kritiske Litterater). Dans ce cas précis, revenir sur leurs motivations me permettait d'éclairer la réception des contenus pédagogiques.

Enfin, la dernière catégorie cible essentiellement des personnes sollicitées pour leur « expérience » (Olivier De Sardan, 2008), dont les entretiens et le suivi constitue le cœur du matériau mobilisé dans cette thèse. Ces 49 étudiant·e·s sont en grande majorité (n=38) inscrit·e·s dans un établissement d'enseignement supérieur au Danemark au moment de l'enquête. Les autres constituent un groupe plus restreint et plus hétérogène ; il s'agit essentiellement étudiant·e·s rencontré·e·s lors de mon premier terrain à Nuuk en 2018 (voir **annexe 5**). Dans ce dernier ensemble de rencontres il s'agissait d'articuler deux niveaux d'analyse : le niveau microsociologique de l'expérience universitaire et étudiante, qui s'incarne dans la fréquentation de différents lieux et dans ce que Danièle Kergoat nomme les « relation(s) sociale(s) », c'est-à-dire, les interactions entre individus, certes construites dans les rapports sociaux, mais qui ne les reproduisent par nécessairement (Kergoat, 2011), elles-mêmes localisées ; et le niveau macrosociologique du rapport social, rendu appréhendable par la mise en récit de la trajectoire sociale et étudiante. La combinaison de ces deux niveaux se retrouve dans la construction du guide d'entretien (voir **annexes**). Combiner une approche centrée sur le quotidien et une approche longitudinale présente plusieurs avantages. Documenter le quotidien permet de saisir le niveau micro-sociologique de la racialisation, les liens tissés au Danemark et la construction du rapport à soi en classe. L'attention à la trajectoire permet de ne pas présupposer les déterminations sociales, mais de les repérer et de les objectiver : elle saisit le temps long de la construction du rapport à l'école en prenant en compte l'expérience scolaire familiale et amicale, les connaissances du champ scolaire et universitaire, ou encore les méthodes d'études. Ce temps long renseigne également sur l'histoire familiale et les transmissions culturelles, et l'acquisition de nouvelles dispositions, caractéristiques de la transformation de soi opérée dans et par la migration. J'invitais les étudiant·e·s à revenir sur leur parcours scolaire, mais également sur des évènements marquants, des expériences de discriminations et leur rapport à leurs camarades danois, les éventuelles discussions familiales à ce sujet. Je questionnais également les enquêté·e·s sur leur l'histoire familiale en lien avec la colonisation (relations personnelles, déplacements forcés, transmission de certaines langues ou de connaissances sur le groupe minoritaire…), et sur le rapport de la famille à l'école. L'approche longitudinale vient ainsi enrichir la compréhension de l'expérience étudiante qui « ne se conjugue pas seulement au présent » (Doray et Picard, 2011 : 2).

Cette dernière catégorie de personnes rencontrées a fait l'objet d'un suivi, s'appuyant sur les principes de l'ethnographie multisituée. Ce suivi s'est construit par mon insertion dans le quotidien étudiant (voir *infra*) et par la répétition des entretiens. Parmi les étudiant·e·s installé·e·s au Danemark, j'ai revu certaines personnes deux, voire trois fois (voir **annexe 5**). Cette pratique permet de revenir sur des questions oubliées, des thématiques abordées de manière trop superficielle au fil du premier entretien, de proposer à la personne d'expliciter, de commenter certains propos. D'autres travaux sur les parcours d'étudiant·e·s ont eu recours à cette démarche, précisément parce qu'elle permet de faire ressortir d'éventuelles distorsions et de suivre l'évolution du discours sur soi (Frouillou, 2015).

Au-delà d'une seule question de contenu, la pratique diachronique de l'entretien permet de construire la relation d'enquête sur le long terme et d'éviter la reproduction d'une démarche « extractive » (Smith, 2008) de l'enquête, parfois qualifiée de « délit de fuite » (Graugaard, 2020)[110]. Ainsi, mettre en place ce dispositif de suivi par l'entretien constituait tant un choix de méthode qu'un positionnement épistémologique et éthique :

> « L'insertion de l'entretien dans une dimension diachronique constitue une autre forme de contraste avec la 'perspective minière' de prélèvement d'informations. Un entretien

[110] « *Hit and run* ». Naja Dyrendom Graugaard reprend cette expression utilisée par des étudiant·e·s Kalaallit à l'encontre des chercheur·euse·s étranger·e·s au Groenland.

> est au moins potentiellement le début d'une série d'entretiens, et, au-delà, d'une relation (même si souvent, celle-ci tourne court). Un entretien n'est pas un dossier fermé, bouclé, mais un dossier ouvert, qui peut toujours s'enrichir » (Olivier de Sardan, 2008 : 64).

Ce « dossier ouvert » n'a pas été enrichi seulement au gré d'entretiens secondaires, mais également par ma participation à la vie étudiante.

4. Observer et prendre part à la vie étudiante

Les facettes de l'implication dans le quotidien étudiant

Le choix d'investir l'observation participante, autrement dit, de se mêler au milieu observé, tout en pouvant « en sortir à chaque instant » (Damon, 2002, cité par Soulé, 2007) visait à concilier un double enjeu : à la fois méthodologique (comment accéder à ce qui n'est pas dit en entretien) et éthique (le faire en se détachant des logiques intrusives et extractives). Alors que la situation d'entretien actualise l'autorité académique que peut représenter la chercheuse, j'étais, en dehors de ces entrevues, un peu *autre chose* : tantôt une étudiante, tantôt une bénévole, parfois simplement une étrangère, ou à l'opposé, une amie. Parce qu'elle met en œuvre la pluralité des identifications de l'enquêtrice, tout en permettant de voir et de participer à la spontanéité du quotidien, l'observation participante facilite alors l'accès à certaines informations que la situation d'entretien ne rend pas dicibles, et à certains mécanismes difficilement décryptables pour qui demeure en position d'extériorité. Sur le terrain, les méthodes de l'observation participante et des entretiens se sont montrées complémentaires en plusieurs points.

D'abord, sur le plan méthodologique, l'observation participante permet d'ouvrir le terrain tout en conférant une épaisseur aux récits livrés en entretien. Comme je l'expliquais plus haut, la présence itérative facilite l'instauration d'une confiance, la connaissance des fonctionnements du collectif et réduit la probabilité d'être considérée comme *outsider*, et donc comme chercheuse. Elle donne des prises sur le quotidien (voir fig. 2-3) étudiant, et permet de se départir d'un effet microscope qui restreint le regard scientifique aux seules dimensions évoquées dans les entretiens. Par ailleurs, la confrontation avec d'autres modes d'écoute permet de renseigner des dissonances entre le récit de soi formalisé par l'entretien et les informations renseignées ailleurs. Ces dissonances peuvent révéler le caractère socialement situé de la prise de parole en entretien, et ainsi permettre d'accéder aux étudiant·e·s peu à l'aise dans la configuration de l'entretien. Elles peuvent aussi mettre au jour des façons différentes de parler de soi selon la situation (dire en entretien qu'on travaille peu le soir et révéler dans un groupe qu'on travaille tous les soirs). Ces divergences ne sont pas pour autant des contradictions : il s'agit plutôt de s'en saisir pour voir comment les personnes enquêtées gèrent les rapports de pouvoir dans lesquels elles sont prises. Cette insertion dans le quotidien permet ainsi d'observer au plus près les relations entre structures et pratiques.

Ensuite, la méthode de l'observation participante était un moyen de concilier exigences méthodologiques et inquiétude éthique. D'une part, elle permet de limiter la violence de certaines questions, tout en accédant à des informations significatives dans la construction des trajectoires individuelles. Ce point était d'ailleurs l'une des principales préoccupations d'un de mes interlocuteurs au ministère de l'Éducation à Nuuk. Il s'inquiétait de la difficulté à réunir des informations pertinentes pour le repérage de déterminismes et de contraintes familiales dans les trajectoires : « est-ce que tu viens à un entretien en étant fier de parler de tes origines, et ah,

d'ailleurs, mon père était alcoolique, et ma mère s'est faite violer ? »[111]. C'est effectivement dans le temps long de l'observation et dans les interstices informels de l'enquête que j'ai pu donner une épaisseur aux récits personnels, en particulier à ce qui touche à l'histoire familiale et à l'alcool (voir **chapitre 7**), me permettant de comprendre ce qui était collectivement (et avec qui) dicible. D'autre part, cette démarche visait à dépasser le modèle des méthodologies extractives par le contre-don. On me donnait des informations, des récits, des documents, des contacts, du temps ; on m'accordait compréhension et hospitalité, sans jamais exiger quoi que ce soit en échange, du moins en apparence. Et pourtant, plus l'enquête avançait, plus je m'endettais. Le malaise de l'endettement se jouait dans l'asymétrie de nos relations et dans mon irréductible intéressement à cultiver nos relations. Se posait alors la question : que *rendre* ? Dans le contexte nord-canadien, cette question est réglée par un investissement marchand, où il s'agit de payer l'interlocuteur·trice pour son temps et ses informations (Collignon, 2010). Cette possibilité me semblait déplacée (en dehors de mon adhésion à l'association étudiante Avalak) : je n'en avais matériellement pas les moyens, j'étais moins dotée que les plus fortunés de mes enquêté·e·s, et je craignais que les payer soit perçu comme une dénégation de leur autonomie (on a refusé à plusieurs reprises que je règle la note du café où avait lieu l'entretien).

Figure 2-3. Quelques facettes de l'implication dans le quotidien, de gauche à droite : des jeux Inuit lors d'un séjour Avalak, un cours à l'université, une sortie entre ami·e·s dans un bar fréquenté par la communauté groenlandaise, une soirée à jouer à la console (photos : M. Duc, 2019).

L'aide que je pouvais apporter était conditionnée par mes compétences (linguistiques, administratives), et par ce qui serait accepté par les enquêté·e·s : je m'engageais alors comme volontaire auprès de la Maison du Groenland. À raison de deux fois par semaine, j'étais animatrice-serveuse à Café Ilik, un dispositif communautaire mis en place par la Maison du Groenland à Copenhague (voir encart 2-2). J'ai donc vu dans la pratique de l'observation participante une façon de concilier la collecte d'un matériau permettant de documenter finement les trajectoires et expériences avec un principe d'inquiétude éthique.

111 *« Do you come to a meeting and be proud to speak about your background, and by the way, my father was an alcoholic, and my mother got raped ? »*

L'insertion dans différents groupes

Concrètement, mes observations ne se sont pas limitées à Café Ilik, mais se sont doublées du suivi de plusieurs groupes d'étudiant·e·s : participer à des sorties, à des évènements associatifs, suivre les personnes sur les réseaux sociaux ou encore les accompagner en cours lorsque l'occasion s'est présentée. Ce suivi participant s'est fait dans le cadre de l'approche multisituée, et le centrage de l'enquête sur les mondes étudiants à Copenhague se retrouve dans l'investissement du suivi des différents groupes de personnes. J'en distingue a posteriori cinq, que j'appellerai ici : les Avalakers, les Avalakers Aarhus, la Nouvelle génération Nuumiut, les électrons libres et enfin les Ilikere (voir fig. 2-4). Cette dénomination obéit tant à une réalité pratique pour l'analyse qu'à une réalité empirique : ces noms viennent à la fois des manières de s'auto-désigner, notamment sur les réseaux sociaux (« Ilikere », pluriel danois de « copain·pine·s » en kalaallisut, que l'on pourrait traduire par « celles et ceux d'Ilik », et « Avalakers », celles et ceux d'Avalak) que d'expressions que j'ai moi-même définies en rapport avec leurs caractéristiques sociales. Les contours de ces groupes sont bien entendu labiles. Le schéma ci-dessous rend compte de cette labilité : la superposition des ellipses permet de montrer les liens d'interconnaissances et les flèches témoignent de l'investissement dans d'autres groupes.

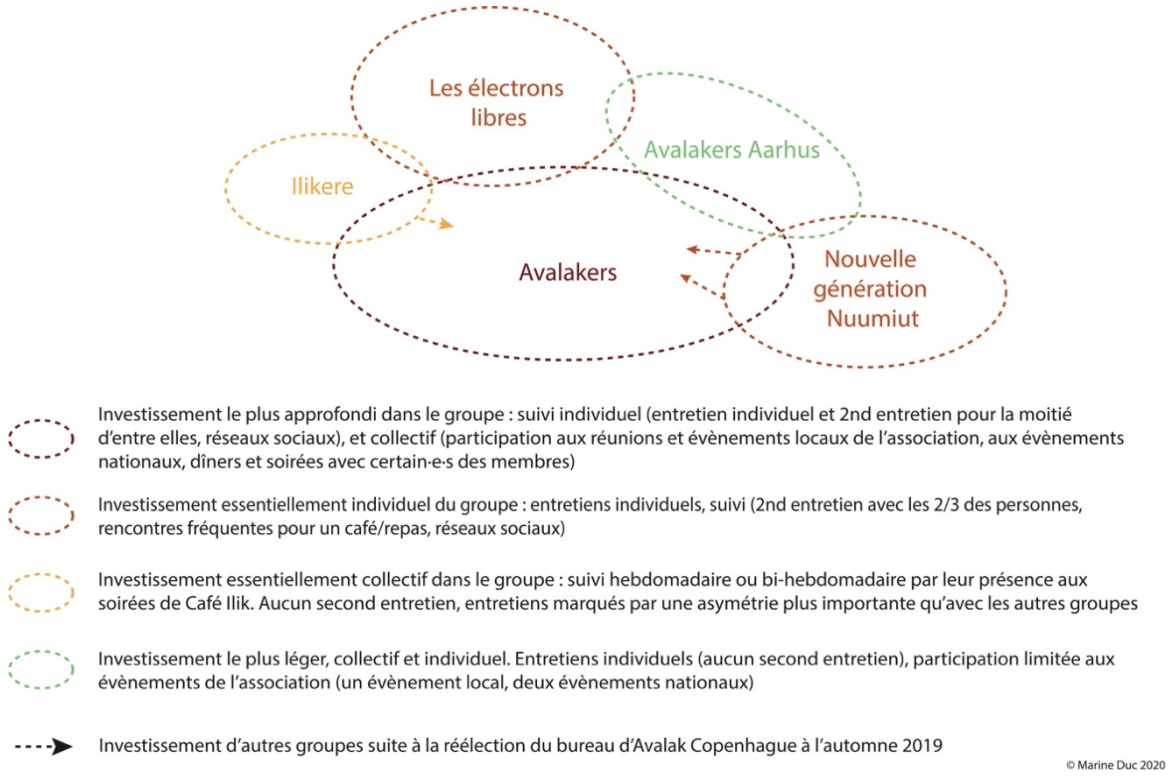


Figure 2-4. Les différents groupes investis par l'enquête et leurs relations (Duc, 2020)

Le groupe des Avalakers rassemble plusieurs personnes qui fréquentent et organisent les évènements de l'association Avalak. L'association a bien souvent créé ces relations amicales, puisque la quasi-totalité des personnes de ce groupe ne se connaissaient pas avant la migration. L'entrée dans ce groupe est souvent justifiée par de faibles ressources sociales au Danemark. Je dois à la structure de l'association mon insertion dans le groupe : le responsable de la communication joua le rôle d'une personne ressource, même si c'est surtout la prise de contact directe avec ces personnes qui aura permis la tenue d'entretiens. Ce groupe d'ami·e·s plutôt équilibré en termes de genre est aussi un groupe de couples (j'en compte au moins cinq) hétérosexuels, qui se sont formés à Copenhague pour la plupart. Ces personnes sont plutôt en fin

d'études, et en dépit de l'hétérogénéité de leurs parcours, de leurs « choix » scolaires et de leurs âges, elles partagent un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques : peu sont parents, elles sont plutôt issues de familles peu diplômées et adhérent fortement aux valeurs scolaires. Enfin, elles se revendiquent souvent d'une forme de nationalisme groenlandais. Un petit tiers d'entre elles est issu de familles mixtes et a le danois comme première langue. Les contours du groupe sont mouvants, surtout au rythme de l'obtention des diplômes qui se traduisent par une sortie de la vie étudiante, mais les amitiés persistent généralement au-delà de la vie avec l'association (même lors d'un retour au Groenland).

Celles et ceux que j'ai rassemblé sous le nom des « électrons libres » désigne un groupe aux contours plus flous. Y sont réunies l'essentiel des personnes ayant répondu à une sollicitation indirecte de ma part, et le groupe est particulièrement hétérogène sur le plan social. On y trouve aussi bien des personnes en situation d'isolement que d'autres particulièrement bien insérées dans des relations professionnelles, amicales et amoureuses, dans des réseaux danois, en fonction de leurs liens antérieurs à la migration. Plusieurs ont un ou deux enfants, ils et elles sont en moyenne plus âgé·e·s que le groupe précédent. Comme dans le groupe des Avalakers, un tiers environ est issu de famille mixtes, mais les deux tiers viennent de familles où au moins l'un des deux parents dispose d'un diplôme égal ou supérieur à la licence. À la différence des autres groupes, sa définition ne repose pas sur un critère d'interconnaissance partagée mais davantage sur les relations aux autres groupes (faible implication dans Avalak avec parfois rejet de l'association, considérée comme trop nationaliste, ce qui n'empêche pas l'engagement dans d'autres associations communautaires) et à la manière dont j'ai pu les contacter. Comme dans le groupe des Avalakers, plusieurs personnes ressources y sont rassemblées, avec lesquelles nos liens ont évolué vers la relation amicale au fil du temps.

Celles et ceux que j'appelle la Nouvelle génération Nuumiut désigne un groupe d'ami·e·s rencontré tôt dans l'enquête, dès l'hiver 2019, et uniquement contacté·e·s par voie indirecte (boule de neige ou réponse à annonce). Tous et toutes ont grandi à Nuuk, et sont partis étudier au Danemark entre 2016 et 2017. Ces personnes sont plus jeunes que celles du groupe précédent, et ce groupe d'ami·e·s se caractérise par une certaine homogénéité sociale : au moins un de leurs parents dispose d'un niveau Master ou équivalent, et occupe une position sociale dominante au Groenland[112] dont il me serait difficile de détailler davantage la fonction sans briser leur anonymat. Ils et elles sont tous·te·s issues de familles mixtes et leur première langue est le danois, même si certains comprennent le kalaallisut. Les cinq personnes de ce groupe ont par ailleurs effectué une partie de leur cursus scolaire au Danemark ou à l'étranger, ce qui explique des réseaux amicaux formés en amont de la trajectoire scolaire et migratoire. Ces personnes s'inscrivent par ailleurs dans des circulations régulières entre Danemark et Groenland, voire vers le reste du monde. Au-delà de leur homogénéité sociale, elles partagent des « choix » scolaires : toutes sont inscrites au moment où nous nous rencontrons dans des parcours en humanités (dont une en études de journalisme), quatre à l'Université de Roskilde, une à l'Université de Copenhague. Leurs liens avec les organisations communautaires sont plutôt distendus, ce qu'elles expliquent par différentes raisons (existence de réseaux sociaux antérieurs à la mobilité étudiante, désaccords politiques, sentiment d'inutilité). À la fin de l'automne 2019, je constate un rapprochement entre ce groupe et celui des Avalakers. Certain·e·s de la Nouvelle génération Nuumiut deviennent élu·e·s au bureau local d'Avalak et contribuent ainsi au renouvellement des profils de l'association.

[112] Si le terme de catégorie socio-professionnelle est spécifique au contexte français, au Groenland les catégories statistiques et administratives classent la population par revenus et par type de diplôme.

Le dernier groupe dans lequel je me suis investie à Copenhague est celui des Ilikere. Ce groupe diffère profondément des trois précédents. Il est constitué des étudiant·e·s habitué·e·s de Café Ilik. Ces personnes sont en première année d'études supérieures au moment où je les rencontre, ou sont inscrites dans des filières courtes. Leurs âges sont très hétérogènes (de 19 à 38 ans), deux sont originaires d'une famille mixte, les autres étant issues de familles inuit. La plupart de leurs parents n'ont pas terminé la scolarité obligatoire et aucune n'a grandi à Nuuk. Lors des sessions bi-hebdomadaires du café, le kalaallisut est la langue la plus parlée, le danois étant généralement réservé pour les échanges avec les bénévoles. Ce groupe a surtout été investi par le biais du bénévolat régulier. Si j'ai pu effectuer des entretiens avec quatre d'entre eux par recrutement direct, ils m'ont été difficiles à conduire. Il était compliqué de débloquer la parole, et cela se doublait de limitations linguistiques. Comme la Nouvelle génération Nuumiut, trois des Ilikere feront également partie du renouvellement du bureau local d'Avalak à l'automne 2019. Le profil du groupe des Ilikere a bien évolué dans le temps de mon enquête. Alors qu'au début, il s'agissait de jeunes hors des mondes étudiants dont plusieurs étaient en situation de vulnérabilité sociale (logeant en foyer, sans travail, violences intrafamiliales ou conjugales, consommation régulière de drogues), les Ilikere sont essentiellement des étudiant·e·s lorsque je quitte mon terrain copenhagois fin novembre 2019.

Enfin, le groupe des Avalakers Aarhus désigne le groupe où mon investissement a été le moins appuyé. Il s'agit des personnes actives dans l'organisation locale d'Avalak Aarhus. Si ces cinq personnes se connaissent toutes entre elles, elles ont relativement peu de points communs : toutes parlent du kalaallisut comme de leur première langue, même si deux d'entre elles parlaient également danois avec l'un de leurs parents ou les deux. Seule l'une d'entre elles vient d'une famille mixte et deux d'entre elles ont grandi à Nuuk, mais à l'exception de celle originaire d'une famille mixte, elles ont en commun d'avoir peu fréquenté le Danemark avant d'y partir étudier. Elles sont inscrites à l'Université ou dans d'autres établissements d'Aarhus. J'ai pu rentrer en contact avec quatre d'entre elles directement, lors des rencontres Avalak nationales, la cinquième a été recrutée par effet boule de neige. Ces cinq groupes reflètent à leur manière l'hétérogénéité des profils d'étudiant·e·s rencontré·e·s au fil de l'enquête.

Reposant sur une démarche qualitative et plutôt inductive, l'enquête a permis de rassembler un matériau riche, documentant les différentes sphères de l'existence migratoire, la formation des trajectoires socio-scolaires et les lignes de force qui traversent le champ scolaire dano-groenlandais. Les sources écrites concernant le monde éducatif, récoltées sur le mode du glanage, ainsi que le travail sur les archives et le recours à des méthodes de statistique descriptive m'ont permis de comprendre la structuration du champ académique dano-groenlandais, ses lignes de forces et ses hiérarchies internes, préalable indispensable à l'étude des placements étudiant·e·s. L'attention aux acteurs institutionnels et aux acteurs du monde éducatif a permis de comprendre le dispositif d'accompagnement et d'encadrement de la migration : ces entretiens ont ainsi complété l'analyse de la structure du champ dano-groenlandais. En articulant ces observations à l'analyse des parcours décrits en entretien j'ai pu mettre à jour les effets matériels et symboliques de cet encadrement sur les trajectoires scolaires et sociales des étudiant·e·s. Enfin, les entretiens approfondis m'ont permis de saisir non seulement d'où venaient les étudiant·e·s, autrement dit, de quelles régions de l'espace social ils et elles sont originaires, mais également vers où ils et elles vont. Il s'agissait de regarder au plus près ce qu'emprunter le dispositif scolaire et migratoire faisait à leurs positions sociales : dans quelle direction les différents processus socialisateurs de la migration travaillent, et vers quelles régions de l'espace social ? Les entretiens et observations offrent un point de vue favorable pour comprendre les ressorts d'une expérience minoritaire forgée au niveau des interactions (stigmatisation, rapport à la culture légitime en classe), où s'entrecroisent rapports de classe et

rapports de race. L'approche biographique autorise à tenir ensemble une attention aux expériences passées et à ce qui s'acquiert en migration (titres scolaires, habitudes, façons de penser) pour comprendre la transformation de soi opérée tout au long de la migration. Cette façon dont les différentes données collectées font sens ensemble est résumée dans le schéma des méthodes et données ci-dessous (voir fig. 2-5).

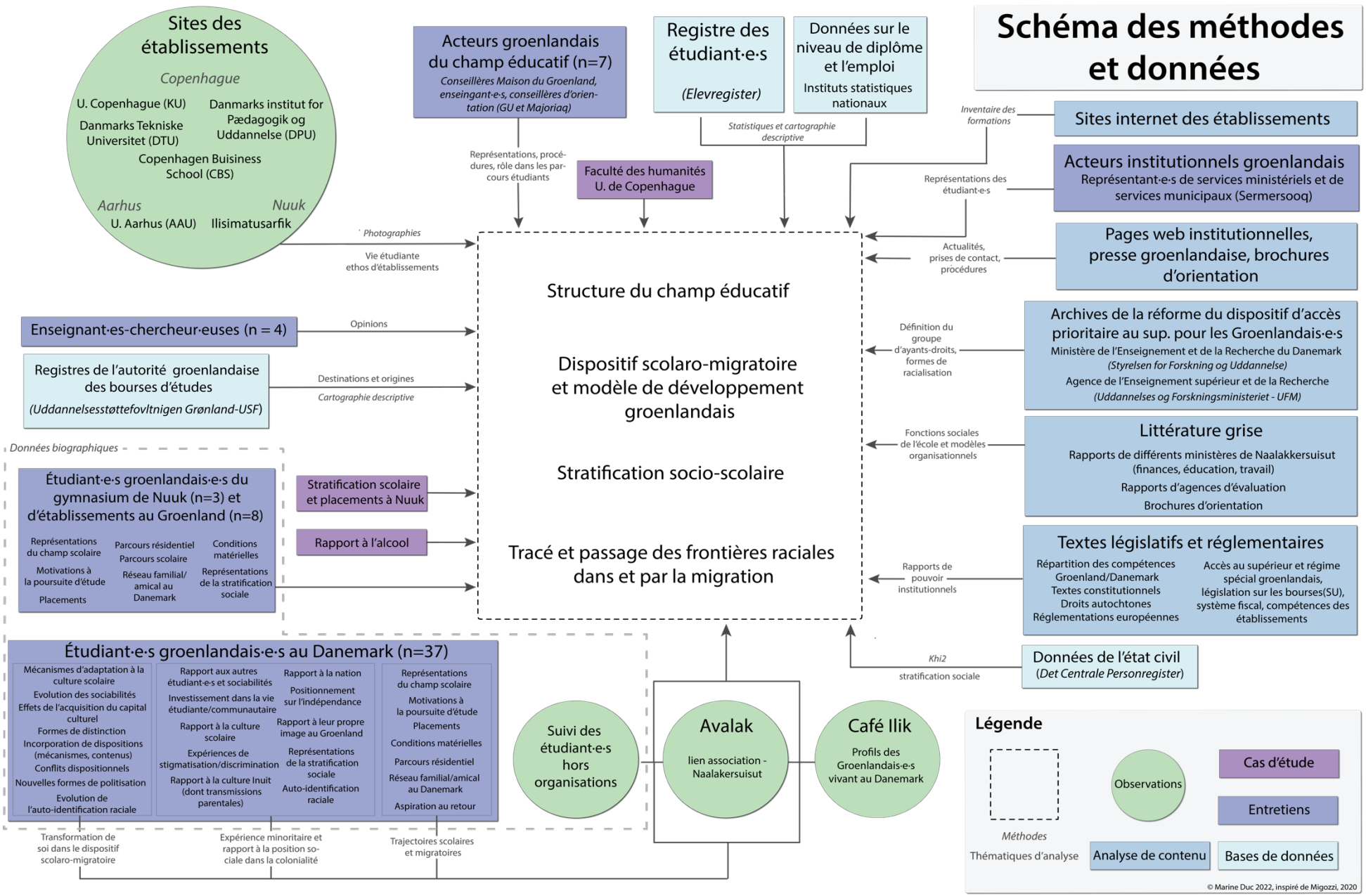


Figure 2-5. Schéma des méthodes et données (M. Duc, 2022)

III. Face au dispositif. Réception et défis de l'interprétation

L'asymétrie de la relation d'enquête travaille pendant le temps de l'enquête, mais ne s'arrête pas lorsque le temps de l'écoute se clôt. Elle s'élabore également dans le temps de l'analyse, puisque « (la chercheuse) tient la plume au moment de rendre publique la description de la vie d'autrui » (Clair, 2016 : 72). Cette dernière partie du chapitre présente ainsi la réception du dispositif d'enquête par les principaux concerné·e·s, avant de revenir sur la façon dont le corpus a été travaillé, et sur les défis analytiques qui se sont posés dans le dernier temps de cette recherche.

1. Analyser trajectoires et dispositions : « risquer l'interprétation » (Lahire, 1996)

Ce premier point vise à restituer la façon dont j'ai procédé à l'analyse du corpus d'entretien, matériau principal de la thèse. J'y présente d'abord les caractéristiques techniques de l'opération de ce que j'appelle la mise en matériau : le passage d'histoires individuelles et de discours sur le monde social à l'objet d'étude, par l'identification des thèmes récurrents, l'indexation thématique, ce passage étant permis par la mise en œuvre d'un dispositif d'analyse systématique permettant d'atteindre une « approximative rigueur » (Olivier de Sardan, 2008) dans l'interprétation.

Le travail interprétatif se distingue des « interprétations sauvages incontrôlées, empiriquement non contraintes » (Lahire, 1996 : 62), mais il est toujours « un surplus, un rajout » (*ibid.* : 63) par rapport aux interprétations ordinaires. Restituer non seulement les conditions de production du matériau, mais également les conditions empiriques de son interprétation garantit d'éviter tout « décrochage interprétatif » (*ibid.*). Pour ce faire, je reviendrai sur trois défis rencontrés au fil de l'analyse : travailler sur la domination à partir de récits d'expériences individuelles ; saisir les mécanismes de racialisation alors que la race n'est que rarement explicitement dite dans les entretiens ; « attraper » des dispositions qui, par définition, sont inobservables, puisqu'il s'agit de reconstructions par les chercheur·euse·s (Darmon, 2019).

La mise en matériau des entretiens : transcription, indexation thématique et grilles biographiques

À l'exception de cinq entretiens conduits de manière plus informelle et ayant été pris en notes immédiatement après leur réalisation, l'ensemble des entretiens (*n*= 69 + 18 seconds entretiens) ont été enregistrés puis transcrits. Ces entretiens variaient considérablement en longueur selon la catégorie d'enquêté·e·s : les acteurs du champ éducatif et les acteurs institutionnels disposant en général d'un temps plus contraint, ces entretiens ont duré de 45 minutes à 1h30, à l'exception d'un seul, qui a dépassé les deux heures et a été réalisé avec une personne qui deviendra ressource. Les entretiens avec les étudiant·e·s et les membres d'associations sont bien plus longs, durent en moyenne 2 heures par rencontre, mais s'étendent parfois jusqu'à avoisiner les quatre heures. Finalement, en tenant compte des seconds entretiens, la durée totale de chaque rencontre avec les étudiant·e·s est particulièrement disparate : de 1h45 à plus de 6 heures (voir **annexe 5**). Cette durée est également variable en fonction des propriétés sociales des enquêté·e·s, ce qui rejoint ce que j'évoquais *supra* sur les conditions de la prise de parole : les enquêté·e·s issu·e·s des fractions dominantes de la société groenlandaise ayant plus d'aisance à se mettre en récit, leurs entretiens sont plus longs. Ces dispositions à la prise de parole sont également encodées racialement : le fait de parler beaucoup, avec facilité, est souvent associé à la blanchité (voir **chapitre 7**). Ce n'est ainsi pas un hasard si se sont souvent les entretiens conduits avec des personnes mixtes qui sont les plus longs

(voir **annexe 5**), même s'il faut garder en tête que d'autres paramètres peuvent inférer dans la longueur des entrevues.

La phase de transcription, toujours réalisée en amont du second entretien, s'accompagnait d'une phase de pré-analyse, qui permettait d'illustrer les thématiques à expliciter lors des prochaines rencontres. Pour ce faire, la transcription se doublait du remplissage d'une grille biographique s'inspirant du modèle des matrices mobilisées en démographie (voir **annexe 6**). Ces grilles ne sont pas une sorte de grand ordonnateur des récits de vie, au risque de tomber a posteriori dans l'aporie de l'apparente linéarité des trajectoires (Bourdieu, 1986 : 69). Les grilles biographiques avaient surtout pour objectif de pouvoir reconstituer la trajectoire en fonction d'informations parfois collectées de manière disparate (entretiens, suivi et observation participante) et de limiter l'effet de fragmentation que peut provoquer le codage du corpus.

Le codage du corpus consiste en une deuxième phase de transformation des récits en données de l'enquête. J'ai eu recours à un traitement informatique permettant de maintenir l'exigence de rigueur du traitement malgré la taille du corpus et la diversité des acteurs rencontrés. Pour cela, j'ai recouru au logiciel MaxQDA, qui appartient à la famille des CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Ce type de logiciel est conçu pour faciliter l'analyse de contenu, par un système d'indexation thématique permettant de classer les séquences d'entretiens en leur attachant un code facilitant la navigation dans le corpus. Son intérêt est de gérer plusieurs types de données (entretiens, notes de terrain, articles de presse…), ce qui permet de mettre en regard les thématiques au gré de la diversité du matériau, en leur soumettant un système de classification par codes et sous-codes. S'il n'offre pas d'aide à l'interprétation des résultats ni à la définition des codes, ce type de logiciel prend ainsi en charge les opérations techniques : travail du codage (« *coding* ») et du recueil (« *retrieving* ») propre à l'analyse qualitative (Bryman, 2016). Il peut également proposer un traitement quantitatif de données qualitatives (lexicométrie) qui n'a pas été mobilisé dans ce travail, puisque j'adoptais une approche inductive et réflexive. Les codes ont été construits au fil de l'enquête, par effet d'itération des thématiques, et en fonction des arbitrages des défis méthodologiques présentés *infra*. Cet effet d'itération thématique mène à un itinéraire de réflexion permettant de faire émerger les axes de recherche de la thèse. J'ai ainsi abouti à un codage du corpus en 5 grands thèmes et 37 codes[113] (voir **annexe 7**).

La sélectivité de l'information biographique

Recourir aux entretiens biographiques sur le mode du récit de vie place d'emblée la chercheuse comme son interlocuteur·trice dans une situation qui n'a rien d'imprévu – même si la rencontre peut être elle-même le fruit d'un certain hasard, cette dernière n'est jamais complètement fortuite. Du premier contact aux remarques conclusives, la situation d'entretien est un artifice qui consiste à recréer arbitrairement les conditions d'une narration de soi. Pierre Bourdieu a bien pointé l'illusion créatrice que pouvait représenter le récit de vie : par cette méthode, le ou la chercheur·euse présuppose que la vie est un chemin linéaire, une histoire avec un début et une fin, où « "la vie" constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté, qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire d'une intention subjective et objective, d'un projet » (Bourdieu, 1986 : 69). L'entretien biographique fonctionne ainsi comme une mise en ordre a posteriori des trajectoires individuelles :

> « Cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie, en sélectionnant, en fonction d'une intension globale, certains éléments *significatifs* [il souligne] et en établissant entre

[113] L'usage de MaxQDA et la formalisation des codes doivent beaucoup à mes échanges avec Grégoire le Campion et à Leïla Frouillou, que je remercie particulièrement ici.

> eux des connexions propres à leur donner cohérence, comme celles qu'implique leur institution en tant que cause, ou, plus souvent, en tant que fins, trouvent la complicité naturelle du biographe, que tout, à commencer par ses dispositions de professionnel de l'interprétation, porte à accepter cette création artificielle de sens » (Bourdieu, 1986 : 69).

Dès lors, du pacte narratif de l'entretien biographique à l'illusion rhétorique, il n'y a qu'un pas : quand on travaille sur les trajectoires, c'est d'abord le récit de cette trajectoire que l'on analyse. Ce récit est alors soumis aux oublis, à la sélectivité de la mémoire et de l'information considérée comme valable ou dicible dans le contexte de l'entretien. Dans ces conditions, comment discerner ce qui relève du vernis de la mise en récit de soi du chemin de vie effectif ?

Restituer les conditions sociales de l'énonciation du discours sur soi constitue la première exigence, puisque les dispositions à parler de soi, mais également la mémoire des trajectoires scolaires sont socialement situées (Orange, 2012). Au cours des entretiens, cela passe par la reconstruction du rapport à l'institution scolaire et aux transmissions parentales. Questionner les enquêté·e·s sur leurs pratiques fait apparaître le rôle de la socialisation parentale (répétition des projets avec les parents, confrontation des « choix » scolaires aux jugements parentaux, « choix » d'établissements répondant à une projection dans l'avenir) dans la construction du rapport à l'école. En contrepoint, elle permet de dévoiler la dépendance à l'institution ou à d'autre intermédiaires qui rendent les « choix » scolaires plus routiniers parmi les individus les plus éloignés de la culture scolaire (« oubli » des seuils de notes nécessaires à l'entrée dans une formation parce qu'on y a suivi un ami, souvenir sinueux des filières possibles par application des recommandations d'une conseillère d'orientation qui a fini par occulter les autres possibilités).

Les conditions de l'énonciation ne sont pas uniquement forgées dans le passé de l'enquêté·e, mais sont également à replacer dans l'immédiat de la rencontre : le vernis logique du récit de soi peut aussi être un vernis d'acceptabilité du récit livré, et par extension, du soi présenté à l'enquêtrice. La façon dont Aqqalu Løvstrøm a décrit ses multiples bifurcations de trajectoire (deux échecs aux examens de la fin de première année d'études d'ingénierie, puis un abandon au milieu de sa première année d'étude de technicien du bâtiment) me semble caractéristique de ce vernis – ou de cette façade, pour reprendre un vocabulaire plus goffmanien. Il met en place un ensemble de techniques discursives qui normalisent sa situation. D'abord, cela passe par un vocabulaire de la moyennisation de soi (il était un « étudiant moyen », le niveau scolaire de son *gymnasium* était « moyen » et « dépendait des cours ») ; ensuite, il relativise les difficultés rencontrées : il a abandonné ses études d'ingénieur car c'était « un peu trop dur, mais ça va », de même qu'il décrit ne pas avoir grand-chose en commun avec ses camarades de classe, mais que « ça va, car ils sont juste différents, drôles » et qu'il aime « les gens drôles ». On retrouve ces deux logiques lorsqu'il décrit la façon dont sont perçu·e·s celles et ceux qui font des études dans sa ville d'origine, Aasiaat, dans le nord-ouest du Groenland :

"*M: So, tell me more about how studying in Denmark is seen where you are coming from.*	« M : Alors, dis m'en davantage sur comment c'est vu d'étudier au Danemark là d'où tu viens.
A: In my family?	A : Dans ma famille ?
M: hm … yes, but also more generally in your hometown.	M : hm … oui, mais aussi plus généralement dans ta ville.
A: hm… in my hometown, I would say it's almost common. It depends what you are choosing. And there are a lot of I know, that they are choosing something with building, so… it's common, to come here.	A : hm, dans ma ville, je dirais que c'est presque commun. Ça dépend ce que tu choisis. Et il y en a beaucoup que je connais qui ont choisi quelque chose dans la construction, donc … c'est commun, de venir ici.
M: because you can't study things with buildings in Greenland?	M : parce que tu ne peux pas étudier les choses en rapport avec la construction au Groenland ?
S: not much. Only the… builders. But in my family side, it's not common to go to Denmark and take an	

*education. It's quite new, in my family. * un temps * I… almost be the first one that took university in Denmark.* * petit rire *

M: isn't be a bit pressuring sometimes to be the first one?

S: eh…yeah… but… it's only… a few times… and not coming from the family side. I think it's common.

M: like, why, could you describe a bit?

S: eh… like if you have a lot of stuff to do … it must be common in universities, to have a lot of work in some periods of time.

M: and then how the year is organized here?

S: well, we have the standard vacations, so summer vacations from end of June to mid-august".

A : pas vraiment. Seulement les… ouvriers du bâtiment. Mais dans ma famille, c'est pas commun d'aller au Danemark pour ses études. C'est plutôt nouveau, dans ma famille. * un temps* Je suis … presque le premier à aller à l'université au Danemark. * petit rire*.

M : et c'est pas trop la pression, parfois, d'être le premier ?

A : eh … si, mais, c'est seulement quelques fois … et ça ne vient pas de la famille. Je crois que c'est commun.

M : tu pourrais le décrire un peu ?

A : eh… comme si tu avais plein de trucs à faire… ça doit être commun, à l'université, d'avoir plein de travail à certaines périodes.

M : ah, et donc, comment l'année s'organise ici ?

A : eh bien, nous avons les vacances standard, donc les vacances d'été de fin juin à mi-août ».

Aqqalu Løvstrøm, licence pro en gestion et design de la construction (VIA College Aarhus), mère travailleuse sociale (groenlandaise), père plombier (groenlandais), Aarhus, avril 2019

Aqqalu construit un récit de soi par objection : l'usage réitéré du « mais » vient contrebalancer systématiquement l'exceptionnalité, et se double d'un recours fréquent (presque dans chacune de ses réponses) au champ lexical de l'ordinaire. Ce qui semble compter ici, c'est d'apparaître dans la norme. À ce stade, il est difficile de saisir l'intentionnalité de mon interlocuteur : cette mise en récit s'expliquerait-elle par son rapport aux études ou par ce que je peux représenter ? Il faut dire que ma position est par ailleurs à double tranchant. Cette normalisation pourrait tenir à ma position d'étudiante, qui crée un univers de référentiels similaires (il est attendu que je connaisse la date des vacances, comme il est attendu que je connaisse l'organisation du travail universitaire).

Mais cette hypothèse ne fonctionne qu'un temps, ou plus exactement, est vite contrebalancée par une série de marqueurs d'extériorité (« on fait comme ça au Groenland », « dans la culture groenlandaise, c'est comme ça », « tu vois ce que c'est *gymnasiale skole* ? », « ils ont fait un *kaffemik*[114]… euh, c'est une fête) qui viennent rappeler qu'à ses yeux, je reste *outsider*, extérieure au monde et au groupe auquel il appartient. Ce marquage linguistique montre bien les mécanismes d'ajustement du discours face à moi. Pour lui, il était nécessaire de traduire son univers, alors même qu'il connaissait le thème de mes recherches, que nous avions échangé plusieurs fois avant l'entretien – notamment à propos de *kaffemik*. Cette traduction s'opère clairement selon des lignes nationalisées, qui sont également racialisées, renforcées par la conduite de l'entretien en anglais : j'étais une novice, parfois usant de ce statut pour relancer l'entretien (« vraiment ? », « est-ce que tu peux m'expliquer ça ? ») mais tombant alors dans l'écueil de renforcer sa posture de traducteur de mondes. Comme l'analyse Amy Best, ces stratégies discursives de l'entretien viennent alors performer « mon identité d'*outsider*, et par là, maintient, par le discours, mon statut de "Blanche" » (Best, 2003 : 904)[115]. Cette façon de s'énoncer rappelle que « lorsqu'on fait des recherches, on fait également activement la race » (Best, 2003 : 907)[116]. La norme de l'entretien devient ici l'univers de la blanchité, dans lequel il faut expliciter ce qu'est un *kaffemik* et qu'au Groenland, on ne prend pas la parole au-dessus des autres.

[114] Un *kaffemik* est un évènement festif à l'occasion d'un anniversaire, d'un mariage, d'une communion, de l'obtention d'un diplôme… Il s'agit d'un buffet ouvert organisé à domicile (voir **chapitre 7**).
[115] « *My identity as an outsider and, in so doing, discursively sustained my status as 'White'* ».
[116] « *As we do research, we are also actively doing race* ».

D'autres de mes propriétés sociales permettent de faire l'hypothèse que la façon de se mettre en récit vise à produite un récit acceptable, pour lui-même mais aussi face à moi. Nous avons le même âge, je suis en deuxième année de thèse, il redouble sa première année d'école de technicien après avoir échoué deux années consécutives en école d'ingénieur. Face à Aqqalu Løvstrøm je ne suis pas qu'étudiante, ou Qallunaaq, je suis aussi chercheuse, blanche et étrangère et représente donc une figure métonymique de la recherche conduite en Arctique, dans une situation d'enquête qui m'institutionnalise comme chercheuse, et qui peut reproduire des effets de violence symbolique. Mon interlocuteur est en représentation, et cette représentation se fait d'une part en écho au rôle social accordé aux étudiant·e·s groenlandais·e·s, constitué·e·s en modèles et héros et héroïnes de l'indépendance (voir **chapitre 4**), et d'autre part, en résonance avec le rôle des chercheur·euse·s dans la perpétuation de représentations négatives des Inuit (voir *supra*).

Des informations recueillies en parallèle de l'entretien renseignent la construction de rôle de représentation, et par conséquent, les conditions de l'entretien. D'abord, la prise de contact, réalisée lors du Séminaire d'Avalak[117] après avoir eu l'occasion de présenter mon enquête – ma compréhension limitée du danois me rendant rapidement identifiable dans les nouveaux groupes – il manifeste de l'intérêt pour l'enquête, mais n'acceptera qu'au moment de nous quitter de m'accorder un entretien. Il m'explique avoir dépassé sa timidité car « c'est une bonne cause. J'aime ton sujet, je pense que c'est pertinent, c'est aussi différent ». Mon projet de recherches est pour lui une « cause » et il est « différent » : c'est comme s'il lui accordait une valeur transformative. Puis, quelques mois suivant notre première rencontre, il partage sur Facebook le projet d'un étudiant photographe auquel il participe :

*Heej alle. Jeg har mødt én der har stort interesse for grønlændere, som studere Danish school of media and journalism her i Århus. Han er fra Bangladesh. Han leder efter nogen grønlænder som studere eller generelt færdig uddannet som har flyttet til Danmark efter uddannelse. Han skal lave et projekt om ca. 1 måneds tid, som skal blandet andet handle om, hvordan det er at være i de nye omgivelser, andet kultur og hvilket effekt der har været mens du er væk fra det sted du kender. Hans primær arbejde er at tage billeder takt med personens historie. Hans indsigt med projektet om grønlændere er meget spændende. Hvis du er interesseret i det, (*nom du photographe*) kan fortælle dig meget mere om det. Herunder kan du læse hans egen ord om sit projekt og nogle billeder han har taget fra sit andet projekt om studerende grønlændere i Danmark:*	Saalut tout le monde, j'ai rencontré quelqu'un qui s'intéresse beaucoup aux Groenlandais, il étudie ici à Aarhus, à l'École danoise des médias et du journalisme. Il vient du Bangladesh. Il cherche un Groenlandais qui étudie ou a terminé ses études et qui a déménagé au Danemark après. Il commencera son projet dans un mois, et il portera entre autres sur comment on vit dans un nouvel environnement, dans une autre culture, et sur ce que ça fait de vivre loin des endroits qui vous sont familiers. Son travail consiste surtout à prendre des photos qui correspondent à l'histoire des personnes. Sa vision du projet sur les Groenlandais est passionnante. Si ça vous intéresse, (nom du photographe) peut vous en dire beaucoup plus. Voici ce qu'il en dit, vous pouvez aussi trouver quelques photos qu'il a prises dans un autre projet sur les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark :
"LIFE IN A NEW PLACE"	« *LIFE IN A NEW PLACE* »
Every year, around 316 people move from the many townships of Greenland to settle down in Denmark and pursue a better life which is about 0.5% of the Greenlandic population. In some cases, for a couple of years and in others, for good. But what happens when you leave everything you know and love behind to travel somewhere else?	Chaque année, environ 316 personnes partent des nombreux villages du Groenland, ce qui représente 0,5 % de la population, pour s'installer au Danemark et vivre une meilleure vie. Dans certains cas, c'est pour quelques années, et dans d'autres, c'est pour de bon. Mais que se passe-t-il quand on laisse tout ce qu'on aime et connait derrière soi pour voyager ailleurs ?

Page Facebook d'Aqqalu Løvstrøm, novembre 2019

Les portraits des étudiant·e·s groenlandais·e·s, photographiés dans l'environnement de leur choix, donnent à voir des présentations valorisantes, par un travail sur les postures des individus et sur

[117] Un long week-end, de deux nuits, organisé par l'association étudiante dans un centre de vacances, qui croise activités festives et conférences (d'élu·e·s, de journalistes, de professionnel·le·s).

leurs vêtements. Le projet met en jeu la représentation donnée du groupe : ce qui est rendu visible, ce sont des personnes diplômées ou en voie de l'être, vivant en milieu urbain. Elles apparaissent certes seules sur les clichés, au centre du cadre, mais dans une posture assurée (debout devant la mer, assise en tailleur sur une table de pique-nique …) – soit une représentation diamétralement opposée aux stéréotypes racistes associés aux Inuit et Groenlandais (voir **chapitre 6**). Pourtant « timide », comme il me le dira à plusieurs reprises, Aqqalu participe à ce projet qu'il partage sur les réseaux sociaux en en soulignant le caractère « passionnant ». Sa page Facebook rassemble par ailleurs d'autres informations renvoyant à la représentation des groupes minoritaires : un documentaire réalisé par des artistes Inuit sur l'ignorance du contexte groenlandais au Danemark ; changement de sa photo de profil en soutien avec le mouvement Black Live Matters au printemps 2020. Ces traces numériques permettent de prolonger l'analyse de la manière dont le récit de soi est « encodé » par la situation d'entretien, et de saisir les conditions de la participation d'Aqqalu Løvstrøm à certains projets de recherche, ou projets artistiques.

Par cet exemple, on voit bien comment le récit de soi peut constituer un outil de lissage de sa propre trajectoire. Les revirements et contraintes n'y sont que des « mais » ; la linéarité énonciative fonctionne alors comme un calque pour se rapprocher du modèle socialement valorisé de la trajectoire scolaire linéaire. Le récit qui en est fait nous en dit alors autant sur l'histoire personnelle d'Aqqalu Løvstrøm que sur sa manière de négocier les frontières et assignations raciales, y compris celles qui sont reproduites par la situation d'enquête.

Des récits aux rapports sociaux : problématiser l'expérience

Si la reproduction des rapports sociaux dans l'enquête n'est pas spécifique à la situation d'entretien, l'asymétrie qui en résultait me semblait doublement insatisfaisante. D'une part, elle plaçait l'enquêté·e dans une forme d'inconfort, certes producteur d'une performance narrative qui constitue déjà en soi un résultat mais qui ne pouvait se détacher d'une certaine violence : elle reproduisait une difficulté à formaliser le récit de soi. D'autre part, elle complexifie l'objectivation de la domination.

L'orientation des entretiens vers la narration d'expériences pour saisir le façonnement des rapports sociaux confronte l'enquête à un paradoxe identifié par Marianne Blidon (2014 ; 2019) que l'on pourrait résumer ainsi : les épistémologies du point de vue placent l'expérience au fondement de la connaissance, mais cette expérience est elle-même conditionnée par la connaissance. Ce primat de l'expérience tient au fait que « non seulement un groupe subordonné fait l'expérience d'une autre réalité que celle du groupe dominant, mais il peut également interpréter cette réalité autrement » (Collins, 2008 : 139, cité par Blidon, 2014), parce qu'il se trouve dans un statut socio-économique et politique inférieur, se rejouant dans une prise de conscience de sa propre position. Cependant, il existe un décalage entre les singularités de l'expérience individuelle et le travail d'objectivation nécessaire pour penser les asymétries matérielles ou symboliques en termes de rapports sociaux, ce saut analytique étant conditionné par la prise de conscience des schèmes de pensée incorporés. Par ailleurs, ce recours à l'expérience pose « la question de l'incommensurabilité » (Blidon, 2019 : 39) : elle ne doit pas postuler une conscience commune au groupe au nom de conditions d'existence similaires.

Dans le déroulé des entretiens, c'est en particulier le premier point qui a posé question, puisque le second s'en trouvait au moins partiellement désamorcé par l'approche biographique. La difficulté à voir le racisme et la race se doublait plus ponctuellement d'un aveuglement aux effets de la colonisation, voire, rejouait parfois une posture morale convoquant les vertus de la colonisation (voir **chapitre 9**). Cet aveuglement a été analysé par différentes approches comme caractéristique de la blanchité (Bonilla-Silva, 2012 ; Cervulle, 2012 ; Fanon, 2015 ; Frankenberg, 1993a ; 1993b ; Nungak, 2006). Or, ces schèmes d'interprétation du monde n'étaient pas systématiquement

convoqués par des personnes que j'identifiais comme dominantes dans les rapports de race. Ces décalages invitent ainsi à questionner les conditions auxquelles les individus pouvaient être plus ou moins sensibles à voir le racisme qu'ils subissent (voir **chapitre 8**).

La collecte d'information était marquée d'un double verrou : le récit qu'on fait *parce que* la situation d'enquête et les propriétés sociales de l'enquêtrice, et le récit qu'on fait *parce que* l'incorporation de systèmes de classification, de principes de hiérarchisation colore la narration de la confrontation à ces mêmes systèmes et principes au fondement de sa position dominée. Ces contraintes rappellent la difficulté à observer la domination en train de se faire, contraintes d'autant plus fortes qu'elles sont redoublées par ma propre position de blanche, me rendant potentiellement moins *sensible* à saisir les mécanismes de domination raciale, puisque j'ai été socialisée à ne pas les voir. Entre tomber dans un inductivisme naïf (par l'observation d'interactions, le récit de situations précises permettant de dévoiler des représentations du monde) ou dans un déductivisme abusif (une position dominée ou dominante déduite uniquement de statistiques agrégées), comment finalement caractériser la position sociale des individus ? Pour lever ces difficultés, propre à la méthode de l'entretien, il me semble qu'au-delà d'une impérative application du principe de triangulation, il est possible de mettre en place deux stratégies permettant d'agir sur la situation d'entretien.

Se passer totalement du matériau biographique me semblait impossible dans un travail sur la formation des positions dominantes. Il donne des informations difficiles à recueillir par d'autres moyens (complexité des « choix » migratoires et scolaires, construction passée et présente du rapport à l'école notamment). J'ai donc cherché à agir directement sur la situation d'entretien, et ce, de deux façons. La première était d'y poursuivre le travail de fragilisation de la figure de l'enquêtrice que j'opérais dans les temps d'observation participante, ce qui me permettait d'agir sur le premier verrou de la parole (la situation de l'enquête et mes propres propriétés sociales), et de chercher à déclencher anecdotes et récit d'expériences. Pour ce faire, une fois la difficulté initiale à me penser comme femme dépassée, je l'utilisai comme un outil stratégique. Il s'agissait alors d'utiliser mon propre « désavantage social et politique » pour le tourner en un « avantage épistémique, scientifique et politique » (Harding, 2004 : 8)[118]. Plus explicitement, je cherchais à instaurer une forme de connivence et à mobiliser des exemples issus de ma propre expérience dans une sorte de didactique du récit de soi, afin d'épaissir les récits d'expériences marquantes ou d'anecdotes et d'expliciter mes questionnements. Je détaillais par exemple la manière dont j'avais réalisé l'absence des femmes dans nos programmes scolaires, les remarques sur mon accent franc-comtois à mon arrivée dans une classe préparatoire parisienne (alors que je l'avais toujours considéré peu marqué, il m'était demandé régulièrement d'abandonner la prononciation du « t » final de « vingt », ou d'éliminer certaines expressions, comme « avoir meilleur temps » de mon vocabulaire) ou encore de manifestations quotidiennes du sexisme vécues.

Cette opération n'est pas inoffensive : le partage de position avec les enquêté·e·s est à plusieurs égards loin d'être superposable, comme je l'ai montré *supra*. Par ailleurs, si ma propre position minoritaire a pu constituer une ressource pour l'enquête, le sens de la démarche soulève plusieurs questions. D'abord, sur le brouillage des données collectées : mobiliser mes propres expériences est loin d'être sans effets, puisqu'au-delà de chercher à déclencher le partage d'expériences, j'introduisais de manière tacite des éléments d'analyse sur la domination scolaire, ou sur l'ordre hétéropatriarcal par exemple. Ainsi, dans quelle mesure ce recours à l'histoire personnelle guide les réponses des enquêtés, et ce d'autant plus lorsque les expériences mobilisées renvoient à la formation de rapports sociaux distincts (une remarque sexiste dans la rue n'est pas la même chose qu'une remarque raciste dans une salle de classe) ? Une attention à la manière dont les questions sont formulées, aux éléments

[118] *« Standpoint theories map how a social and political disadvantage can be turned into an epistemic, scientific and political advantage »* (Harding, 2004 : 7-8).

repris par les enquêté·e·s est-elle suffisante pour dépasser ce guidage des réponses ? Cela m'amène à un deuxième ensemble de questionnements : quelle est la portée transformative, non seulement sur les données, mais également sur les enquêté·e·s, de cet investissement de soi dans l'enquête ? Je mobilisais ces incises biographiques comme des façons de gagner la confiance de mes interlocuteur·trice·s, démarche qui n'était pas dénuée d'une certaine forme de cynisme : je fragilisais ma figure de dominante à l'aune de différents paramètres (origine géographique, capital culturel, genre) tout en sachant très bien que c'était ma propre position dominante qui me permettait de m'adresser à elles et eux en tant qu'enquêtrice. Pour éviter les effets de surinterprétation liés à une application « pirate » des principes de l'objectivité forte (Harding, 2004), j'ai fait le choix de placer davantage la focale sur les pratiques que sur l'interprétation de ces pratiques, et d'intégrer pleinement le rôle que j'ai pu jouer dans la compréhension des mécanismes de la colonialité et des mécanismes de conscientisation du racisme (voir **chapitre 9**). Cette solution n'apporte qu'une réponse partielle aux questions soulevées par la mise en place de cette tactique méthodologique, dans un moment de crise de l'enquête empirique : elle invite ainsi à poursuivre la réflexion sur ce qui s'échange dans la relation d'enquête.

Une deuxième façon de travailler au déclenchement de la parole a constitué à agir sur les conditions de l'énonciation elle-même. Cette tactique s'inspire du développement récent en géographie des approches créatives et artistiques, que les perspectives féministes, postcoloniales et décoloniales ont contribué à légitimer (voir par exemple : Landrin, 2019 ; Marston et de Leeuw, 2013 ; Mekdjian et Olmédo, 2016). Comme l'explique Lise Landrin, « en créant un dispositif spatial d'expressivité, la création artistique instaure une médiation qui permet d'objectiver des connaissances, de les conscientiser, de les fabriquer et d'en débattre » (Landrin, 2019). Cette médiation prit alors deux formes : l'une développée au sein de la situation d'entretien, et la deuxième matérialisée par la réalisation de deux sessions d'ateliers d'écriture. Je n'ai mobilisé dans le travail d'écriture que la première forme, la seconde me semblant trop ponctuelle et difficile à interpréter. Lors des entretiens, je proposais, sans obligation, aux enquêté·e·s de dessiner leur salle de classe habituelle (voir figure 2-6), d'évoquer leurs placements, de décrire les autres étudiant·e·s et enseignant·e·s (les vêtements, leur apparence, la couleur de leurs cheveux, leur matériel). Il ne s'agissait pas de mobiliser le dessin comme un matériau en soi du corpus (à ce titre, je n'en rends pas compte dans la figure 2-5) mais de l'utiliser comme un média, un support du discours sur soi. Il permettait de rendre visible ce qui ne se voyait pas toujours, de vivifier la mémoire, de faire des liens entre différentes impressions et pratiques, et souvent, autorisait les enquêté·e·s qui se prêtaient au jeu à décrire comment ils et elles donnaient de la cohérence à leurs récits d'eux et d'elles-mêmes (« je dessine le prof parce que ça permet de comprendre qu'il est responsable de la situation dans la classe, il ne dit rien quand tous les garçons s'installent ensemble » ; « là on voit que quand on travaille en groupe c'est difficile de prendre la parole parce qu'on est autour d'une même table et c'est important »).

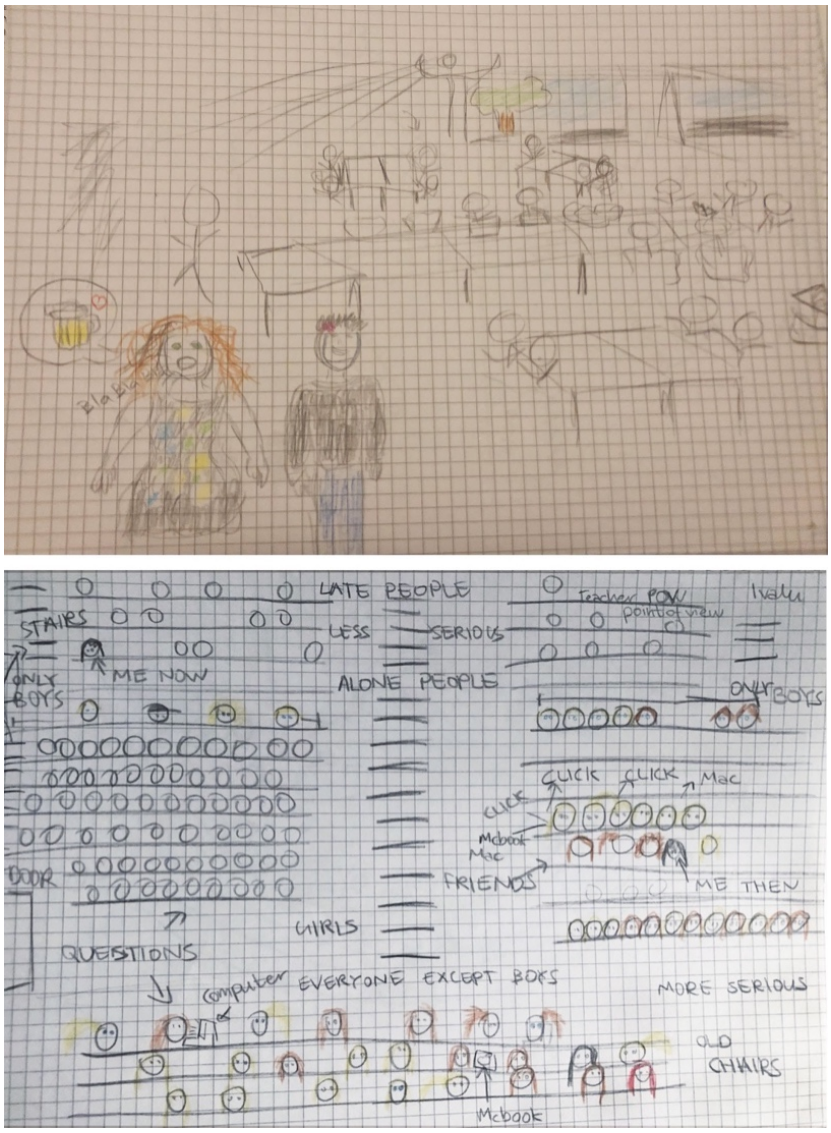


Figure 2-6. La salle de travaux dirigés de Sikki Ezekiassen (en haut) et un « portrait type » des étudiant·e·s de sa filière (AP *Degree* en économie des services) et l'amphitréâtre de Pipaluk Marquardt (en bas), à deux moments de son parcours en études vétérinaires (première année, à droite, puis redoublement, à gauche).

Le flou des catégories mobilisées pour dire la race : quels risques de surinterprétation ?

Un autre défi de l'analyse renvoie à la difficulté à nommer explicitement la race dans l'enquête. Comment saisir les positions sociales lorsque celles-ci ne sont pas explicitement nommées ? Est-ce que le fait de ne pas parler de race signifie-t-il qu'on parle d'*autre chose*, comme, de nationalité, d'ethnicité, ou de culture ? L'euphémisation du racisme, y compris par celles et ceux qui sont en position subalterne dans les rapports de race, « passe en grande partie par son déguisement en ethnisme, ce qui tend à « brouiller » l'analyse » (de Rudder *et al.*, 2000 : 32). Ce défi interprétatif est en quelque sorte l'incarnation méthodologique de l'intériorisation de la pensée *colorblind*, qui s'exprime, dans les entretiens, par une superposition des formes de catégorisation, en raison de l'usage euphémistique de certains qualificatifs. Ce défi cristallise ainsi les difficultés à travailler sur les mécanismes de racialisation à partir d'une approche qualitative – ce qui ne va pas de soi (Morris, 2007). Rendre compte des différentes façons de qualifier la race dans l'enquête, couplée à l'approche triangulée de la race qui permet de dépasser le seul niveau des interactions pour en penser une dimension plus structurelle (voir **chapitre 1**), me semble permettre de ne pas céder à la surinterprétation.

Dans son travail de thèse sur la construction des frontières raciales dans les familles mixtes en France, Solène Brun propose une solution pour limiter le risque de surinterprétation (2019a) que je propose d'adapter à mon contexte d'étude du fait d'une présence *colorblind* similaire au contexte français. Elle montre l'intérêt de ne pas limiter la racialisation à un discours où la race serait explicitement nommée, contrairement à ce que revendiquent certains travaux, qui voient dans cette non limitation une prétention à connaître les intentions de la personne qui s'exprime mieux qu'elle-même (Banton, 2005 ; Reeves, 1983). Ces travaux s'appuyant sur des contextes empiriques qui ne sont pas *colorblind*, leurs conclusions sont difficilement transposables dans un contexte où la race est bien plus suggérée – par des périphrases, des désignations euphémistiques, des métaphores – qu'elle n'est explicitement nommée. Solène Brun propose de restituer les catégories de la pratique du discours racialisant, autrement dit, d'exposer les différentes façons d'en parler sans la nommer explicitement. En suivant cette démarche, on peut classer les différentes façons de nommer ou de suggérer la race qui sont apparues au fil de l'enquête en sept grands registres (voir tableau 2-3).

Catégories raciales	**Description physique**	**National/ culturel**	**Lien à la migration**	**Métaphores**	**Métonymies géographiques**	**Désignation des groupes**
Qallunaaq/Qallunaat Inuk / Inuit Kalaalleq / Kalaallit Eskimo Arab Muslim White Black Brown	(Light) blond Leverpostej Black haired Dark hair Dark skin Dark eyes (Very)small eyes Shape of the eyes Features People who look different	Dane Ethnic Dane New Dane Greenlander Chinese Turkish Multicultural Exotic Diversity Minorities cultures (African) Ancestry	Immigrant (background) Danified immigrant New Dane People from other places	Potato Leverpostej Bounty Eskimo	Northerner Oriental Asian European Western Nørrebroner Nørrebro People	Ethnicity Minorities Kalaallit Indigenous Natives Aboriginals Native Danes Native Greenlander

Tableau 2-3. Catégories discursives mobilisées pour dire la race dans l'enquête (M. Duc, 2020)

Ce tableau restitue les différentes expressions mobilisées par les enquêté·e·s tout au long de l'enquête pour dire la race, en la nommant plus ou moins explicitement, aussi bien dans les entretiens que dans les temps d'observation participante. De manière générale, les façons les plus courantes de dire la race sans la nommer sont la mobilisation des désignations nationales, ce qui s'accorde avec la racialisation de la nationalité que j'ai évoquée tout au long du **chapitre premier**, et de passer par le vocabulaire de la description physique. Parmi les différents marqueurs physiques de la racialisation, la couleur des cheveux et des yeux sont particulièrement mobilisés lorsqu'il s'agit de décrire les appartenances raciales.

Ces différents registres ne font pas appel aux mêmes formes d'aisance, et certains sont convoqués avec plus ou moins de facilité : les métaphores sont généralement perçues comme plus insultantes que les métonymies géographiques ; le lien à la migration ou l'entrée par le national étant perçus comme plus « neutres » et par conséquent moins embarrassants. Par ailleurs, la plus ou moins grande facilité à nommer explicitement la race (ou à l'inverse, le recours fréquent aux métonymies) était dépendante de l'auto-identification : se définir comme « autochtone », « Inuk », « Kalaallit » s'accompagnait d'une plus grande facilité à la nommer, rejouant l'idée que ne pas se penser (et donc dire et se dire) en termes raciaux est un privilège des positions blanches (Bonilla-Silva, 2012). En

revanche, s'identifier comme « Groenlandais·e » n'est pas incompatible avec le fait de revendiquer sa propre inscription dans la blanchité, même si celle-ci peut être instable ou toujours à prouver. Elle rappelle ainsi que la race ne peut jamais tout à fait être subsumée dans la nationalité (et inversement). Parallèlement, le fait de s'identifier comme « autochtone », « Inuk » ou « Kalaalleq » est plus régulièrement explicitement pensé come renvoyant à un positionnement racialement minoritaire par celles et ceux qui s'inscrivent dans ces identités. La diversité des façons de s'auto-identifier invite ainsi à se pencher sur les paramètres qui expliquent la mobilisation de catégories plus ou moins explicitement raciales : comme le rappelaient Émilie Devriendt et ses collègues, comprendre « *pourquoi* dire ou ne pas dire la « race » [elles utilisent les guillemets] est une question d'autant plus centrale que cette dernière fait apparaître des « conflits sémantiques » (Devriendt *et al.*, 2018 : 14). L'étude des différentes façons de s'identifier sera abordée dans le **chapitre 9**, en ce qu'elle permet de comprendre le rapport des individus à leur propre condition minoritaire.

Ce tableau permet de rendre compte de la diversité des façons dont les enquêté·e·s ont pu faire référence plus ou moins directement à des catégories raciales. Il a ses propres limites : certains termes peuvent faire appel à des registres différents. De même, d'autres, notamment ceux renvoyant au vocabulaire de la description physique ou de l'origine géographique, ne peuvent être considérés comme étant l'expression de discours racialisants qu'en tenant compte du contexte de leurs usages. Enfin, la gêne quant à la mobilisation de catégories raciales s'exprime également dans les silences, hésitations et bégaiements en entretien. Je considère ces derniers comme une donnée, au même titre qu'un propos plus explicite, dans la mesure où ces maladresses relèvent souvent d'un fait social qu'il convient d'appréhender (Fassin, 2006). C'est pourquoi je laisse dans les citations des entretiens toute leur place aux hésitations et aux silences.

Saisir la construction des trajectoires et la transformation de soi : les défis d'une approche dispositionnelle

Enfin, le dernier défi interprétatif rencontré renvoie à l'approche dispositionnelle adoptée pour saisir la formation des positions sociales. Ce défi s'est surtout présenté dans l'interprétation des conditions sociales de la migration (voir **partie 3**) ainsi que dans l'analyse des effets transformateurs du dispositif scolaire et migratoire (voir **partie 4**).

Bernard Lahire a bien averti quant aux difficultés de travailler sur les dispositions : elles ne sont pas directement observables, et sont « reconstruites » par le ou la chercheur·euse dans le travail interprétatif (Lahire, 2006). Il formule trois écueils, qu'il faut éviter dans ce travail de « reconstruction » : partir d'une pratique unique pour en déduire une disposition ; oublier que les discours que les enquêté·e·s peuvent tenir sur leurs propres dispositions peuvent être sélectifs, et/ou contradictoires (dans leur façon d'être tenus) avec leurs dispositions effectivement incorporées ; généraliser les intériorisations en ne tenant pas compte des effets de contexte. Muriel Darmon propose une série « d'indices et techniques dont on peut se saisir pour « voir », c'est-à-dire aussi pour faire exister en les reconstruisant, les dispositions individuelles », techniques qui permettent « d'attraper empiriquement les dispositions », autrement dit, de « saisir du corporel et du non-conscient à partir du discours » (Darmon, 2019 : 111-112). Ces recommandations m'ont été particulièrement précieuses dans la transformation des récits individuels en matériau d'enquête, en particulier lors du travail de codage thématique, mais aussi dans le temps de l'écriture. Ce dernier point propose de récapituler la façon dont j'ai « attrapé » les dispositions de mes enquêté·e·s, en mettant en application certaines techniques proposées par Muriel Darmon. Le tableau ci-dessous présente les techniques qui m'ont paru applicables, en s'appuyant sur quelques exemples qui sont développés dans le corps de la thèse (voir tableau 2-4). J'ai fait le choix de présenter ici des exemples effectivement analysés dans le travail afin de montrer concrètement l'identification des dispositions acquises.

	Transformation		**Comparaison**		**Par le discours**
	Travail sur les dispositions	*Conflits entre dispositions*	*Un·e même enquêté·e à des moments différents*	*Un même processus sur des individus distincts*	*Dispositions discursives*
Exemple	La recherche de l'acquisition d'un ethos étudiant spécifique, pour se « fondre » dans la classe	Le rapport à l'ennui lors du retour au Groenland qui fait prendre conscience de l'éloignement du monde duquel on vient	Le rapport à certains goûts, habitudes prises à Copenhague (offre alimentaire, fraîcheur des produits) que l'on cherche à retrouver lors du retour malgré les contraintes matérielles	Les effets durables de l'assimilation coloniale sur la consommation, et la perception de l'alcool parmi les étudiant·e·s groenlandais·e·s	La différence dans l'aisance à parler en public, à développer sa pensée (voire à se répéter) et à parler fort de manière spontanée, entre étudiant·e·s mixtes ou restés longtemps au Danemark, et les étudiant·e·s non mixtes ou nouvellement arrivé·e·s
Dispositions concernées	Dispositions vestimentaires	Dispositions temporelles	Dispositions alimentaires	Dispositions éthyliques	Dispositions discursives
Localisation dans le manuscrit	Chapitre 8	Chapitre 9	Chapitre 9	Chapitre 7	Transversale (surtout chapitres 2, 7, 8 et 9)

Tableau 2-4. Usages de différentes techniques pour appréhender les dispositions (M. Duc, 2022, d'après Darmon, 2019).

La première façon « d'attraper » les dispositions empiriquement consiste à s'intéresser aux processus de transformation des individus. Expérimenter la transformation de soi faciliterait le repérage des dispositions par les enquêté·e·s, soit, par identification de dispositions qu'ils et elles cherchent à acquérir, soit dans des formes de conflits dispositionnels, entre anciennes et nouvelles dispositions. Les individus ayant expérimenté un processus de transformation seraient ainsi plus à mêmes d'en rendre en compte dans l'entretien, soit parce que la modification des dispositions provoque (ou a provoqué) un effet de rupture, soit parce qu'elle résulte d'un travail d'identification, comme préalable à l'incorporation. J'ai mobilisé ces deux stratégies, qui m'ont semblées particulièrement pertinentes pour travailler sur les processus d'acquisition de dispositions dominantes qui amènent les étudiant·e·s à passer pour blanch·e·s lors du retour au Groenland (voir **chapitre 8**).

La deuxième façon d'approcher les dispositions proposée par Muriel Darmon est de s'appuyer sur la comparaison. Cette dernière peut prendre deux formes : comparer un individu à des moments différents de sa trajectoire, ce qui a été rendu possible par le suivi longitudinal des étudiant·e·s et les entretiens réalisés à des dates différentes, ou comparer les schèmes socialisateurs et les dispositions incorporées. Cette deuxième logique nécessite une attention singulière à l'instance socialisatrice elle-même, pour comprendre ce qu'elle est en mesure de transmettre et ne m'a paru que partiellement applicable, en particulier en ce qui concerne la logique de la comparaison entre les schèmes socialisateurs et les dispositions incorporées.

Enfin, la dernière proposition de Muriel Darmon est d'atteindre les dispositions par le discours. Elle précise qu'en dépit des risques, il n'est pas « ontologiquement impossible de reconstruire du corps à partir de mots » (Darmon, 2019 : 127). Cette technique peut se faire en repérant les dispositions discursives, autrement dit les façons de parler, de s'exprimer, de prendre la parole, qui sont « visibles » dans l'entretien. Elle peut être complétée en prêtant attention aux « marqueurs discursifs de dispositions corporelles », autrement dit, des expressions, des régularités de vocabulaire, qui sont bien plus que de simples catégories de perception : Muriel Darmon prend l'exemple des étudiant·e·s de classes préparatoires scientifiques qui se mettent à « voir de la science partout », y compris lorsqu'ils versent leur jus d'orange le matin ou qu'ils contemplent la roue de la fête foraine. Ces

changements de perception illustrent un autre rapport au monde duquel on ne peut plus se détacher (le « c'était plus fort que moi » caractéristique de l'habitus) et d'autres sensations qui témoignent de l'incorporation, notamment, dans le cas des étudiant·e·s scientifiques, d'autres sensations visuelles. Cette façon de saisir les dispositions par le discours a été particulièrement pertinente pour étudier la dimension racialisée des socialisations : certaines façons de parler sont associées à la détention d'un certain capital culturel et sont encodées comme typiquement blanches, et elles se retrouvent dans les dispositions à prendre la parole (aisance à parler de soi, voix forte), ce que j'expose en particulier dans les **chapitres 7** et **8.**

Pour limiter le risque de surinterprétation, j'ai ainsi mis en place différentes techniques, chacune évoquant une dimension de l'enquête : une nécessaire triangulation des données et un traitement systématique facilité par le recours au codage thématique, une recherche du détail et de la précision des récits de vie, une impérative contextualisation de l'usage des catégories mobilisées pour dire la race en entretien, et enfin, la mise en place de procédés permettant de saisir les dispositions à partir de leur reconstruction en entretien.

2. Faire les catégories raciales dans l'enquête et sa restitution : irréductibles asymétries

Loin d'être passifs et passives face au dispositif qui les observe, les enquêté·e·s contribuent également à façonner les contours du travail de terrain, qui dépend de leur implication et de l'acceptabilité de l'enquête. Rendre compte de la manière dont j'ai été perçue n'a pas un objectif confessionnel, et encore moins thérapeutique. Comme le rappelle Marianne Blidon :

> « Il y a une profonde différence entre énoncer de manière factuelle une série de catégories d'appartenance (le genre, l'âge, la couleur ou la classe…) pour se conformer ou s'acquitter d'un impératif de réflexivité réduit à sa plus simple expression, et avoir conscience de la manière dont ces dimensions intriquées traversent et travaillent nos recherches et de ce qu'elles impliquent en termes de rapports sociaux » (Blidon, 2014 : 119-120)

La façon dont j'ai été perçue sur le terrain, en particulier relativement à ma nationalité et à mon positionnement racial, a eu des effets certes sur la conduite de l'enquête, mais surtout, renseigne les rapports sociaux étudiés. C'est pourquoi je termine ce chapitre sur les effets de ma présence. Si j'ai déjà évoqué plus haut la manière dont la collecte des données et l'accès au terrain étaient influencés par ma position sociale, considérer que la race et que l'ethnicité se construisent et se reproduisent dans le quotidien des interactions appelle à approfondir le fait que la relation d'enquête n'est pas extérieure à cette fabrique de la race (de Andrade, 2000 ; Best, 2003). L'identification et l'assignation de l'enquêtrice n'a pas qu'un effet sur la collecte des données, elle est activement produite dans la conduite de l'enquête (de Andrade, 2000). Revenir sur la manière dont j'ai été racialisée permet de situer la collecte de données et nous renseigne sur le fonctionnement des hiérarchisations raciales contextualisées.

Cheveux couleur pâté de foie contre accent français : assignations dans la blanchité

Je n'ai pas d'ascendance migratoire proche, je suis française ; ma famille est considérée comme blanche et mon nom comme le lieu où j'ai grandi ne sont pas des marques disqualifiantes dans les rapports de race. Ma peau est claire, comme mes yeux et mes cheveux : il n'y a pas réellement de

doute possible sur la manière dont on peut m'assigner racialement. Cependant, sur le terrain, ces éléments racialisants ont pris un sens particulier. Mes enquêté·e·s s'en sont d'abord saisi·e·s comme des prises pour signifier à partir de mes propres caractéristiques physiques la race sans la dire, comme dans cet échange avec Pipaluk, au moment où elle décrivait ses camarades à partir d'un dessin qu'elle était en train de réaliser :

"P: they have this danish [hair] *color, yeah, like … not yellow, but like yours, just a bit lighter. We call it leverpostej.*	« P : ils ont cette couleur [de cheveux] danoise, comme… pas jaune, mais comme toi, juste un peu plus clair. On l'appelle *leverpostej.*
M: Leverpostej?	M *: Leverpostej* ?
P: Yes! This Danish color, dark blond like you. I can ahatw you, I don't know how to translate * elle me montre une photo d'un pâté de foie sur Google*"	P : oui, cette couleur danoise, blond foncé, comme toi. Je peux te montrer, je sais pas comment traduire * elle me montre une photo d'un pâté de foie sur Google* »

Pipaluk Marquardt, licence en études vétérinaires (KU), mère peintre en bâtiment (groenlandaise), père plombier (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Au-delà de servir d'étalon de blanchité par l'apparence en m'assignant à une position raciale, c'est par un détour sur la question de la nationalité que mon placement dans les rapports de race s'est forgé au cours de l'enquête. La question de la justification de ma présence sur le terrain a été récurrente, dans des adresses plus ou moins directes : « qu'est-ce qu'une française fait ici ? » « Je suis positivement surprise, quand une Française, parce que c'est si cool, s'intéresse à nous, parce que tu vois, on n'est pas … pourquoi s'intéresser à nous finalement non ? « Donc qu'est-ce qu'une jeune fille venue de France fait ici à faire une étude sur les étudiant·e·s groenlandais·e·s ? » « Est-ce que tu as des origines ? » « Pourquoi le Groenland ? C'est si loin de chez toi ! ».

Sur le terrain, aucune de mes caractéristiques ne déclenchait autant la curiosité que ma nationalité. L'injonction n'était pas tant de justifier « mon » terrain que ma présence, autrement dit, de me plier au glissement de la justification scientifique vers la justification personnelle. Répondre à la question m'engageait : à quelques exceptions près (une collègue, deux acteurs institutionnels et une étudiante dont le travail porte sur la psychologie autochtone) ce n'était pas une réponse sur la portée heuristique du contexte qui était attendue, mais bien une explication du passage subversif de frontières que ma présence au Groenland ou au Danemark incarnait. Le caractère itératif de ces questions, associé à quelques maladresses grammaticales (en anglais ou en danois) et à certaines pratiques vestimentaires ou alimentaires systématiquement relevées par mes enquêté·e·s, m'ont rapidement conduite à voir dans ces énoncés une injonction à me justifier, me rappelant que je n'étais pas complètement à ma place. En revenant sur la manière dont elle a été catégorisée par sa sexualité alors qu'elle travaillait sur les géographies de l'homosexualité, Marianne Blidon a bien montré comment dire son hétérosexualité (alors même qu'il s'agit d'une position dominante) prenait la forme d'un aveu, qui coûte, mais surtout qui oblige (Blidon, 2014). C'est dans une situation proche que je me trouvais : si ces injonctions à se situer par rapport à son objet ont pu la conduire à prendre rapidement conscience de sa position d'hétérosexuelle, ces injonctions à me situer (cette fois-ci autant thématiquement que spatialement) m'ont rappelé l'association tacite entre ma blanchité et ma nationalité.

Quels étaient alors les ressorts de ces injonctions ? Je ne m'attendais pas nécessairement à ce que ma nationalité concentre autant l'attention. À vrai dire, je pressentais plutôt, dans une certaine naïveté, que mes caractéristiques physiques me fassent passer pour danoise. Mais la supercherie ne durait qu'un temps face à mon manque de spontanéité linguistique. Cette position d'*outsider* a pourtant constitué une ressource pour l'enquête : on me considérait certes comme blanche, mais comme partiellement hors système.

Cela se traduisait d'abord par une forme de connivence qui s'installait en fonction des contextes où les entretiens avaient lieu. Alors que nous choisissions souvent des lieux publics pour les conduire (café, université, parc) et que je veillais à nous distancier des autres, aborder la question de la perception du traitement du racisme ou des minorités au Danemark, ou même parfois celle des micro-agressions, déclenchait régulièrement la méfiance (la personne baissait la voix, regardait autour d'elle comme pour surveiller les réactions de nos entourages). Cette connivence qui me semblait reposer sur mon acquisition à la cause, ou du moins ma complicité, se doublait d'une anticipation des résultats de l'enquête qu'on liait systématiquement à ma position d'extériorité, et qui revenait systématiquement lors de l'explicitation de mon projet :

"M: Do you know that's the reason why I've decided to begin my research in Nuuk, even though I'm more focused on here. But they were very focused on some points, and they kind of pushed me to work on the drop out of students. Because for them, in the context they are now, they are very much following the trend in Greenland to make more students going through the educational system in the name of independence. But I don't agree with this way of seeing things, and more, it's also… far behind the actual scientific debates in the field.

I: yeah… tricky. Very tricky. But I think also that it's good that, if you have showed your research or…. The point of view, and maybe, they will go more soften, or, have place for other opinions or… yeah.

M: Yeah, and I've got a big grant to go back to Greenland and present my research and results, that's cool.

I: your project is awesome. And also… relevant.

M: Ah thanks! But also, as a white foreigner, I don't want to come and give lessons, you know.

I: no, no… but, maybe…and I think it's a good thing that a person doing this project is from outside the country. Because… I don't know. I just think it could be good, another view".

« M : Tu sais que c'est la raison pour laquelle j'ai décidé de commencer ma recherche à Nuuk, même si je suis plus concentrée sur ici. Mais ils étaient vraiment centrés sur certains points, et ils m'ont en quelques sortes poussée à travailler sur le décrochage scolaire. Parce que pour eux, dans leur contexte, la tendance au Groenland c'est de faire passer plus d'étudiant·e·s dans le système éducatif au nom de l'indépendance. Mais je ne suis pas d'accord avec leur façon de dire les choses, et c'est aussi…. très loin des débats scientifiques actuels dans le champ.

I : ouais…. C'est délicat. Super délicat. Mais je pense aussi que c'est bien que… tu aies montré ta recherche, ou ton point de vue… et que, peut-être après, ils seront plus souples, ou ils feront une place pour d'autres opinions ou… oui.

M : Ouais, et j'ai eu une grosse bourse pour retourner au Groenland et présenter ma recherche et les résultats. C'est cool.

I : ton projet est génial. Et aussi… pertinent.

M : Ah, merci ! Mais aussi, comme blanche et étrangère, je ne voudrais pas être celle qui vient et donne des leçons tu vois.

I : non, non. Mais peut-être… et je pense que c'est une bonne chose qu'une personne faisant ce projet soit de l'extérieur du pays. Parce que … Je ne sais pas. Mais je pense juste que c'est bien. Une autre vision des choses ».

Ivik Bech Olsen, étudiante en coordination d'évènements (Next Copenhagen), mère puéricultrice (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Après m'avoir expliqué son amertume face aux chercheur·euse·s qui ne font pas de retour sur leurs résultats ni ne travaillent avec les personnes sur place, je ressentais comme un besoin de me justifier face à Ivik. Je mentionne ma blanchité (elle avait auparavant mobilisé des catégories raciales dans l'entretien), mais elle retient surtout que le fait d'être d'une autre nationalité est une « bonne chose ». S'il est probable que ces jugements soient le produit d'une confiance acquise dans la durée (exprimés dans des contextes informels, en fin d'entretien, souvent avec des personnes que je suivais depuis longtemps), l'anticipation de la qualité de la recherche par ma position extérieure se retrouve dans de toutes autres circonstances. Cela a notamment été le cas dans un entretien par écrit avec Karl Frederik Danielsen, ministre de l'Éducation du Groenland :

"Finally, I would like to emphasize that I find your studies both interesting and useful for us and Greenlandic Students in Denmark. With your French background, you are not ethnically part of the issues you presented. I believe that more studies of this kind

« Enfin, j'aimerais souligner que je trouve vos travaux à la fois intéressants et utiles pour nous et pour les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark. Avec votre origine française, vous n'êtes ethniquement pas prise dans les problèmes que vous présentez. Je crois que plus

are beneficial for Rigsfællesskabet. It can create an awareness of 'common challenges' within Rigsfællesskabet".	d'études de ce type sont bénéfiques pour le Rigsfællesskabet. Cela peut créer une prise de conscience de 'défis communs' au sein du Rigsfællesskabet ».

Karl Frederik Danielsen, août 2020

Au fil des remarques sur la question, la valeur de ma position d'extériorité a pris plusieurs sens, mais elle était toujours, d'une manière ou d'une autre, liée à ma position académique : on mettait d'abord en avant mon extériorité face au binarisme de la relation entre Groenland et Danemark et à celle entre Qallunaat et Kalaallit. Ainsi, si les questions posées pouvaient sembler, dans un premier temps, fissurer le mythe de la distance anthropologique que j'évoquais plus haut (« mais qu'est-ce que tu fais là ? ») les interprétations qu'en faisaient mes interlocuteur·trice·s semblaient au contraire m'y ramener perpétuellement. On associait une prétendue neutralité épistémique à ma blanchité comme à ma nationalité, rejouant ainsi le mythe de la distance anthropologique comme gage d'objectivité : par naturalisation de mes origines, on ne pouvait pas m'accuser d'être « concernée » par le racisme comme le serait une personne racisée, qui risquerait ainsi de manquer d'objectivité (Quashie, 2020). On pourrait finalement faire l'hypothèse que cette perception de mes « avantages » constitue la face épistémique de mon positionnement racial, la blanchité étant largement construite comme neutralité – ce qui lui permet d'échapper à la catégorisation.

Afin de travailler à déstabiliser cette prétendue neutralité, j'ai fait le choix de rédiger ce manuscrit sur deux modes, pour reprendre l'expression de Jean-Baptiste Lanne : le « mode majeur » du discours scientifique, répondant aux critères qui valident habituellement la crédibilité scientifique : cohérence, vraisemblance, économie serrée du rapport à la preuve ; et le mode « mineur », un « contre-chant qui viendrait, de l'intérieur, fragiliser le grand récit cohérent, policé, reconfiguré, confortablement installé dans son jeu de convenances académiques » (Lanne, 2018 : 227). Jean-Baptiste Lanne prête initialement cette fonction à la poésie qu'il insère dans le discours scientifique ; pour ma part, j'accorde cette fonction à certains encarts, volontairement rédigés sous une forme plus libre. Ces encarts sont chargés de venir troubler l'illusion de la stabilité et de la rationalité du discours scientifique : ils sont rédigés sur le mode du récit spontané. Ces encarts proposent ainsi une donnée qui n'a pas été soumise à la moulinette des catégories d'analyse : ils constituent des fenêtres d'incertitudes, représentent une interprétation a minima du réel, et rappellent que le réel résiste parfois à l'interprétation. Leur intégration dans le corps du texte est ainsi à comprendre comme un rappel constant du lieu d'énonciation (Castro-Gómez et Restrepo, 2008) de ma parole scientifique.

Par ailleurs, la naturalisation de mon extériorité permettait de faire de moi une oreille désintéressée, les interlocuteur·trice·s ne craignant pas (ou moins) d'effets négatifs sur leurs conditions de vie immédiates. Il faut dire que la critique sociale représentait pour certain·e·s un tabou : parmi celles et ceux dont le kalaallisut était la première langue, critiquer les logiques de captation des ressources par les familles mixtes ou danoises pouvait faire craindre de perdre son emploi, ou au contraire, d'avoir du mal à en trouver un.

Enfin, ma nationalité prenait une valeur symbolique lorsqu'on utilisait les traits qu'on lui associait comme une forme de distinction : on me montrait comme Française, on me demandait de parler la langue ou on projetait un voyage à Paris pour venir « me » voir. J'étais aussi associée à des figures tutélaires de chercheur·euse·s : tu es Française, tu dois connaître Foucault, tu pourrais donc relire mon mémoire ; certes tu n'as pas l'habitude d'écrire l'anglais académique mais au moins tu peux lire les « grands noms » dans leur langue originale.

Le détour par la perception de l'enquête permet de rappeler comment la production scientifique se trouve au cœur de la (re)production des hiérarchies sociales, dans l'entremêlement qu'elle représente entre professionnel et personnel. Ma blanchité était activée, performée dans les situations

d'entretiens (voir *infra*), soit comme jauge des marqueurs de racialisation, soit à l'aune de la reproduction de la mythologie disciplinaire de la distance à l'objet : la naturalisation de mes origines semblait ainsi donner des gages de la qualité des résultats (extériorité, maîtrise de la science légitime). Rendre compte du décentrement opéré par ma nationalité permet ainsi de mieux rendre visible le façonnement contextualisé de la racialisation, ma nationalité venant recomposer ma position dans les rapports de race.

Le brutal rappel de la frontière raciale

L'investissement dans d'autres méthodes que l'entretien, et en particulier dans l'observation, répondait en partie à un principe éthique : prendre ses distances avec la « perspective minière » (Olivier de Sardan, 2008) et refuser la pratique du « délit de fuite » (*hit and run*, Graugaard, 2020). Ces implications dans le quotidien et dans l'intimité des enquêté·e·s, par l'observation ou le suivi, ne sont cependant pas toujours inoffensives. Lors d'une soirée en compagnie de certain·e·s Avalakers, nous avions cuisiné ensemble avant d'aller clore la nuit dans un bar de Copenhague. Juste avant de partir, le groupe se scinde en deux et je reste avec deux garçons, quand l'un d'entre eux confronte ma proposition de réaliser un second entretien avec lui, proposition faite quelques semaines plus tôt et qui était restée sans réponse :

> Nous quittons l'appartement vers 2h, puis achetons quelques bières à 7 Eleven en allant prendre le métro. Sur le quai, tout le monde est très alcoolisé, certains titubent, et au milieu des rires et du froid s'engage alors une conversation particulièrement sérieuse. Kuluk se tourne vers moi, tend sa bière dans ma direction et m'interpelle : « *Here it's like I'm always taken back to a beer. I do enjoy being drunk for partying like tonight. But in Greenland you know, it's different in my family, it's not just one bee*r ». Peter reprend : *« I don't even remember the last time I've not seen my grandfather without a beer into his hand ».* Kuluk rebondit : *« in Greenland it's like a taboo, you don't speak about those things, it hurts sometimes, that you cannot be seen as something else as a Greenlander, it hurts inside* ». Il est très ému, presque en colère, il agite sa bière mais ses mots sont clairs : « *It's also the reason why I haven't answered you yet, it's because it hurts to speak about those things, it hurts a lot* ». Peter complète *: « You know it's very often on your life, and it's also why I am here, why I've continued here and now I'm an engineer. My parents, they are alcoholics, both of them, and it's also to not being like them, not becoming an alcoholic, I don't want to be like them, end like that, doing nothing. It's a shame ».* Kuluk approuve d'un signe de tête : « *It's a shame that you have on you, so you don't talk about it even if it hurts. And you have this shame even if you are doing good* ». Je ne sais quoi répondre mais le métro arrive et éteint la conversation.
>
> Carnet de terrain, Vanløse, Novembre 2019

Lors de cette interaction, j'ai certes appris autant sur les trajectoires de Kuluk et Peter qu'en entretien, mais le refus signifiait que j'étais allée trop loin. Ce n'était pas qu'un non : il venait troubler ma propre incorporation d'un regard de chercheuse probablement perçu comme trop « centrée sur les maux » (Tuck et Yang, 2014).

Sur le plan déontologique, cet exemple permet de montrer deux choses : d'une part, l'inconfort et le sentiment d'échec, voire de trahison – nous n'avons plus jamais reparlé de cette conversation par la suite – vient rappeler le caractère imparfait de tout dispositif méthodologique. L'implication longue, qui cherche à se distancier du modèle extractif est loin d'être une panacée. D'autre part, il souligne les limites du cadrage éthique, puisque le propre de l'observation participante et des techniques de suivi cherchant à s'insérer dans le quotidien est de travailler à fragiliser l'opposition binaire entre *outsider* et *insider*. C'est lorsque cette limite devient plus ténue que la faute rentre dans le registre moral tout autant que dans le registre de la méconduite scientifique. Dans l'irréductibilité de la position de pouvoir qu'implique la posture de chercheuse, ce refus sonne comme une résistance à l'encodage d'histoires et d'affects par le récit scientifique. Bien entendu, rien n'assure que Kuluk souhaitait me faire comprendre que mon insertion dans le groupe ne serait jamais totale, du fait de nos socialisations différenciées. Son refus éveilla cependant une forme d'inquiétude aux traitements de

plusieurs thèmes cristallisant particulièrement la frontière raciale (voir **chapitre 7**). Par conséquent, suivant les propositions d'Eve Tuck et Wayne Yang (Tuck et Yang, 2014), j'ai procédé à une restitution sélective de ces thèmes dans la thèse, afin de limiter ma contribution aux représentations négatives des autochtones. Je n'aborderai les thématiques des violences, traumas et addictions que lorsqu'ils sont utiles au déroulement de l'analyse sur la formation raciale, et à la condition d'une restitution stricte de ces violences dans leur logique systémique.

Des distances productives : contre-don et transactions

Les difficultés à accéder à la parole des étudiant·e·s, en particulier dans les premiers mois de l'enquête, ont soulevé une question restée en suspens : pourquoi les personnes enquêtées acceptent-elles de prendre part à l'enquête ? Ma présence en tant qu'enquêtrice pouvait être refusée facilement (absence de réponses aux sollicitations d'entretiens, refus de mon inscription aux évènements associatifs, parler uniquement en kalaallisut pour me placer volontairement à l'écart des discussions…) et fermer ainsi le terrain. L'accès illimité des chercheur·euse·s aux enquêté·e·s propre à la science coloniale (Krupnik, 2016) est bien loin dans ces conditions. Dans un contexte de sollicitation fréquente de mes interlocuteur·trice·s par des chercheur·euse·s et journalistes, redoublée par ma propre positionalité, se restreindre à une explication par le désintéressement, la curiosité et la bienveillance est tout aussi insatisfaisante. Au contraire, la logique du contre-don mise en place me semble avoir constitué une condition de l'acceptation de ma présence, comme cela s'est présenté pour d'autres chercheuses dans des terrains difficiles d'accès (Bouillon, 2005).

Alors que j'ai volontairement adopté la logique du contre-don dans la mise en place de l'observation participante, étudiant·e·s et acteurs institutionnels ont tiré tout autre chose de ma présence et de la solidification de nos relations. Les étudiant·e·s m'ont rapidement demandé d'intervenir comme enseignante-chercheuse dans certains de leurs travaux : être interrogée comme experte dans un article de presse rédigé par un étudiant en journalisme, relire des mémoires de fin de licence, prendre une heure pour travailler la méthodologie d'une enquête, répondre à des questions sur un ouvrage… En parallèle, certain·e·s d'entre elles et eux m'ont intégrée à leur travail de réappropriation minoritaire que j'évoque au **chapitre 9**, et qui s'appuie sur le capital culturel et les ressources universitaires. Cela passait par des demandes de conseils bibliographiques sur des thèmes touchant à la colonisation, aux études féministes, aux approches de la race, d'accès à des chiffres sur les discriminations … cette demande étant parfois explicitement formulée en réponse à une prise de conscience ayant eu lieu par l'enquête, au fil des questions que je leur posais. D'autres considéraient mon travail utile, estimant que plus la connaissance sur les étudiant·e·s se diffuserait, moins les étudiant·e·s groenlandais·e·s seraient victimes de discriminations racistes.

Ces éléments ont probablement joué un rôle dans l'acceptabilité de mon enquête, même s'il ne m'a jamais été demandé quelque chose en retour du temps et de l'attention qui m'étaient accordés. Les transactions matérielles ou plus symboliques qui s'y sont jouées se sont toujours faites à la demande des personnes rencontrées. Il ne s'agissait pas de se placer dans une posture héroïque de transformation de leur condition. Ces effets de contre-dons et de bénéfices – que je n'avais pas envisagés pour la plupart – me semblent surtout refléter les effets ambigus de ma position. Ils activaient ma position dominante tout en rappelant que la relation d'enquête, fondamentalement asymétrique, n'est pas systématiquement affaire d'exploitation.

Catégoriser dans l'écriture : de l'anonymisation à l'ascendance

La circulation de catégories raciales dans la pratique de l'enquête ne se fait pas uniquement pendant le temps du terrain, mais également pendant le temps de l'analyse et de l'écriture. En l'absence de catégories nationales et raciales formalisées ou de nomenclatures statistiques (qui ne sont d'ailleurs pas non plus toujours des solutions parfaites), la restitution est, elle aussi, soumise à de nécessaires arbitrages. Deux aspects de la restitution me semblent particulièrement caractéristiques de ces arbitrages : les choix relatifs à l'anonymisation et la qualification des ascendances raciales dans la présentation des enquêté·e·s.

L'anonymisation a été garantie auprès des enquêté·e·s au moment du recrutement (lors de l'annonce de l'enquête et rappelée au début de chaque entretien, avant d'obtenir le consentement de diffusion et d'enregistrement). Cependant, elle impose de concilier deux contraintes, difficilement compatibles. La première est celle du dimensionnement démographique du groupe concerné par l'enquête, qui renforce le pouvoir identifiant de caractéristiques biographiques nécessaires au raisonnement (être la seule personne d'un village de cinquante personnes à étudier la médecine à Aarhus). Par recoupement des « choix » d'orientations, des origines géographiques, mais aussi parfois par la profession d'un des parents et la mention de l'engagement politique de l'individu, il est aisé de lever l'anonymat pour qui vit ou entretient des liens avec le Groenland.

La seconde est celle de la préservation des héritages culturels présents dans les prénoms des individus. Le prénom véhicule un ensemble d'informations renvoyant à la position sociale : « le choix d'un prénom est affaire de goût parental, de norme sociale et de références culturelles » (Coulmont et Simon, 2019 : 1). Ils fonctionnent souvent comme des marqueurs sociaux, de genre, mais aussi de classe et de race, y compris au Danemark (Bechsgaard, 2015). Pour les enfants nés au Groenland, la question est plus complexe en raison des effets de la danification, qui a marqué différemment les générations. Avoir un prénom danois a longtemps constitué la norme : le prénom était une des manifestations parmi d'autres de la valorisation symbolique des attributs de la danicité. Si les usages ont évolué avec le développement du nationalisme groenlandais, la pratique de nommer les enfants en hommage aux grands parents demeure. Il arrive donc de rencontrer des personnes nées à la fin des années 1980 et dans les années 1990, y compris dans les familles non-mixtes, portant un prénom danois. Parfois, ces prénoms danois ont fait l'objet d'une groenlandisation : Søren devient Suulut, Charlotte devient Sika, Margrethe devient Makka et ainsi de suite. Parallèlement, les noms de famille sont assez peu significatifs de la différenciation des appartenances, puisque ces derniers ont été repris des missionnaires ou d'autres personnes venues de l'extérieur à partir du XVIe siècle.

Par conséquent, les prénoms ne sont pas toujours des marqueurs fiables des positions sociales, mais disposer d'un prénom groenlandais a des incidences sur la racialisation. Il est un marqueur qui peut faciliter la stigmatisation (difficulté à le prononcer, déclenchement de questions sur l'origine, discriminations à l'embauche ou dans la recherche d'un logement). Mais il est aussi la reconnaissance d'un héritage transmis, qu'il s'agit de ne pas invisibiliser dans l'enquête, tant pour des raisons éthiques que pour des raisons méthodologiques : le prénom peut renseigner sur la place de la transmission de la culture inuit dans la famille. En effet, les prénoms groenlandais renvoient à différents signifiants, tels que la position dans la fratrie, la relation aux ancêtres, l'environnement (fruits, plantes, animaux, formes géologiques ou aquatiques) ou, comme évoqué plus haut, à la traduction de prénoms danois et européens. Les prénoms groenlandais connaissent également différents usages selon la provenance géographique (côte ouest, région de Thulé, Groenland du Sud ou de l'Est), qui fonctionnent alors comme autant de marques identifiantes lorsqu'elles viennent croiser d'autres paramètres, comme la profession des parents ou les études suivies.

Dans ce tapuscrit, j'ai fait le choix de privilégier le sens social du prénom à une irréprochable confidentialité, afin de conserver sa signification pour l'enquête sans participer de fait à

l'invisibilisation des héritages autochtones qu'ils représentent. Pour ce faire, j'ai dans la mesure du possible cherché à préserver la proximité avec le prénom réel. Certaines personnes ont choisi elles-mêmes leur prénom d'anonymat, et je me suis appuyée sur la base de données de prénoms d'Oqaasileriffik (secrétariat linguistique du Groenland)[119] pour choisir des prénoms d'anonymisation. Cette base permet de connaître l'origine géographique des prénoms ainsi que la manière dont ils sont genrés. Le contexte spécifique de l'enquête rend tout choix d'anonymisation imparfait : l'arbitrage a ici été de conserver les significations sociales de l'appellation, au détriment d'une anonymisation parfaite.

La restitution des identités dans l'écriture a été confrontée à un autre arbitrage : le choix des termes à mobiliser pour qualifier les positions raciales des parents des enquêté·e·s. Lorsqu'ils et elles se présentent, s'identifient racialement et identifient leurs parents, les enquêté·e·s ne recourent pas toujours à des catégories raciales explicites, mais plutôt à des termes qui permettent de suggérer les appartenances raciales (voir *infra*). L'identification qui revient le plus souvent est celle d'une catégorisation par le national : Groenlandais·e/Danois·e, en particulier pour désigner les parents. Je fais le choix de conserver, notamment dans les extraits d'entretiens utilisés et la présentation des enquêté·e·s, ces catégories nationales. Ce choix peut être perçu comme une superposition tacite entre race et nationalité, alors que ces deux appartenances ne se recoupent pas nécessairement. Cependant, la compréhension de la race forgée avec la littérature de la colonialité permet justement de saisir la façon dont le rapport colonial entre Danemark et Groenland produit une racialisation des identités danoises comme groenlandaises. Comme le rappelle Ramon Grosfoguel, « la « colonialité du pouvoir » est constitutive des récits nationaux des États-nations métropolitains. Qui appartient ou n'appartient pas à la « nation » dépend des rapports de pouvoir historiques entre les Européens et les non-Européens » (Grosfoguel, 2004 : 327-328)[120]. Or, la catégorie « groenlandais », y compris dans sa dimension nationale, a été historiquement produite comme distincte du récit national danois d'une part, et de l'autre, produite comme inférieure dans les rapports de production, autour de cet axe colonial (voir **chapitre 1**). Cette compréhension extensive du cadre colonial permet de penser la racialisation des appartenances nationales au niveau global. Bien entendu, choisir ces termes pour caractériser la position sociale des enquêté·e·s (comme j'utilise la profession des parents ou leur parcours scolaire) ne peut se passer d'une étude des formes de hiérarchisations raciales internes aux groupes nationaux, ni de l'analyse des raisons de l'utilisation de certaines identifications plutôt que d'autres. S'identifier comme « Inuk », « Kalaallit » ou « Groenlandais·e » renvoie ainsi à des rapports différents à la condition minoritaire des individus (voir **chapitre 9**).

[119] Base de données consultable en ligne : https://oqaasileriffik.gl/personnavne/soeg/

[120] « '*Coloniality of power' is constitutive of the metropolitan nation states' narratives of the nation. Who belongs and who does not belong to the « nation » is informed by the historical power relations between Europeans and non-Europeans* ».

Conclusion

J'ai présenté dans ce chapitre la manière dont j'ai construit l'enquête et effectué les choix décisifs permettant de construire le corpus sur lequel s'appuie la thèse. Les caractéristiques de l'approche inductive et la négociation d'un statut d'*outsider* en terrain étranger ont participé à configurer la méthodologie davantage en un itinéraire sinueux qu'en un protocole pré-établi. Si la chercheuse reste « Grande Ordonnatrice » de « son » terrain (Collignon, 2010), il n'empêche qu'il lui résiste et, parfois, lui échappe. L'association de plusieurs procédés méthodologiques (entretiens approfondis, observation participante, exploitation d'archives, de documents institutionnels et de statistiques) a permis de rendre compte de la complexité des situations individuelles tout comme de la profondeur des contextes, mais la constitution de l'enquête reste une négociation qui confine parfois au bricolage, de l'entrée dans le terrain jusqu'au travail interprétatif lui-même, qui n'est pas dénué de défis.

J'ai tenté de restituer dans ce chapitre les errements, parfois les maladresses, dans le dessin des contours de l'enquête et dans l'écoute des récits des un·e·s et des autres. Reste le regret de différents aspects des mondes étudiants qui restent dans l'ombre de l'enquête : des entretiens avec des parents pour creuser les modalités de la socialisation, un approfondissement des pratiques d'apprentissages vues par le corps enseignant, un engagement plus poussé dans l'observation en classe, la possibilité d'interroger des étudiant·e·s d'origine groenlandaise né·e·s et ayant grandi au Danemark afin de comparer les mécanismes de leurs racialisation dans le système scolaire et le rôle spécifique qu'y joue une migration antérieure à leur vie. La reproduction des rapports sociaux n'échappe pas aux situations d'enquête, et il me semble important de rappeler avec modestie que si la production scientifique peut déstabiliser les logiques coloniales, la décolonisation n'est pas une métaphore et elle ne se joue pas uniquement dans la production scientifique (Tuck et Yang, 2012).

Introduction de la deuxième partie

Colonialité de la division spatiale de la formation et migrations étudiantes

Vers une approche matérialiste-symbolique

Takornartatut sulisarlutit	Tu travailles comme un étranger
Takornartanik quleqarputit	Tu es gouverné par un étranger
Takornartatut pineqarlutit	Tu es traité comme un étranger
Soriarfissaava nanigaalluni	
Nukilaannartuunngila	Qu'est-ce qu'on peut faire, comme opprimés ?
nateqarnani	N'es-tu pas impuissant, sans la terre sous tes pieds ?
Patajaaffissaava nakataalluni	Peux-tu tenir debout sous les jets de pierres ?
Sussaanngitsuunngila	Ne ressens-tu pas le vide d'être insignifiant ?
naleqarnani?	
Sanaartuineq, tikisitsineq	Construction, importation
Nuutitsineq, eqiterineq	Délocalisation, centralisation
Puullinganeq, aningaasarneq	Confusion, course à l'argent
Qullissanik qamiterineq	Les lumières s'éteignent comme Qullissat[121]
Peqqussutit alisissumit	On les commande de loin
Tunngavik naak siuarsaaneq?	Où sont les fondations ?
Saaffissaraat mumisitsineq!	Qu'y a-t-il derrière le développement ?

Sumé, « Takornartaq » (l'Étranger), 1974

En questionnant le modèle de développement à l'œuvre au Groenland dans les années 1970, le groupe de rock indépendantiste Sumé soulignait que les transformations par l'aménagement allaient jusqu'à remanier les subjectivités individuelles. Dans le même sens, rendre compte du paysage scolaire et universitaire danois et groenlandais ne se limite pas à l'exposition d'un enjeu de maillage territorial et d'accessibilité aux services publics, mais participe d'enjeux socio-politiques plus larges. Pour aborder la manière dont se recomposent les rapports sociaux dans la migration étudiante vers le Danemark, il faut en effet revenir sur les « conditions extérieures » (Ma Mung, 2009), autrement dit, « la situation, l'environnement dans lesquels se réalisent les migrations » (Ma Mung, 2009 : 26) qui sont « aménagées », pour reprendre le vocabulaire d'Emmanuel Ma Mung, par les étudiant·e·s.

Cette deuxième partie de la thèse présente les « conditions extérieures » de la migration étudiante vers le Danemark. L'une des spécificités de la migration étudiante étant d'être attachée à la

[121] Qullissat est une ancienne ville minière de l'île de Disko. Fermée sur l'initiative de la Commission du G-50 en 1972, elle nécessite la relocalisation forcée de sa population dans d'autres s*ettlements* de la baie de Disko ainsi que dans d'autres villes, Nuuk y compris (Haagen, 1982 ; Priebe, 2018).

localisation d'établissements et de formations, il convient d'expliciter avant tout les caractéristiques du champ académique, afin d'analyser les effets de contraintes, d'incitations et les héritages symboliques qui rejouer dans les orientations et configurations de parcours. Revenir sur le paysage actuel du supérieur et ses évolutions permet ainsi de replacer la problématique de cette thèse dans la trajectoire historique du système analysé (Bourdieu et Passeron, 1970), ce qui souligne la nécessité d'une approche scalaire des questions éducatives (Nguyen, 2020 ; Thiem, 2009).

Pour se faire, cette partie se compose de deux chapitres, « **Géographies discrètes des institutions scolaires et universitaires** » et « **Racheter la terre. L'encadrement moral et matériel des trajectoires étudiantes** ». Le premier rend compte de deux traits saillants qui marquent les paysages danois et groenlandais de l'éducation. Le premier est celui de l'invention coloniale de l'école au Groenland, qui a contribué à institutionnaliser certains systèmes de savoirs et modèles institutionnels, s'entrecroisant dès lors avec le façonnement progressif de hiérarchies sociales. Il revient également sur l'inscription plus contemporaine des systèmes du supérieur danois et groenlandais dans un investissement stratégique de l'enseignement supérieur, et plus généralement de l'éducation, investissements qui visent à transformer la place géopolitique de ces deux systèmes dans un espace social transnational. Le second chapitre adopte une perspective centrée sur l'action publique au Groenland. À travers l'analyse des dispositifs et mécanismes d'encadrement des parcours scolaires, il se penche sur le rôle social accordé à l'école. Il explore la place accordée à l'éducation dans le développement territorial, afin de saisir l'articulation entre État, nation, et politiques éducatives.

Ces deux chapitres, s'ils visent à présenter un cadre essentiel pour saisir les champs de force dans lesquels se tracent les trajectoires étudiées et à introduire un contexte empirique peu connu en France, sont également à envisager comme un ensemble théorique cohérent, qui souhaite poser les jalons d'une lecture matérialiste-symbolique des migrations étudiantes. C'est pourquoi cette introduction propose d'expliciter l'outillage théorique nécessaire à l'actualisation de cette lecture et à son inscription dans le positionnement d'ensemble de la thèse.

Les étudiant·e·s dans le champ migratoire global à l'heure de l'économie de la connaissance

L'allongement des parcours scolaires et l'augmentation du nombre d'étudiant·e·s toutes filières et tous cycles confondus à l'échelle internationale[122], se traduit dans leurs déplacements : les étudiant·e·s occupent une place nouvelle, quantitativement, dans le paysage migratoire global. Cette augmentation n'est pas un transfert mécanique et ne peut se comprendre qu'à l'aune des transformations globales des marchés du travail et des reconfigurations du champ de l'enseignement supérieur. Constituant l'un des cinq « scripts » de la transformation organisationnelle des universités (Musselin, 2008), l'injonction à se placer dans une perspective mondiale et en particulier pour l'enseignement, historiquement moins internationalisé que les activités de recherche, a largement contribué à cette multiplication des flux (politiques d'établissements, cadres nationaux et transnationaux comme le Processus de Bologne visant à intensifier ces échanges …). De nombreux travaux ont souligné le rôle des circulations étudiantes dans les logiques de globalisation et d'internationalisation du supérieur (Altbach et Knight, 2011 ; Brooks et Waters, 2011 ; 2021 ; Raghuram, 2013 ; Sidhu, 2006 ; Teichler, 2017)[123]. Si plusieurs analyses sont possibles pour

[122] À titre indicatif, l'UNESCO estime que la population étudiante mondiale a progressé de 43 % en dix ans pour atteindre 222 millions en 2017 (Campus France, 2020). Ces informations sont à considérer avec parcimonie à l'aune des difficultés méthodologiques de et des enjeux polico-économiques de la mesure de la population étudiante et des migrations de manière plus générale (statut, inscription, pluralité des motifs migratoires …).

[123] Notons qu'il n'existe pas de consensus sur la manière de caractériser ce nouveau rapport du champ éducatif à l'international. Certains travaux distinguent ainsi la globalisation de l'enseignement supérieur de son internationalisation

comprendre ces évolutions, je m'appuie dans cette thèse sur une critique matérialiste de la reconfiguration du capitalisme, qui permet d'articuler la transformation des marchés du travail à l'échelle internationale et transformation des publics étudiants.

Depuis les années 1960, le fonctionnement de l'économie mondiale est marqué par une place croissante de l'innovation, qui se substitue progressivement au prix comme règle du jeu économique (Baumol, 2002). Cette substitution est rendue possible par le double impératif de l'innovation : être en mesure de fournir à un rythme rapide et de manière continue des produits et services à l'échelle globale (Foray, 2010) tout en surmontant les vagues d'obsolescence des savoirs et technologies (Powell et Snellman, 2004). Ce placement de l'innovation au centre du jeu résonne certes différemment selon les champs académiques et les secteurs économiques, mais il implique un rôle éminent et transversal des capacités intellectuelles, de la formation et de la mobilisation de savoirs par rapport à d'autres facteurs des performances économiques (Foray, 2018). Cette place nouvelle de la connaissance s'accompagne de l'adhésion progressive, et spatialement différenciée, aux principes de la théorie du capital humain. Cette adhésion marque en particulier l'action publique des Nords, mais pas seulement, dans la mesure où la théorie du capital humain se trouve également diffusée par certains organismes internationaux comme l'OCDE (Fraisse-D'Olimpio, 2009). Cette théorie de la croissance dans la lignée de l'économie néoclassique introduit dans les théories de la production un nouveau facteur qu'est l'éducation, dans lequel il est possible d'investir afin de générer des externalités.

Cette dimension qualitative du facteur travail est considérée comme essentielle pour encourager la croissance économique (Schultz, 1959 ; 1961), et c'est notamment le cas pour l'action publique groenlandaise comme danoise, comme je le montre ici. Autrement dit, si le capital humain désigne « l'ensemble des compétences et expériences accumulées [qui] ont pour effet de rendre les salariés plus productifs » (Stiglitz *et al.*, 2000 : 190), cela signifie que sans éducation, la force de travail est indifférenciée en termes de productivité (Fraisse-D'Olimpio, 2009). Si l'idée que la qualité du travail exerce une influence sur les rendements est ancienne (on la retrouve notamment chez Adam Smith), ce sont deux économistes de l'école de Chicago qui ont contribué à la formuler : Theodor Schultz et Gary Becker au cours des années 1960 (Fraisse-D'Olimpio, 2009). Cette mutation du jeu économique dans l'après Deuxième Guerre Mondiale a fait l'objet d'analyses divergentes. Je ne reviendrai pas sur l'ensemble d'entre elles, mais soulignerai simplement l'écart entre deux positions qui proposent deux lectures différentes de ces reconfigurations du capitalisme relativement à la production et à la circulation des connaissances.

La première propose de les lire à travers la notion d'économie fondée sur la connaissance (EFC). Les tenants de cette approche rappellent que si la connaissance a toujours été au cœur du développement économique, l'expression désigne plutôt « un changement progressif plutôt qu'une discontinuité brutale » (Foray, 2018 : 22), qui se met en place avec l'augmentation de la part du capital intangible (investissements dans la capacité de production et de transfert des savoirs et investissements destinés à améliorer l'état physique du capital humain) dans le PIB. Cette tendance affecte tant les stratégies des entreprises que les domaines d'intervention des États, en particulier

(Altbach et Knight, 2007). La globalisation désignant un ensemble de processus socio-économiques et politiques qui participent à densifier les liens entre les différents systèmes d'enseignement supérieur à l'échelle globale, il s'agit de réserver l'internationalisation au processus d'intégration volontariste porté par les établissements, les États ou d'autres acteurs dans l'environnement académique global (*ibid.,* 2007). Pour d'autres, parler de « globalisation » renvoie à l'idée d'une marchandisation et d'une mise en compétition du supérieur (Teichler, 2004), et l'internationalisation de l'éducation est parfois présentée comme une manifestation désirable de la globalisation (Matthews et Sidhu, 2005). Certain·e·s enfin ne rendent pas compte de cette nuance (Madge *et al.* 2009) ou préfèrent désigner d'un même geste l'augmentation des étudiant·e·s internationaux et internationales et l'internationalisation en parlant de « transnationalisation de l'éducation » (Madge *et al.,* 2015).

dans le champ éducatif. Elles trouvent une base technologique adéquate avec les technologies de l'information et de la communication, puisque ces dernières influencent la production comme la diffusion des savoirs (*ibid.*, 2018). Par conséquent, l'économie de la connaissance désigne tant une modalité de fonctionnement des économies contemporaines qu'une période spécifique. La seconde position peut être vue comme un approfondissement critique de la première, avec qui elle prend une distance radicale puisqu'elle voit dans ces modifications non pas seulement un *changement progressif* des conditions de production mais au contraire, une *crise du fordisme* et une *transition vers une nouvelle modalité du capitalisme* dans laquelle la connaissance joue un rôle central : il s'agit du *capitalisme cognitif* (voir notamment : ; Gortz, 2003 ; Mouhoud, 2003 ; Vercellone, 2004, 2008a et2008b).

Une critique marxiste : vers le capitalisme cognitif

Carlo Vercellone dresse trois critiques principales aux approches par l'économie fondée sur la connaissance. Il note d'abord que les approches par l'EFC s'appuient sur « une conception positiviste et scientiste de la connaissance et du progrès technique qui conduit à faire abstraction des rapports sociaux et des conflits qui ont marqué l'histoire du capitalisme autour de la question cruciale de la maîtrise des puissances intellectuelles de la production » (Vercellone, 2008b : 229). Ce déterminisme technologique a tendance à octroyer, de manière mécanique, un rôle moteur aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le passage à une société de l'information et de la connaissance – comme les théories faisant de la machine à vapeur le vecteur de la première Révolution Industrielle- alors que ces TIC ne peuvent fonctionner que grâce à un savoir capable de les mobiliser. De même, leur développement ne vient pas uniquement d'une impulsion par le capital, mais de la coopération du travail.

Le deuxième ensemble de critiques renvoie davantage au statut de la connaissance dans cette approche par l'EFC. Comme dans les théories néoclassiques de la croissance endogène, l'EFC tend à considérer la connaissance comme une *marchandise*, voire comme un bien collectif, ce qui appelle par conséquent à une régulation conçue en fonction de la sphère marchande, unique sphère productive considérée comme créatrice de richesses (Vercellone, 2008a ; 2008b). Ces deux éléments amènent à un dernier bloc de critiques, relatives à la portée du phénomène. Les approches en termes d'EFC proposent une lecture réductrice du rôle nouveau de la connaissance qui, en se limitant à deux facteurs d'émergence (augmentation de la part du capital intangible et bouleversement des conditions de reproduction et de transmission de la connaissance avec les TIC), ne prend pas en compte les conflits sociaux à l'origine de la crise du fordisme, ni les transformations du rapport capital/travail qui sont, pour Carlo Vercellone, au cœur de l'émergence d'une économie fondée sur la connaissance. Ces insatisfactions l'amènent à proposer un double renversement conceptuel porté par la notion de *capitalisme cognitif*. Elle consiste tout d'abord en un renversement analytique, qu'il résume ainsi :

> « Ce concept se propose justement de mettre en exergue la dimension historique et la dialectique conflictuelle entre les deux termes qui le composent : le terme capitalisme désigne la permanence, dans le changement, des invariants fondamentaux du système capitaliste, en particulier le rôle moteur du profit et le rapport salarial ou plus précisément les différentes formes de travail dépendant sur lesquelles repose l'extraction du surplus. Le terme « cognitif » quant à lui, met en évidence la nature nouvelle du travail, des sources de la valeur et des formes de propriété sur lesquelles s'appuient l'accumulation du capital et les contradictions que cette accumulation engendre » (Vercellone, 2008b : 229)

À cela vient s'ajouter un renversement méthodologique, puisqu'il s'agit de replacer la connaissance dans « la dynamique concrète des rapports conflictuels de savoir et de pouvoir qui forgent le développement de la division capitaliste du travail » (Vercellone, 2008b : 229) et d'analyser la mutation du rapport entre capital et travail (Vercellone, 2008a)[124].

Cs quelques éléments posés, il rappelle que les mécanismes de transition vers le capitalisme cognitif sont liés aux contradictions du capitalisme industriel et à la mise en crise du rapport salarial fordiste (Vercellone, 2008a, 2008b) qui s'expriment dans trois processus. Le refus du travail parcellisé et la montée du besoin d'autonomie des salariés est le premier d'entre eux, auquel vient s'ajouter une transformation de la force de travail et une remise en cause des formes de division du travail. Ce deuxième processus est lié la constitution d'une « intellectualité diffuse » (Vercellone, 2004 : 376, Vercellone, 2008b : 233), venant de la « démocratisation de l'enseignement » et de l'élévation générale du niveau de formation, qui conduit à la montée du travail immatériel et intellectuel. Un troisième processus renvoie à « l'expansion des garanties et des services collectifs du Welfare » (Vercellone, 2008b : 233). Cela a eu pour effet d'atténuer la contrainte monétaire au rapport salarial tout en augmentant les coûts de reproduction de la force de travail (Aglietta, 1976, cité par Vercellone, 2008b), mais a surtout participé à mettre en place deux conditions essentielles – et pourtant occultées par l'EFC -de l'essor d'une économie fondée sur la connaissance. La première renvoie au développement des institutions et de productions collectives portées par l'État-providence. Ces dernières constituent les conditions sociales et les secteurs moteurs de l'économie fondée sur la connaissance. Pour les tenants de l'approche par le capitalisme cognitif, ces conditions ne se trouvent pas uniquement dans les laboratoires privés, mais bien dans les ressources mobilisables par le modèle de l'État-providence. La seconde condition est celle de l'atténuation de la contrainte du travail salarial et de la libéralisation du temps par l'expansion du salaire socialisé (allocations chômage, pensions de retraite …). La mise en place de ces conditions de développement de l'économie fondée sur la connaissance précède la genèse du capitalisme cognitif, qui s'installe lorsque « le capital tente d'encadrer et de soumettre à sa logique les conditions collectives de la production des connaissances et d'étouffer le potentiel d'émancipation inscrit dans l'essor d'une intellectualité diffuse » (Vercellone, 2008b : 234). Cet encadrement vise, d'une part, à implanter un modèle marchand dans les institutions publiques ainsi que dans différents biens communs comme le savoir et le vivant (développement des droits de propriété intellectuelle). D'autre part, il entend réguler une force de travail de plus en plus autonome au niveau de la sphère de production en restaurant un ordre concurrentiel (individualisation du travail, précarité).

C'est pourquoi Carlo Vercellone, à la suite d'André Gorz, voit dans la transformation de la connaissance en une « marchandise fictive » (Vercellone, 2008a : 72) l'enjeu central de la valorisation du capital dans le capitalisme cognitif. Pour André Gorz, le capitalisme cognitif repose sur une contradiction interne entre la logique rentière du capitalisme cognitif et la logique d'une économie fondée sur le savoir, « qui contient (…) en son fond une négation de l'économie capitaliste marchande » (Gorz, 2003 : 76, cité par Vercellone, 2019 : 3). En effet, André Gorz a bien montré comment le caractère cumulatif, infini et incontrôlable de la connaissance (elle ne se détruit pas quand elle s'échange, au contraire) nécessitait la mise en place de « stratégies visant à créer des rentes de position monopoliste » (Vercellone, 2019 : 4) pour limiter l'accès à la connaissance et ainsi constituer les mécanismes de son appropriation privative. Ces limitations sont mises en place par un

[124] L'approche marxienne de Carlo Vercellone se nourrit des travaux d'André Gorz sur la valeur et les subjectivités au travail. La notion de capitalisme cognitif porte ainsi une forme de restructuration profonde du capitalisme, et pas seulement une sortie du capitalisme industriel. Le capitalisme se trouve en effet mis en tension entre le développement du travail cognitif qui permettrait la sortie du modèle capitaliste en ayant un potentiel d'autonomisation vis-à-vis du capital, et de nouvelles formes d'exploitation par un brouillage de la frontière entre temps de travail salarié et temps libre (frontière qui se maintenait sous le taylorisme) et qui constituerait alors un terreau favorable au développement de la servitude volontaire (Vercellone, 2019).

renforcement de la composante immatérielle de la marchandise (design, image de marque, marketing) et par le renforcement et l'extension des droits de propriété intellectuelle : l'objectif étant alors de perpétuer la valeur de l'échange en mettant en place « des mécanismes de raréfaction de l'offre permettant de bâtir artificiellement une rareté des ressources » (Vercellone, 2019 : 4). Cette critique marxienne permet donc de ne pas séparer la « démocratisation » de l'enseignement supérieur – qui alimente l'augmentation des migrations étudiantes – d'enjeux plus globaux liés aux transformations des marchés du travail et au développement d'un « marché international de l'enseignement supérieur » (Musselin, 2008), au cœur de la compétition internationale.

Capitalisme cognitif et colonialité

La critique décoloniale a bien montré que les institutions scolaires et universitaires ont occupé une place centrale dans les projets coloniaux et la situation au Groenland ne fait pas défaut à cette régularité, comme je vais le montrer dans cette partie. En soulignant la dimension épistémique de la colonialité, plusieurs auteurs du courant décolonial ont ainsi mis en avant ce rôle (Grosfoguel, 2002 ; 2006 ; 2007 ; 2013 ; Lander, 2000 ; Mignolo, 2000 ; 2001a ; 2001b ; 2003 ; Quijano, 2000 ; 2007). Pour Edgardo Lander, la colonialité n'est pas qu'une structure matérielle reposant sur le travail, elle repose également sur une hiérarchisation entre systèmes de savoirs et modes de production des connaissances (Lander, 2000). Elle produit, depuis le XVIe siècle, une « méconnaissance organisée » (Mignolo, 2001a) du monde, légitimant certains systèmes de connaissance (langues, cosmologies, modèles pédagogiques …) aux dépens d'autres. Ce classement hégémonique repose sur des fondements spatialisés : les universités européennes ont été et sont au cœur de ce processus asymétrique et diffusionniste de mise en ordre des savoirs, qui dessine alors une « géopolitique de la connaissance » (Mignolo, 2001a ; 2001b ; 2003). Pour ces auteurs et comme je l'ai expliqué dans le **chapitre 1**, ces mécanismes de constitution de normes épistémiques ne sont pas indépendants de la formation des rapports de race, puisque la classification des systèmes de savoirs, par l'Église (surtout à l'époque moderne) mais aussi par les scientifiques et universitaires, a largement participé à la constitution des positions sociales à l'échelle mondiale. Si cette analyse met en avant l'articulation entre pouvoirs et savoirs en accordant une place centrale à la dimension spatiale de la domination, il me semble qu'elle se concentre surtout sur la dimension symbolique de cette articulation.

Mais il faut rappeler que dans l'hétérogénéité du courant décolonial, la dimension matérielle irrigue plusieurs travaux, puisque le courant s'inspire des théories de la dépendance pour penser les relations de pouvoir asymétriques entre les différentes parties du monde. La dimension matérielle est d'ailleurs l'une des raisons de la prise de distance de ce courant avec les approches post-structuralistes et représentationnelles des *postcolonial studies* (Boidin, 2009). Dans un entretien avec Catherine Walsh, Walter Mignolo dresse ainsi un parallèle entre le fonctionnement des hiérarchies épistémiques et les polarisations économiques du monde qui me semble intéressant : « la conséquence majeure de la géopolitique de la connaissance est de pouvoir comprendre que la connaissance fonctionne comme l'économie », c'est-à-dire « qu'elle s'organise à travers des centres de pouvoir et des régions subalternes » (Walsh et Mignolo, 2003 : 2-3)[125]. En ce sens, quelques travaux ont ainsi pris appui sur les apports de la critique décoloniale pour analyser les reconfigurations de la géographie de la production de la connaissance. Ces travaux se sont intéressés aux mécanismes d'évaluation, comme celui de l'OCDE (AHELO), qui a tendance à valoriser des modèles d'établissements et de formations qui dérivent des positions épistémiques historiquement favorisées (Shahjahan et Morgan, 2016) ; d'autres se sont penchés sur le déploiement des projets transnationaux de développement des compétences (*capacity-building*) afin de souligner la manière dont les fondements de la compétition

[125] « *La mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es poder comprender que el conocimiento funciona como la economía* » et *« como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas »*, ma traduction.

internationale universitaire étaient chargés des idéaux « d'universalité » et de « rattrapage » du modèle universitaire des Nords (Adriansen et Møller Madsen, 2019 ; Stein *et al.*, 2019). Enfin, Syed Farid Alatas, sans s'inscrire dans la critique décoloniale, a mobilisé la théorie de la dépendance dans son analyse de la division globale du travail universitaire, qu'il appelle dépendance académique (*academic dependancy*) dans les sciences sociales (Alatas, 2003). Ces références sont fécondes pour penser la structuration de l'espace social académique entre Groenland et Danemark dans le paysage international du supérieur : ce dernier n'est pas structuré uniquement pas des logiques prenant sens à l'échelle nationale, mais également par des lignes de forces globalement forgées.

Vers une approche symbolique-matérialiste des migrations étudiantes

Capitalisme cognitif, colonialité, reproduction : si le croisement de différentes écoles de pensée peut surprendre, ma démarche se nourrit ici des positions de certaines féministes matérialistes comme Stevi Jackson, favorable à l'éclectisme plutôt qu'à une pureté théorique qui risque le détachement radical du travail empirique (Jackson et Armengaud, 2009). Ces croisements qui peuvent paraître foisonnants me semblent en effet nécessaires pour saisir les spécificités des configurations locales de systèmes de domination : de la même façon qu'il serait méthodologiquement insatisfaisant de considérer un déjà-là du capitalisme cognitif dans le contexte qui m'occupe, il serait analytiquement pauvre de tomber dans la téléologie d'une colonialité explicative de tout.

C'est en me nourrissant des deux approches présentées *supra* que j'entends proposer une lecture symbolique-matérialiste des migrations étudiantes. Si le terme « matérialiste » est revendiqué par de nombreuses positions théoriques divergentes en sciences sociales, ces dernières se placent toutes dans un héritage plus ou moins critique par rapport au matérialisme historique de Marx (Jackson, 2009). Il peut sembler pour le moins paradoxal de se placer dans une telle filiation, considérant d'une part la tendance ethnocentrique et naturalisante des analyses de Marx (Jackson, 2009 ; Granjon, 2016) et la critique de l'économicisme (l'hypertrophie de l'économique sur d'autres enjeux : culturels, religieux …) du marxisme formulée par Bourdieu (Bourdieu, 2015 ; 2017 ; Burawoy, 2019 ; Granjon, 2016). Cependant, les approches décoloniales ne sont pas étrangères à la filiation critique avec les travaux de Marx (Falquet, 2016 ; Lander, 2000), de même que la théorie bourdieusienne de la domination (Bourdieu, 2015 ; 2017). Il s'agit pour ce dernier de réinsérer les systèmes symboliques et « l'autonomie relative » des agents dans son modèle de la domination, notamment à travers les concepts de champs et de capitaux, ainsi que par la centralité de la reproduction scolaire. C'est pourquoi Bourdieu qualifie son approche d'un « matérialisme du symbolique », puisque « les formes symboliques ont une existence objective, des effets objectifs et notamment économiques très directs » (Bourdieu, 2015 : 458), et c'est dans cette acception que je me situe.

En quoi consiste donc une approche matérialiste des migrations étudiantes, attentive à la façon dont se configure les positions sociales par la reproduction socio-scolaire ? Elle implique d'abord de raisonner en termes de rapports sociaux multiples (pas seulement de classe, mais également de race et de sexe), entendus comme « une tension qui traverse le champ social et produit des enjeux matériels et idéels autour desquels se constituent des groupes aux intérêts antagoniques » (Kergoat, 2012 : 17). Cette tension est une « contradiction vivante » (Kergoat, 2012 : 89) : façonnée en grande partie par le travail et l'organisation de la structure productive, elle implique de considérer qu'il existe une certaine continuité entre le travail et la formation[126]. Cette continuité est manifeste au niveau

[126] À ce titre, Danièle Kergoat considère notamment que si les femmes ouvrières se trouvent en bas de l'échelle des qualifications, ce n'est pas parce qu'elles sont « mal formées » et qu'elles « se battent peu sur les problèmes de qualification » (*ibid.* : 89), mais c'est parce qu'elles « sont bien formées par l'ensemble du travail reproductif » (*ibid.* : 90), et que l'acquisition de leurs compétences (minutie, dextérité, organisation …) ne passant pas par l'institution et se faisant « toujours en référence la sphère du privé » (*ibid.* : 90) n'est pas reconnue par les employeurs.

interindividuel, dans ce qui s'incarne et se transmet : si considérer la seule position dans les rapports de production économique est insuffisante pour comprendre les positions sociales, toujours est-il qu'on peut considérer avec Bourdieu que « le champ économique tend à imposer sa structure aux autres champs » (Bourdieu, 1984a : 3), en dépit de leur autonomie relative. Cette continuité ne repose pas uniquement sur l'interindividuel mais s'élabore également au niveau institutionnel. Les institutions et organisations disposent certes d'une fonction de légitimation de l'ordre social (production des titres scolaires et institutionnalisation des savoirs sur lesquels reposent en grande partie les recrutements) mais elles ont également un rôle dans le transfert des « rapports d'homologie structurale » et de l'évolution « des rapports de dépendance causale » avec et au champ économique (Bourdieu, 1984a : 10). Je le montre dans cette partie : l'autonomie relative des champs scolaire et académique par rapport au champ économique a tendance à se réduire avec le glissement vers le capitalisme cognitif. Ces glissements ne se font pas sans modification de la structure interne de ces champs, même si ce point ne sera pas développé en détail ici puisqu'il nécessiterait un travail empirique spécialisé.

Une seconde implication de considérer le continuum formation-travail pour conceptualiser les rapports sociaux – et par conséquent le repositionnement social à l'œuvre dans les migrations étudiantes – touche à la dimension de l'espace social et à la structure du champ dans lequel elles se déploient. D'une part, il s'agit de considérer que la structure du champ se déploie dans l'ordre de la colonialité, autrement dit, sur les structures de la division du travail et des *épistémè*, en suivant la proposition présentée dans le **chapitre premier** de cette thèse : le champ scolaire n'est pas uniquement dominé par la culture bourgeoise, mais il s'agit de considérer celle-ci comme *sécante* avec les attributs de la blanchité. Je m'attèlerai ainsi à démontrer la pertinence de cette proposition dans cette partie. D'autre part, il est nécessaire de considérer l'articulation entre champ académique, espace social et dimension spatiale des positions sociales, dans la mesure où cette thèse propose un questionnement général sur l'articulation entre déplacement dans l'espace physique et déplacement dans l'espace social. Dans un texte sur les « effets de lieux », Bourdieu considère que l'espace physique constitue un « espace social réifié » (Bourdieu, 1993), où les localisations importent parce qu'elles révèlent des logiques de concentration/dispersion des ressources sociales et influencent les conditions de leur accumulation et de leur utilisation[127]. Autrement dit, c'est une projection de l'espace social – de telle sorte que l'espace physique peut constituer une *dimension* des rapports sociaux (Ripoll et Tissot, 2010 ; Ripoll et Veschambre, 2005b). Si les travaux sur les ségrégations scolaires et universitaires ont ainsi bien montré comment la localisation de l'offre de formation contribuait à la division sociale des publics, en particulier à l'échelle urbaine et métropolitaine (François et Poupeau, 2004 ; 2008 ; Frouillou, 2015), ces enjeux d'accumulation de ressources liés à la localisation peuvent tout à fait s'exprimer à l'échelle transnationale du Rigsfællesskabet et selon les lignes de force de l'ancien empire colonial. Si on considère, comme présenté dans le **premier chapitre** et à la suite de Jennifer Bidet (2018), que la position des individus dans l'espace social national dépend alors de la position de ce dernier dans le « système monde » (Wallerstein, 1979) et dans la colonialité (Mignolo, 2001), alors l'enjeu de la documentation de l'organisation du champ universitaire implique tant de rendre compte de ces effets cumulatifs que de l'articulation entre système universitaire et position géopolitique dans le « système-monde » (Wallerstein, 1979) et dans les rapports Nords/Suds.

En explicitant la dimension spatiale de l'organisation de cet espace social (localisations relatives des formations, continuités et discontinuités institutionnelles) et en rendant compte des phénomènes de

[127] Bourdieu distingue pour cela deux « profils d'espace ». Des profils de « localisation », où des avantages ou désavantages symboliques (adresse) ou matériels (temps, argent) naissent de la proximité avec des biens et services rares ou avec des agents ; et des profils « d'occupation », où l'enjeu est davantage le maintien d'une mise à distance de l'indésirable (Bourdieu, 1993 ; Ripoll et Veschambre, 2005)

hiérarchisation qui la traversent (recrutement des publics, logique de placement des établissements dans le champ académique transnational) il s'agit en effet de poser les conditions des *placements* dans le jeu universitaire et par conséquent de poser les fondements d'une démarche d'objectivation des positions sociales successives qui forment les trajectoires. À ce titre, ces deux chapitres visent à expliciter la configuration particulière d'un espace social qui excède les seuls contours de la nation, et dont les forces ne peuvent être comprises que dans une matrice de la colonialité attentive aux reconfigurations du capitalisme cognitif. Je montre en effet que le paysage de l'offre universitaire est marqué par ce que j'appelle *la colonialité de la division spatiale de la formation*, où les formations les moins valorisées socialement se trouvent dans les périphéries du Rigsfællesskabet – autrement dit, dans différentes villes groenlandaises, et en particulier à Nuuk. Cette périphérisation relative de l'espace social universitaire groenlandais s'exprime également à un niveau plus organisationnel, qui nous renseigne justement sur le rôle actif des institutions scolaires, universitaires mais également des pouvoirs publics groenlandais dans le tracé des contours d'un espace social national.

Articuler ainsi les apports d'une critique marxiste et d'une critique décoloniale présente plusieurs avantages heuristiques pour penser une géographie du supérieur qui s'accorde avec une approche bourdieusienne des rapports socio-scolaires. Elle permet d'abord d'insister sur le continuum formation/travail dans l'appréhension des relations asymétriques, qu'il s'agisse des placements dans l'espace social ou sur le volet plus institutionnel et géopolitique, en ce que s'intéresser aux organisations publiques renseigne sur la construction du projet indépendantiste groenlandais. Elle permet ensuite de ne pas déconnecter la lecture des trajectoires individuelles des trajectoires collectives des institutions universitaires et de celle de la nation Groenland. Enfin, en rappelant la perte d'autonomie du champ académique sur le champ économique, il me semble que souligner cette continuité permet également de se distancer d'une particularisation méliorative des étudiant·e·s – qui trouvent tout autant leur place dans un « marché » transnational de la formation dans lesquels différents capitaux importent, que d'autres migrant·e·s ne jouissant pas leur cette désirabilité dans les politiques migratoires.

Cette proposition soulève autant de questions qu'elle n'espère apporter de réponses, puisqu'envisager ce continuum à l'heure du capitalisme cognitif me semble avoir une conséquence majeure pour la compréhension des rapports sociaux. Le capitalisme cognitif, parce qu'il octroie une place nouvelle à la connaissance, aboutit en effet à une transformation de la division du travail. Au recul de la transformation de la matière par le travail manuel, progressivement remplacée par « l'information et du savoir codifiés » devenant la « principale matière à transformer » (Vercellone, 2008b : 235), s'ajoute un recul de la division taylorienne des tâches, encouragé par une nouvelle division cognitive du travail, fondée sur la logique de l'apprentissage et de la spécialisation des compétences (Mouhoud, 2003). Si on assiste à ce renforcement d'une division cognitive du travail (Mouhoud, 2003), peut-on considérer que cette nouvelle hiérarchisation fait tendre l'organisation des dominations vers un pôle plus symbolique ? Danièle Kergoat remarquait à ce titre que l'impact des transformations du modèle fordiste sur les régimes de genre (mais on pourrait ajouter la classe comme la race) restait peu analysé (Kergoat, 2012). Il ne s'agit pas de résoudre ici ce questionnement sur les conséquences de l'évolution du travail sur les régimes de rapports sociaux, mais de pointer une tension qui mériterait d'être creusée.

Chapitre trois

Géographies discrètes des institutions scolaires et universitaires

Introduction

Ce chapitre donne quelques éléments de cadrage sur l'ensemble du chemin scolaire qu'empruntent les étudiant·e·s groenlandais·e·s, du primaire au supérieur. S'il accorde plus de poids à la structuration du supérieur, il ne laisse pas de côté l'école primaire : historiquement imbriquée dans la formation du pouvoir colonial, elle reste au cœur de l'imposition d'une culture légitime. Comprendre la façon dont elle maille le territoire permet de poser les jalons pour saisir les mécanismes de tri social qui conditionnent l'accès à la migration étudiante vers le Danemark. Au-delà de la contribution historique de l'école à la formation de principes de classement du monde social, je mets en avant un second trait saillant de l'organisation contemporaine du champ académique nord-atlantique : les systèmes d'enseignement supérieur danois comme groenlandais ne font pas exception aux tendances à l'internationalisation et à l'investissement stratégique de l'enseignement supérieur à l'heure de l'économie de la connaissance.

Ce chapitre s'appuie spécifiquement sur les apports théoriques de la critique décoloniale et sur la la critique marxienne de l'économie de la connaissance que j'ai présentée dans **l'introduction de cette deuxième partie**. Leur articulation permet d'inscrire les migrations étudiantes dans une approche matérialiste des rapports sociaux et dans une géographie plus globale de l'enseignement supérieur, polarisée et polarisante. Articuler ainsi les apports d'une critique marxienne et ceux du courant décolonial présente plusieurs avantages heuristiques pour penser une géographie du supérieur. D'une part, elle permet d'insister sur le continuum formation/travail dans l'appréhension des relations asymétriques, tant entre groupes sociaux que sur un plan plus institutionnel et géopolitique. D'autre part, elle invite à se garder du risque d'une mobilisation an-historique, « délestée de tout contexte » (Pouchepadass, 2007 : 190) de la notion de colonialité, et d'une tendance téléologique, qui consisterait à faire de la colonialité « une longue durée indéfinie, transformant les continuités et les répétitions en principes explicatifs » (Sibeud, 2007 : 144)[128]. Il

[128] Ces deux citations ne sont pas initialement des critiques formulées à l'égard des études décoloniales, mais de la nébuleuse des *Postcolonial Studies*. Reconnaissant leur apport fondamental dans la compréhension du fonctionnement du pouvoir colonial, Jacques Pouchepadass et Emmanuelle Sibeud en relatent également les faiblesses et

s'agit de prendre la colonialité pour ce qu'elle est : un outil conceptuel, une abstraction utile pour comprendre la formation des rapports sociaux. À ce titre, elle n'est pas nécessairement suffisante : d'autres systèmes de pouvoir s'y articulent, sans lui être parfaitement superposable.

Ceci posé, il s'agira donc dans ce chapitre de tracer les contours d'une géographie relationnelle et mondialisée de la formation pour comprendre la manière dont les migrations étudiantes s'inscrivent dans une offre de formation polarisée, expression d'une division internationale de la production de connaissances et d'un système de dépendance historiquement constitué à l'égard de la métropole. Pour décrire ces positionnements asymétriques, je développe alors la métaphore de la discrétion. Cette dernière renvoie d'abord à l'entreprise de dévoilement des mécanismes de domination coloniale et capitaliste, dont on pourrait dire, en paraphrasant Jean-Claude Passeron et Pierre Bourdieu que la dissimulation est au fondement de leur force. Mais elle renvoie aussi, dans une figuration mathématique qui s'oppose à l'état continu, à l'assemblage de plusieurs entités distinctes les unes des autres. Cette figure mathématique renvoie à l'approche méthodologique adoptée ici : je décris, de manière parcellaire, sans ambition exhaustive, des points du paysage académique dano-groenlandais qui ne se touchent pas – mais font partie du même ensemble. Cette métaphore a également ceci d'heuristique qu'elle illustre bien le fonctionnement de la colonialité : loin de constituer un récit, ou une force aux effets continus dans le temps, ses effets durables peuvent rejouer de manière ponctuelle et discrète.

Le premier temps du chapitre est un retour sur les liens historiques entre colonisation et scolarisation au Groenland. Il montre comment l'invention de l'école au Groenland a participé d'un processus de certains systèmes de savoirs et de modèles scolaires, processus qui s'entrecroise avec le façonnement de nouvelles hiérarchies sociales. Dans un deuxième temps, je présente le paysage du supérieur groenlandais. Il détaille sa genèse, née du transfert progressif de compétences du Danemark vers les autorités groenlandaises, avant d'exposer l'offre de formation contemporaine disponible au Groenland, structurée par ce que j'appelle la *colonialité de la division spatiale de la formation*. La dernière section du chapitre porte plus singulièrement sur la situation danoise. Elle présente l'organisation des filières et établissements, les modalités d'accès au supérieur et revient sur l'évolution récente des publics.

I. L'école et la « prise de terre » : éléments de cadrage sur le système éducatif groenlandais

Cette première partie se penche sur la constitution du système scolaire et universitaire groenlandais. Opérer ce retour permet d'historiciser le façonnement des hiérarchies scolaires et universitaires en s'intéressant à la circulation asymétrique des modèles institutionnels, et en particulier des langues d'enseignement, des séparations disciplinaires et des curricula, mais également des titres scolaires et universitaires. En parlant de « prise de terre », Rachel Solomon-Tsehaye et Henri Vieille-Grosjean (2018) montrent qu'au Burkina Faso, au Tchad et à Djibouti, l'implantation de l'école

contradictions. Jacques Pouchepadass dresse la critique de l'absence de contextualisation à ces « notions génériques » que sont la « postcolonialité » et la « colonialité » sans pour autant convoquer à un seul moment les fondements décoloniaux de la notion de colonialité du pouvoir – qui précisément, a été construite en s'appuyant sur la critique des *Postcolonial Studies* (voir **chapitre 1**). De son côté, Emmanuelle Sibeud pointe explicitement les analyses postcoloniales. Il me semble cependant que la mobilisation de la notion de colonialité du pouvoir, pourrait tomber dans des écueils similaires, confondant la formation globale des rapports sociaux avec leur manifestation similaire, ou en restituant pas les complexes chaînes de causalité au nom de la continuité des structures sociales.

coloniale opère sur l'espace à conquérir : elle constitue un maillage territorial, mais fonctionne aussi comme instance d'implantation de normes et de schèmes d'interprétation, via la socialisation scolaire. Cette expression me semble ainsi tout à fait transposable dans le contexte historique groenlandais, où l'implantation de l'école avec la colonisation a participé d'un processus de mise en norme des savoirs légitimes tout en participant au façonnement de nouvelles hiérarchies sociales. Opérer ce retour permet ainsi de donner des éléments de cadrage qui seront remobilisés dans les chapitres suivants de cette thèse, tout en revenant sur la trajectoire institutionnelle du modèle de l'école coloniale. La réappropriation du modèle par l'autonomie gouvernementale groenlandaise permet ainsi de montrer la manière dont la colonialité du pouvoir s'exprime dans la négociation de cet héritage, entre activation de contraintes diverses et réinvestissement du modèle de l'État-nation.

1. Du projet de connaissance au projet politique : une place du système scolaire groenlandais dans la colonialité[129]

Comment s'articulent question éducative et projet colonial au Groenland ? Sans idéaliser la société pré-coloniale en en faisant un espace-temps exempt de tout rapport de pouvoir, l'invention de l'école au Groenland a largement participé au façonnement des hiérarchies sociales contemporaines.

L'invention de l'école et le rôle du système scolaire dans le façonnement des hiérarchies sociales

D'abord pris en charge par la mission Morave, le développement du système scolaire groenlandais se fait surtout au XIXe siècle. À la fin du siècle, on comptait 9 écoles dans les 6 principales stations coloniales et 24 écoles dans les 28 *settlements*, qui s'égrènent principalement le long de la côte ouest de l'île (Gaviria, 2013). L'objectif de ces écoles gratuites moraves puis luthériennes (après 1899) était de convertir les populations locales, mais de nombreux travaux d'historiens, d'anthropologues et de linguistes ont également insisté sur le rôle des missionnaires dans la codification, la normalisation et la diffusion du kalaallisut (Gad, 1971 ; Kleivan, 1969 ; 1996 ; Thisted, 1990 ; Thomsen, 1998 ; Petterson, 2014), c'est pourquoi Inge Kleivan estime qu'au milieu du XIXe siècle, presque l'ensemble de la population était à même de lire et la majorité d'écrire la langue – une alphabétisation bien supérieure à celle du Danemark à la même époque. Le danois était alors seulement enseigné dans les collèges des catéchistes à Nuuk et Ilulissat (Kleivan, 1969). La seconde partie du XIXe siècle est souvent perçue comme un tournant dans le fonctionnement du pouvoir colonial (Petterson, 2014 ; Rud, 2009 ; 2017), notamment parce qu'il s'agit d'un temps de mise en norme des savoirs. La première grammaire du kalaallisut paraît en 1851, le premier journal en kalaallisut, *Atuaqaqdliutit* est créé, les deux collèges de catéchistes de Nuuk (Godthåb) et Ilulissat (Jakobshavn) sont fondés par décret en 1844, et enfin, plusieurs collectes et recensions de contes et récits sont réalisées. Christina Petterson souligne ainsi que ce moment est significatif des

[129] Revenant sur la naissance du courant de la Critical Race Theory (CRT) aux États-Unis, William F. Tate choisit d'intituler cette partie de son travail « *one historical overview* » (Tate, 1997 : 204) afin d'indiquer que son interprétation des origines de la CRT peut être sujette à débat et que plusieurs récits de cette naissance peuvent être établis, d'autant plus que l'écriture et l'enseignement de l'histoire américaine est sujette à la distorsion et à l'omission de la catégorie de race. Considérant le rapport à l'histoire et à la race dans le contexte groenlando-danois exposé dans les premier et deuxième chapitres de ce travail de thèse, je suis la proposition grammaticale de William F. Tate dans l'ensemble de ce chapitre, afin de mettre l'accent sur la dimension interprétative et située du récit historique et la possibilité d'autres voix que l'indéfini narratif permet de souligner.

entremêlements entre transmissions des savoirs et pouvoir politique : l'écriture devient normée et codifiée, mais elle permet aussi de fixer la tradition orale en fermant le sens des mythes et récits sur lesquels reposent les systèmes de croyance locaux : l'écriture fonctionne comme une technique de gouvernement colonial (Petterson, 2013)[130].

Il serait donc trop rapide de voir dans l'école morave puis luthérienne un effacement hégémonique des savoirs et de la langue autochtone comme cela a pu l'être dans d'autres contextes. Au contraire, les premiers temps de l'école s'inscrivent dans les spécificités du projet de domination coloniale danois, autrement dit, dans la préservation des intérêts économiques. Mais la mise en place de l'institution scolaire s'articule avec le développement de nouvelles hiérarchies sociales qu'elle contribue à produire, à l'intersection de plusieurs rapports sociaux. C'est en particulier l'accès aux formations professionnelles qui contribue à tracer ces lignes de tension au long du XIXe siècle. Celles et ceux qui sont appelé·e·s les *blandinger* (littéralement, les croisé·e·s, les mélangé·e·s), sont des hommes groenlandais (et plus rarement les femmes) ayant des pères danois disposent d'un accès facilité à l'emploi et à l'éducation dans la société groenlandaise, leur conférant un statut privilégié par le travail (voir **chapitre 1**).

Plusieurs travaux d'historiens et d'anthropologues pointent ainsi l'intention des autorités coloniales de former une élite groenlandaise en position d'entre-deux. Ces travaux font appel à des clés de lecture hétérogènes : plutôt marxistes, où les élites sont vues comme des collaborateurs du pouvoir colonial (Viemose, 1977) ; plutôt foucaldiennes, où l'accent est mis sur le projet de « réussir un bon mélange » (« *achieving a correct blend* ») entre des éléments groenlandais (perçus comme « traditionnels »), et des éléments européens et danois (perçus comme « modernes ») par le gouvernement des conduites (Rud, 2017 : 55) ou via l'usage de l'écriture (Petterson, 2013) ; d'autres enfin mettent en avant l'hétérogénéité du groupe et la négociation des règles coloniales (Rasmussen, 1986) ou mettent l'accent sur l'agentivité des catéchistes dans cette position d'entre deux en accédant à leurs journaux privés (Thuesen, 2007). En dépit de ces clés de lecture différentes, ces travaux montrent que les *blandinger* font l'objet d'attentes spécifiques de la part des autorités coloniales, tantôt vus comme des médiateurs, tantôt comme des acteurs de la mise en œuvre d'une mission civilisatrice au Groenland (Seiding, 2012 ; Thuesen, 2007). Perçus comme plus simples à « civiliser », certains d'entre eux commencent à être envoyés au Danemark afin d'y être formés à partir de 1837 (Rud, 2017). Søren Rud a ainsi montré, en analysant les plans de la Grønlænderhjemmet (la maison des Groenlandais, pour accueillir les étudiants) achevée en 1880 à Copenhague, que cette dernière devait rappeler les racines inuit afin de former des subjectivités de l'entre-deux (2017). Au Groenland, les *blandinger* constituent l'essentiel des catéchistes en formation après l'ouverture des deux collèges de Nuuk et Ilulissat (Rud, 2017). Pour Christina Petterson, ces catéchistes sont au cœur de l'invention de la classe sociale au Groenland. Alors qu'ils sont chargés de diffuser des récits locaux tournés vers la chasse (par l'école, par l'édition ou dans la presse), ils participaient à définir une figure de « l'authenticité » groenlandaise, reposant sur la chasse – et de laquelle ils se distinguaient, travaillant leur distinction dans les pratiques scripturales et vestimentaires. Elle montre ainsi comment la chasse était qualifiée de « travail national » (« *national labour* ») quand le travail salarié était présenté comme non-groenlandais, les Groenlandais·e·s étant considéré·e·s comme trop peu matures pour ce type de travail (Petterson, 2013). Ces divisions se retrouvaient par ailleurs dans les revenus, causant des disparités entre Groenlandais·e·s et

[130] Rink (voir **chapitre 2**), organise à partir de 1858 une collecte de récits et dessins groenlandais. L'objectif est alors de les imprimer et de les diffuser, à la fois comme support éducatif, mais également comme moyen de divertissement pour les Groenlandais et de connaissance visant à encourager la chasse au phoque dans les fjords périphériques moins fréquentés. Christina Petterson analyse alors ce moment comme central dans l'affirmation du pouvoir colonial : *« it is not just a matter of writing down and publishing oral traditions ; it is a matter of presenting Greenlanders with an image of themselves through a meduim that objectifies them as Greenlanders, while subjectifying them as hunters* » (Petterson, 2013 : 112).

Danois·e·s, ainsi qu'entre Groenlandais·e·s. Ces disparités comportaient par ailleurs une dimension spatiale marquée puisque les Danois et *blandinger* étaient moins présents dans les *settlements* (Marquardt, 2010 ; Sørensen, 2006). En dépit de divergences analytiques, on voit donc bien que tout au long du XIXe siècle, l'exsudation du pouvoir colonial par l'école ne fonctionnait pas selon un régime de l'effacement, mais bien selon un régime du contrôle, agissant comme une instance de classification des individus et participant au tracé de lignes racialisées, classées mais aussi genrées dans la société groenlandaise.

Le basculement du XXe siècle

La séparation entre l'administration civile et les instances commerciales en 1905 se traduit par plusieurs transformations progressives dans la gestion de la colonie. Les deux collèges de catéchistes sont fusionnés à Nuuk, et il devient possible de poursuivre les 7 années d'école obligatoire dans des écoles supérieures créées à Gothåb (Nuuk), Julianehåb (Qaqortoq) et Egedesminde (Aasiaat) (Gynther 1980, cité par Gaviria, 2013)[131]. Si plusieurs demandes émanent des conseils de comté[132] dès le tournant du XXe siècle, le danois ne devient une matière obligatoire à l'école primaire qu'en 1925 : les autorités législatives danoises actent la réforme en suivant les recommandations fondées sur l'expérience alaskienne de Knud Rasmussen concernant l'enseignement des langues (Kleivan, 1969). Patricia Gaviria souligne que jusque dans l'après-guerre, le danois devient synonyme de l'ouverture sur le monde et du progrès dans un Groenland qui s'industrialise progressivement (Gaviria, 2013).

Mais la perte de l'exceptionnalité territoriale du Groenland en 1953 et son intégration comme *amt* danois transforme le rapport au principe d'égalité. L'égalité statutaire et administrative entre Groenlandais·e·s et Danois·e·s alors acquise,[133] elle se traduit par des investissements et transformations institutionnelles sans précédents qui visent à aligner les standards de vie au Groenland sur ceux du Danemark continental, tout en libéralisant progressivement l'économie. Paradoxalement, l'acquisition de l'égalité statutaire s'est alors traduite par une invisibilisation des spécificités locales. Cette reconnaissance en demi-teinte a ouvert une période de creusement des écarts dans la société groenlandaise et de renforcement d'une dépendance plurivoque à l'égard de l'État et des capitaux privés danois. L'éducation s'inscrit dans les politiques de concentration du peuplement (voir *infra*) : entre 1950 et 1958, le nombre d'enfant scolarisés augmente de 19 %, quand le nombre de lieux disposant d'une école diminue de 15 % (Sørensen, 2006). Les

[131] Sur la création des *gymnasier*, il existe un certain flou dans la littérature : pour Ib Goldbach, ils ont été créés en 1977 sous le nom de « *higher preparation course* ». Il explique qu'à la différence des Gymnasiale skole académiques qui durent trois ans et existaient seulement au Danemark, cette formation ne durait que deux ans et le curriculum y était modifié pour davantage correspondre aux spécificités locales (Goldbach, 2000). Il faut également remarquer que l'auteur ne fait aucune référence à des sources dans ce texte.

[132] *Forstanderskabordningen*, mis en place en 1856 et rassemblant quelques Groenlandais élus (*paarsisut*), le plus souvent des chasseurs réputés, et des officiers de l'administration (Rud, 2017). Sur cette question linguistique, Inge Kleivan précise que dès 1780, des propositions émanent des gens de mer ou de médecins pour abolir le kalaallisut afin de favoriser les échanges commerciaux mais restent sans réponse. Elle souligne ainsi la particularité de la gestion du Groenland par rapport aux autres territoires de l'empire danois que sont la Norvège, l'Islande et les Îles Féroé (Kleivan, 1969).

[133] Avant 1953, le statut constitutionnel du Groenland est celui de la colonie (voir annexes). Un rapport de la commission du Groenland de 1950 décrit les termes de ce statut spécifique de « colonie soumise à sa mère patrie » (« *colony subject to its mother country* », cité par Beukel *et al.*, 2010 : 67). Cela implique que : le corps législatif danois est en charge des lois pour le Groenland, même si les Groenlandais·e·s ne sont pas représentés au Folketing ; la constitution danoise de 1920 (Grundlov) ne s'applique pas au Groenland ; l'attribution de la citoyenneté aux Groenlandais·e·s, bien qu'ils ne soient, dans l'ensemble, pas couvert·e·s par la loi danoise, mais plutôt par les statuts spéciaux au Groenland ; enfin, le Groenland est un territoire fermé, où les Danois·e·s comme les étranger·e·s ne pouvaient accéder sans la permission du gouvernement danois (Beukel *et al.*, 2010).

changements sont également institutionnels. Le monopole de la religion luthérienne sur l'école s'efface progressivement, même si elle continue à être enseignée en kalaallisut (Kjeargaard, 2015). Les curricula sont transformés par l'introduction du danois et par le retardement de l'enseignement du kalaallisut, qui ne débute plus qu'en troisième année de *folkeskole* dans les années 1960.

L'école devient alors un instrument de l'assimilation et de la « prise de terre » (Solomon-Tseheye et Vieille-Gosjean, 2018) qui participe à diffuser les valeurs et savoirs considérés comme normaux *via* la socialisation scolaire. Si la période 1953-1979 est l'occasion de nombreuses transformations, il faut cependant souligner que ces dernières n'ont pas été implantées du jour au lendemain et que plusieurs réformes et initiatives ont posé les jalons de la « modernisation »[134] par l'école. L'introduction du danois comme matière obligatoire en fait bien sûr partie, mais le projet Grønlandseksperimentet (l'expérience du Groenland, plus couramment appelée l'expérience) en 1951 également. Ce projet a consisté à envoyer de force 22 enfants groenlandais ayant entre cinq et huit ans au Danemark, puis à les placer dans des institutions spécifiques à Godthåb (Nuuk). L'objectif de cette « expérience » était de former des jeunes modèles, devant participer au développement de leur pays. L'initiative a eu des conséquences désastreuses, puisque de nombreux enfants ont oublié leur propre langue, ne pouvant alors plus échanger avec leurs proches. En 2014, ils et elles étaient « 5 ou 6 » enfants survivants (Nørrelund Sørensen, 2014).

Ces changements ont des conséquences sur l'encadrement. Ils ont d'une part, augmenté les besoins en enseignant·e·s et d'autre part, rendu les enseignant·e·s formés au collège de Nuuk moins compatibles avec les réformes, d'autant plus que ce dernier avait été déclassé en 1950 pour ne plus former que des instituteur·trice·s. Pour devenir enseignant·e dans le secondaire supérieur, il fallait rejoindre une formation au Danemark. Alors qu'un·e enseignant·e sur dix était formé·e au Danemark en 1952, un·e sur deux l'était en 1970 (Gynther, 1980, cité par Graviria, 2013). À cette dépendance numéraire et institutionnelle venait alors s'ajouter des écarts salariaux, d'abord produits par la délocalisation de la formation au Danemark puisqu'elle concernait des formations plus longues (Sørensen, 2006). Ils sont ensuite encadrés à partir de 1964 par la mise en place du *fødestedskriterium*, une différenciation des salaires basée sur le lieu de naissance (voir **chapitre 1**). Ces éléments conduisent à une modification des rapports de pouvoir au sein du corps enseignant : les Groenlandais·e·s sont progressivement placé·e·s en position inférieure dans les hiérarchies institutionnelles et salariales, au profit de jeunes enseignant·e·s Danois·e·s (Graviria, 2013).

En ce qui concerne l'enseignement non obligatoire, plusieurs changements ont également des effets sur le creusement de l'asymétrie entre Danois·e·s et Groenlandais·e·s. L'enseignement professionnel est mis en place progressivement à partir de 1963 en suivant la même structure en place au Danemark, mais les capacités d'accueil des écoles restent modestes. Cela se traduit par un effondrement de la proportion des travailleur·euse·s groenlandais·e·s qualifié·e·s : ils et elles représentent 25 % des emplois qualifiés contre 90 % avant la Seconde Guerre Mondiale (Sørensen, 2006). Le secteur de la santé, et plus spécifiquement les soins infirmiers et maïeutiques font exception, l'épidémie de tuberculose dans l'après-guerre ayant mené au développement d'un système de soin et de formations spécialisées locales (Graviria, 2013), la géographie des formations de santé s'inscrivant dès lors dans une division racialisée et genrée du travail du *care* – les écoles de médecine et les spécialités se trouvant alors au Danemark (voir *infra*). On voit ainsi que l'ensemble de la chaîne éducative (de la *folkeskole* à l'enseignement supérieur) est marquée par la colonialité du pouvoir : la perte du statut de colonie en 1953 ne s'est pas traduite par une disparition des hiérarchies entre Groenlandais·e·s et Danois·e·s, et au contraire, l'école en tant qu'institution, s'est trouvée au cœur du dispositif d'assimilation des plans de modernisation. Elle a contribué à

[134] Sur l'usage de ce terme, voir **chapitre 1**.

renforcer les logiques de dépendance au Danemark et les écarts hiérarchiques dans le domaine de l'emploi le long d'une ligne racialisée.

Ce n'est ainsi pas un hasard si la Commission de Réconciliation (voir **chapitre 1**) s'est particulièrement intéressée à l'école des années 1950-70 (Saammaateqatigiinnissamut Isumalioqatigiissitaq, 2017), même si le cas de « l'expérience » n'a malheureusement pas fait l'objet d'une enquête approfondie (Dam et Hansen, 2015). À l'exception de l'enquête de Tine Bryld parue en 2006, *I den bedste mening* (*Avec les meilleures intentions*), aucune enquête, à ma connaissance, ne s'intéresse en profondeur à ce moment de l'histoire de l'éducation au Groenland. Peu d'éléments sont connus de la vie scolaire pendant ces années (Kjærgaard, 2015) et en ce qui concerne « l'expérience », sa durée même est indéterminée, comme j'ai pu le constater pendant ce travail de thèse. Si elle est théoriquement limitée à l'initiative des années 1951-52, des enfants ont continué à être envoyés très jeunes dans des familles danoises à des fins éducatives au moins jusque dans les années 1970, causant alors plusieurs traumatismes (voir encart 3-1). Ce flou informationnel autour de ce phénomène me semble constituer un cas intéressant pour l'agnotologie, autrement dit, l'étude de l'ignorance[135], tant la méconnaissance de ce phénomène me semble liée à la gestion du récit colonial que j'évoquais en **introduction générale**.

Le développement du système éducatif a eu plusieurs effets sur la transformation des consciences minoritaires, et en cela, la situation au Groenland s'inscrit parfaitement dans le paradoxe au cœur de nombreux travaux sur l'éducation (voir notamment : Benthouami *et al.*, 2013 ; Freire, 2018 ; hooks, 2014) : une école pensée comme institution au cœur de la légitimation d'un ordre social inégalitaire et de sa reproduction, mais une institution posant les jalons de formes multiples d'émancipation. En effet, le mouvement nationaliste groenlandais nait dans les années 1960-70 autour de plusieurs groupes de jeunes ayant poursuivi leurs études au Danemark. Ces jeunes pointent le creusement des divisions sociales au Groenland, qui se cristallisent autour de la langue et du niveau d'éducation, la critique étant alimentée par le développement des mouvements pan-Inuit (Graviria, 2013 ; Gyynther, 1980 ; Kleivan, 1969). Cependant, la critique ne parle pas d'une seule voix et ce mouvement dont les tenants ont été en grande partie formés au Danemark est aujourd'hui mise en cause par d'autres positions anticoloniales, pour qui la dévolution des pouvoirs de 1979 ne s'est pas suivie d'une « décolonisation mentale » (Lynge, 2011). Mais la première autonomie a été l'occasion d'une réappropriation locale des structures de formation et de production des savoirs.

[135] Matthias Girel, s'appuyant sur les travaux fondateurs de Robert Proctor, la définit ainsi : « l'étude des diverses formes de l'ignorance, que celle-ci soit comprise comme une frontière de la connaissance, ou qu'elle soit produite de façon inopinée, comme par exemple lorsque, pour des raisons de priorité, un programme de recherche amène à négliger un certain domaine), ou encore que la production d'ignorance soit le but explicitement visé (…). Ont été ainsi mises au jour des stratégies de désinformation, de censure et de décrédibilisation de la science déployées par des États, des collectifs ou des associations, dans des domaines aussi divers que le tabac, l'amiante, le réchauffement climatique, l'utilisation de certains plastiques, la silicose, la migration des savoirs des colonies vers les métropoles, les nanotechnologies, les cellules souches, etc. Il existe une géographie du savoir aux contours labiles, qui trace par défaut une géographie de l'ignorance tout aussi intéressante » (Girel, 2013 : 966)

Encart n°3-1 : Le récit de Svend : « quand je suis rentré du Danemark, j'étais malade »

J'avais rencontré Svend lors de mon terrain de Master en 2018 : il est membre du bureau local du parti Inuit Ataqatigiit (IA) et il a la soixantaine. Il avait été d'une grande sollicitude et je souhaitais alors prendre de ses nouvelles. Svend accepte chaleureusement que l'on déjeune ensemble après l'avoir prévenu de ma présence à Nuuk. Au centre de contrôle maritime où il travaille, nous partageons les smørrebrød d'un buffet dressé pour une réunion dans son bureau. De tout et de rien, la conversation glisse vers les élections en cours, les tensions chez Demokraatiit, un autre parti, puis vers le renouvellement de IA, porté par des jeunes « *with good head, good thinking* » dont certains reviennent du Danemark. Je glisse alors quelques mots sur mes études, puis Svend enchaine : la relation avec les Danois·e·s, elle est très compliquée ici, me dit-il. Quand il était enfant, les Danois·e·s avaient tous les postes. Il y avait ceux dans la construction. À l'école, il y avait aussi la femme d'un Danois, qui n'avait aucune qualification et qui était chargée de prendre des enfants sous son aile et de leur apprendre des choses, même quand les enfants en savaient plus qu'elle sur le sujet. C'est pour ça qu'on se méfie des Danois·e·s, de leur présence et de leurs langages. La méfiance était telle qu'il y a toute une génération qui paye le préjudice de ne pas avoir pu apprendre le danois pour bien réussir à l'école.

« *When I came back from Denmark, I was sick* ». Il tapote le haut de son crâne avant d'ajouter : « *but here we don't go to psycho, even if we have some of these doctors. I can't talk* ». C'est que pendant longtemps, il n'avait pas compris ce qu'il s'était passé. Voilà seulement dix ans qu'il arrive à en parler et à mettre des mots sur ce moment. Il n'en dira pas plus, mais pour Svend, c'est à cause de cette mémoire-là que les deux générations après lui ont un rapport compliqué à l'école, parce que pour faire des études il faut parler danois. Et le danois, c'est la langue des mauvais souvenirs.

En me ramenant à l'université, il profite de sa voiture pour un « *Nuuk city sightseeing* » en faisant un détour par Kolonihavn. Sur Gertrud Rasksvej, la vieille maison de son grand-père, le catéchiste Niels Lynge, a été transformée en musée. Il était aussi peintre, et avait peint les murs de sa maison pour empêcher les enfants de voler ses tableaux. On raconte que ses peintures des paysages groenlandais étaient si réalistes qu'elles avaient trompé le roi Frederik dans les années 1960, qui les avait prises pour une fenêtre.

Carnet de terrain, Nuuk, mars 2018

2. Une réorganisation du paysage éducatif à l'heure de l'autonomie gouvernementale

L'autonomie gouvernementale : faire nation par l'école et l'université ?

La mise en place de l'autonomie gouvernementale en 1979 a été l'occasion d'une profonde transformation du rôle de l'éducation et du sens de l'école au Groenland, que plusieurs chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation ont analysé. Ces travaux soulignent que la mise en place du Hjemmestyre n'a pas été l'occasion d'un simple transfert gestionnaire des compétences des ministères danois vers les institutions groenlandaises dont l'éducation fait partie, mais qu'il s'est au contraire traduit par un réinvestissement et une réappropriation du sens de l'école (Gaviria, 2013 ; Goldbach, 2000 ; Kjærgaard, 2015 ; Olsen, 2005 ; Wyatt, 2012).

Jusqu'en 1979, les politiques scolaires et universitaires fonctionnaient essentiellement sur une logique d'assimilation, ce qui avait eu pour effet d'accroitre les décalages entre les différents groupes sociaux tout en participant à la hiérarchisation des systèmes de savoirs (Gaviria, 2013). Mais à partir de 1980, les projets politiques d'une réappropriation de la terre, de la langue comme de l'histoire locale viennent s'assoir sur les bancs de l'école et de l'université. Plusieurs travaux analysent ainsi cette transition comme une intégration du système scolaire et universitaire dans un projet politique de construction nationale, certains s'inscrivant plutôt dans une perspective d'analyse de l'action

publique (Brincker et Lennert, 2019 ; Goldbach, 2000 ; Wyatt, 2012) ; d'autres, dans une perspective de sociologie du curriculum ou de didactique (Haue, 2014 ; Kjærgaard, 2015) ou encore, en adoptant une approche de géographie politique et historique (Adriansen et Adriansen, 2018) ou juridique (Gaviria, 2013)[136]. Avec une certaine porosité entre catégories émiques et étiques, se met alors en place ce qui a été appelé la groenlandisation des structures sociales, qui s'est cristallisée dans les politiques éducatives, de l'école obligatoire (*folkeskole*) à l'enseignement supérieur. En croisant les travaux mentionnés ci-dessus, j'identifie trois moments dans la formation des fonctions et significations accordées à l'éducation : le temps de la réappropriation minoritaire dans les années 1980, le temps de la préoccupation de la dépendance des années 1990, et enfin, le temps de l'affirmation de l'autonomie des années 2000, ces trois moments étant différemment travaillés par les traces discrètes de la colonialité.

Dans le tournant des années 1980, la construction d'un système éducatif public a posé les bases de la réaffirmation des spécificités, de la *folkeskole* au supérieur. En 1980, le kalaallisut redevient la langue des trois premières années d'instruction obligatoire et les programmes intègrent des spécificités locales (voir tableau 3-1) ; la formation des enseignant·e·s cherche à favoriser le rééquilibrage du ratio entre Danois·e·s et Groenlandais·e·s (Gaviria, 2013), mais ces modifications du post-secondaire sont également l'aboutissement de réflexions plus anciennes portées par certaines figures du mouvement autonomiste, marquées par le mouvement pan-Inuit : il n'est en cela pas étonnant que le premier établissement d'enseignement supérieur géré par le Hjemmestyre s'appelle l'Institut Inuit, et non pas l'Institut Kalaaleq ou groenlandais (voir encart 3-2).

Les années 1990 constituent un tournant sémiotique dans l'articulation entre éducation et nation. Dès 1989, des critiques émergent quant aux finalités de la formation au sein de l'Institut Inuit, ce qui aboutit à son absorption dans Ilisimatusarfik, l'Université du Groenland. D'autres réformes institutionnelles visent l'enseignement post-secondaire : la création d'Inerisaavik (centre pour le développement pédagogique et la formation enseignante) vise à renforcer la formation des enseignant·e·s groenlandais·e·s, à augmenter leur nombre, et à doter le Groenland d'un institut de réflexion et de contrôle des pratiques pédagogiques et des enseignements. La structure institutionnelle d'Ilisimatusarfik est également transformée en 1996 – en miroir de la réforme des universités danoises de 1993 – d'une part sur le plan de la gouvernance (gestion collégiale et autonome) et d'autre part sur le plan des formations (adoption du système des ECTS). Le reste du système scolaire est également concerné par plusieurs réformes. La réorganisation de l'enseignement professionnel vise à renforcer la place de l'apprentissage afin de diminuer le taux de chômage des jeunes, et une nouvelle réforme de l'enseignement obligatoire cherche à renforcer l'approche disciplinaire et l'enseignement des langues, afin de mieux préparer les élèves aux études supérieures (Gaviria, 2013 ; Goldbach, 2000). Pour Patricia Gaviria, et Axel Kjær Sørensen, ces transformations des années 1990 sont aussi marquées par les effets de la crise économique de la fin des années 1980, qui a montré la fragilité financière du Hjemmestyre et la dépendance de l'économie groenlandaise au secteur de la pêche (Gaviria, 2013 ; Sørensen, 2006).

Enfin, le moment de l'affirmation de l'autonomie des années 2000 voit la conjonction d'enjeux plus larges qui rejaillissent dans les réformes éducatives : une réflexion sur le modèle de

[136] Ces travaux partagent un cadre d'analyse plutôt culturaliste, empruntant aux *Postcolonial Studies* et accordant une grande place à l'identité comme ressort explicatif des difficultés scolaires ou de l'affirmation d'un modèle sur un autre. Ces clés d'analyse ne sont pas sans poser problème, car elles sont marquées par un « double registre épistémologique qui sous-tend le fonctionnement bi-isotopique (normatif/analytique) du discours » (Lorcerie, 1994 : 263). Les clés interprétatives proposées reproduisent un binarisme identitaire entre « danois » et « groenlandais », et une conception positiviste du développement (par exemple, en parlant de « modernisation » pour caractériser les évolutions des politiques de développement menées par le Hjemmestyre, dans Gaviria, 2013 : 39), d'avec laquelle je me distancie.

développement local, la recherche d'une réduction de la dépendance à l'égard de la dotation danoise, et l'affirmation du mouvement autochtone dans plusieurs organisations internationales et régionales[137] (Gaviria, 2013 Wyatt, 2012). Les réformes des années 2000 sont ainsi marquées à la fois par un plan structurel quindécennal visant le renforcement de l'économie de marché et la transformation du marché du travail dans l'objectif de l'indépendance (voir **chapitre 4**) et la nécessité de la prise en compte des spécificités culturelles dans l'éducation et la formation. C'est dans ce contexte que le *Greenland Education Programme* (2006-2020) prévoit de mettre en place une éducation davantage orientée vers la demande du marché, tout en soulignant la nécessité de transformer un système jugé peu efficace au regard des taux d'abandons qui oscillent entre 20 et 25 % par an au *gymnasium* dans les années 2000. C'est cela qui aboutit à la mise en place de Atuarfitsialak (« la bonne école ») en 2002, une réforme de l'enseignement obligatoire s'inspirant en particulier des recherches et expériences en éducation autochtone dans d'autres contextes (Wyatt, 2012). Elle cherche à dépasser un système scolaire vu comme un décalque du système scandinave, modifié de manière homéopathique et renforçant les inégalités, en particulier entre villes et *settlements* (Gaviria, 2013 ; Olsen, 2005). Le *gymnasium* fait également l'objet d'une réforme des programmes et vise à intégrer davantage d'enseignant·e·s groenlandais·e·s parlant kalaallisut.

[137] On peut penser à la mise en place de la convention ILO 169 en 1989, au Groupe de Travail sur les Populations Autochtones inaugure un bouillonnement de réflexion sur les droits des autochtones dans les institutions onusiennes, et dont la première version d'une déclaration sur les droits des peuples autochtones émerge en 1993 (Daes, 1996 ; Morin, 2011), ou encore à la création du Centre International des Peuples autochtones fondé par le groenlandais Ingmar Egede en 1997.

Encart n°3-2 : Une création d'Ilisimatusarfik

Ilisimatusarfik est une université récente, dont la fondation est à replacer dans une géopolitique de la connaissance (Mignolo, 2001) liée à l'expression du pouvoir colonial en Arctique. Les créations d'universités en Arctique se font surtout après la Seconde Guerre Mondiale et s'inscrivaient alors soit dans une logique de rééquilibrage territorial dans l'accès à l'enseignement supérieur, soit dans un objectif de planification socio-économique plus large, où les universités étaient alors envisagées comme des pièces maîtresses du développement régional (Nord, et Weller, 2002). Dans cette perspective, les universités arctiques peuvent à la fois être le fruit de politiques exogènes, de pressions locales, ou d'un couplage de ces deux modes. La création d'Ilisimatusarfik croise à la fois l'objectif de rééquilibrage territorial et de développement régional, mais sa fondation en deux temps est également l'expression d'une transformation du sens qui lui est attaché.

Figure 3-1. La maison de la Mission des Frères Moraves (Errnhuthuset), donnant sur le fjord (Nuup Kangerlua) au sud de Nuuk, premiers locaux d'Ilisimatusarfik (photo : M. Duc, 2019).

Jonathan Motzfeldt[138] suggère dès 1974 la création d'une institution en charge de l'étude du kalaallisut, de l'histoire et des savoirs locaux, en réaction à la danicisation. Il suggère que les membres du bureau comme les chercheur·euse·s y soient groenlandais·e·s, et propose que l'institut d'eskimologie de Copenhague y soit transféré (Langgård, 2002). En parallèle de la transformation du système scolaire, le Home Rule travaille à l'établissement d'un Institut Inuit, décidé par le Landsting en 1981 (Act. n°11, *Om Uddannelsesstøtte Ydet Af Grønlands Hjemmestyre*, 1981). L'Institut offre alors des formations universitaires courtes en humanités et sciences sociales (grammaire et littérature kalaaleq, anthropologie, histoire et sciences politiques) diplômantes, sous le titre du *Greenland Bachelor of Arts*, reconnu par les universités danoises (Adriansen et Adriansen, 2018 ; Graviria, 2013). Le projet de l'institut s'inscrit alors pleinement dans une perspective de réappropriation de la production des savoirs sur l'histoire locale et le kalaallisut, puisqu'avant la création de l'institut, la poursuite d'étude est alors uniquement possible au Danemark et les recherches conduites au Groenland reposaient uniquement sur l'investissement des universités danoises ou étrangères (Graviria, 2013 ; Langåard, 2002).

La fin des années 1980 constitue un tournant qui voit la transformation de l'Institut Inuit en l'Université du Groenland, Ilisimatusarfik, créée par loi parlementaire en 1989 (Om Ilisimatusarfik, Landstingslov n° 3 du 05/09/1989). Cette évolution institutionnelle signe une modification des objectifs de l'établissement : les autorités groenlandaises considèrent qu'il n'est pas en adéquation avec les besoins du marché du travail, tant du fait de l'approche holistique du curriculum que des antécédents scolaires des étudiant·e·s (Langgård, 2002). L'argument du développement économique vient s'ajouter à l'objectif de réappropriation culturelle, l'établissement devenant « *a university for Greenlanders* », adoptant une approche plus disciplinaire et proposant à l'origine des formations en théologie, en sciences sociales et en gestion (Graviria, 2013 : 36). Pour Per Langgård (2002) mais aussi pour Hanne Katrine Adriansen et Inge Adriansen (2018), Ilisimatusarfik devient un symbole de la nation groenlandaise en constitution.

[138] Il devient le premier premier ministre du Groenland en 1979.

L'établissement s'installe dans les anciens locaux de la mission des Frères Moraves en 1987 (voir fig. 3-1). Si la mission a laissé la place à l'église luthérienne au tournant du XXe siècle (Petterson, 2014), le choix des locaux est révélateur de la place de cette mission dans la colonisation et de son influence durable sur les structures sociales. Illisimatusarfik rejoint lors de son inauguration en 2007 Ilimmarfik (voir fig. 3-2), le campus universitaire actuel rassemblant plusieurs institutions de recherche (Statistics Greenland, Bibliothèque et Archives Nationales, Institut des Ressources Naturelles du Groenland ainsi que quelques écoles professionnelles).

Figure 3-2. Le campus Ilimarfik à Nussuaq, au nord de l'agglomération, où se trouve Ilisimatusarfik actuellement (Photo : M. Duc, 2018)

Loi sur l'école	**Ordonnance du Landsting 1980** Landstingsforordning nr. 6 af 16. oktober 1979 om Folkeskolen	**Ordonnance du Landsting 1991** Landstingsforordning nr. 10 Af 1990-10-25 1990, om Folkeskolen	**Ordonnance du Landsting 2002** **Atuarfitstialak, « la bonne école »** Landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om Folkeskolen	**Loi Inatsisartut 2012** **Atuarfitstialak, « la bonne école »** Inatsisartutlov nr. 15 af 3. december 2012 om Folkeskolen
Général	• Mise en place du système municipal (pour encourager les écoles des *settlements* à préserver des savoirs locaux) • Cursus obligatoire de 9 ans (*hovedskole*), pouvant être poursuivi par un perfectionnement de 2 ans (*fortsættelsesskole*), et des spécialisations (*kursusskole*) • La langue d'enseignement est le kalaallisut, sauf si « le personnel enseignant, le matériel didactique ou la considération pour chaque élève l'exigent ». Élèves ne parlant pas groenlandais peuvent bénéficier de cours supplémentaires.	• 9 ans de scolarité obligatoire à partir de 6 ans, avec possibilité de spécialisation en 10e et 11e année entre deux branches (formation générale vers le gymnaisum et formation professionnelle) • La langue d'enseignement est le groenlandais, sauf si « le personnel enseignant, le matériel didactique ou la considération pour chaque élève l'exigent ». Élèves ne parlant pas groenlandais peuvent bénéficier de cours supplémentaires.	• 10 ans de scolarité obligatoire à partir de 6 ans (avec division en 3 niveaux 3-4-3 ans) • Les langues d'enseignement sont le groenlandais et le danois, l'anglais peut également l'être dans les cours dédiés. « Dans l'idéal » les classes devraient être construites sur une répartition équitable et proportionnelle des élèves dont le groenlandais est la langue parentale.	• 10 ans de scolarité obligatoire, à partir de 6 ans et divisé en 3 niveaux (3-4-3 ans) • Les langues d'enseignement sont le groenlandais et le danois, l'anglais peut également l'être dans les cours dédiés « Dans l'idéal » les classes devraient être construites sur une répartition équitable et proportionnelle des élèves dont le groenlandais est la langue parentale.
Curriculum	A partir de la 4e année jusqu'à la 9e année : Groenlandais, Danois, Arithmétique et mathématiques, Études chrétiennes (dispense sur demande), Histoire, Géographie, Biologie, Physique-Chimie, Education physique, Chant et musique, Arts et artisanats, Déplacements et arts de la chasse, Orientation	À partir de la 4e année jusqu'à a 9e année : Groenlandais, Danois, Arithmétique et mathématiques, Etudes chrétiennes et religion (dispense sur demande), Education physique, Histoire, Biologie, Géographie, Chant et musique, Arts et artisanats, Anglais, Physique-chimie, Education à la santé, à la chasse et aux armes, protection de l'environnement, Orientation	• Langues : groenlandais, danois, anglais et autres • Culture et société (études sociales et religion et philosophie) : plus d'éducation religieuse spécifique, elle est désormais non confessionnelle • Mathématiques et nature • Développement personnel (santé, orientation, apprentissage social et émotionnel) • Enseignement général et choix locaux (pratique musicale, informatique …)	• Langues : groenlandais, danois, anglais et autres • Culture et société (études sociales et religion et philosophie) : plus d'éducation religieuse spécifique, elle est désormais non confessionnelle • Mathématiques et nature • Développement personnel (santé, orientation, apprentissage social et émotionnel) • Enseignement général selon choix locaux (pratique musicale, informatique, participation à des activités culturelles ou commerciale …)
Projet éducatif	Passage au kalaallisut comme première langue de l'école (langue unique les trois premières années) et adaptation des contenus aux spécificités locales (histoire du Groenland, religion, rapport à la pêche/chasse)	Réponse à une « groenlandisation allée trop loin » (Goldbach, 2000 : 266), extension des heures dédiées aux matières académiques dans l'idée de mieux préparer les étudiant·e·s aux études supérieures au Groenland ou au Danemark.	Réponse à un système éducatif perçu comme un décalque du système éducatif danois aux modifications homéopathiques (Olsen, 2005). Pour plusieurs dirigeants groenlandais, ce modèle scandinave « endommage l'identité groenlandaise » (Wyatt, 2012 : 828) et ne permet la réussite que d'une partie minime des élèves, celles et ceux qui parviennent à s'assimiler. Réforme qui s'articule au projet de « groenlandisation » de la force de travail, et vise à irriguer l'ensemble du système scolaire jusqu'au supérieur (Wyatt, 2012). S'inspire des préceptes du Center for Research on Education, diversity and Excellence en Californie, qui place l'étudiant·e au centre du projet éducatif, considéré·e comme capable de se construire, plutôt que comme un individu passif. Ouverture d'un curriculum plus individualisé, laissant une plus grande part à la créativité.	Modifications complémentaires de la réforme Atuarfitsialak, avec renforcement de l'approche individuelle (développement de l'approche par projets, cours supplémentaires pour étudiant·e·s en difficulté. Mise en place de « mesures d'impact » ciblant plusieurs grand thèmes : orientation, prévention du décrochage scolaire au *gymnasium*, renforcement de la prise en charge des élèves aux besoins spéciaux, lutte contre « l'héritage social négatif ».

Sources : textes législatifs, Gaviria, 2013 ; Goldbach, 2000 ; Kjærgaard, 2015 ; Olsen, 2005 ; Wyatt, 2012

Tableau 3-1. Aperçu des principales réformes scolaires depuis l'autonomie gouvernementale. Il existe des différences de curriculum selon les années, mais elles ne sont pas précisées ici afin de faciliter la lecture. (Réalisation : M. Duc 2020).

Une offre scolaire marquée par la contrainte démographique

En parallèle de ces réformes, le système scolaire et universitaire groenlandais est traversé par un autre enjeu lié à la localisation des établissements. L'offre de formation est en effet de plus en plus polarisée vers les villes. Au contexte démographique de faibles densités et de dépeuplement des villages, vient en effet s'ajouter les ressources en termes de personnel et le coût des déplacements[139] à l'échelle du Groenland. La dispersion du peuplement est un thème récurrent des politiques d'aménagement de l'île depuis les années de danicisation. Depuis les années 1960, plusieurs *settlements* (villages)[140] ont ainsi été fermés afin de concentrer la population, dans l'objectif de pouvoir fournir davantage de services tout en réduisant les coûts de fonctionnement. Mais la thématique de leur fermeture a refait surface ces dernières années, à l'aune d'un argumentaire sur la poursuite du développement et des coûts rappelant celui des commissions du G-50 et du G-60[141]. Il faut dire que la situation démographique des *settlements* connait une évolution négative particulièrement marquée. En 1979, 22 % de la population du Groenland y vivait, contre seulement 12 % en 2019 (Statistics Greenland, 2020). À ces éléments viennent s'ajouter une pénurie de main d'œuvre enseignante : il est estimé que 300 enseignant·e·s manqueront en 2028 dans les *folkeskoler* de l'île (ils et elles étaient 990 en 2018), et ce manque touche (et touchera) particulièrement les villages (Kruse, 2018 ; Schultz-Nielsen, 2018).

Dans ce contexte, c'est un système éducatif pensé dans la mobilité des élèves et étudiant·e·s qui a été imaginé : il existe une décorrélation fréquente entre le lieu de vie des familles et le lieu de scolarisation, et ce, dès le primaire. À partir de la 7e année (donc généralement autour de 13-14 ans), les élèves peuvent alors loger gratuitement en foyer-internats (*elevhjem*), mis à la disposition par les municipalités, dans des villages démographiquement plus importants ou dans des villes disposant des classes supérieures.

Dès le secondaire supérieur, l'offre de formation se concentre alors dans quatre villes (voir fig. 3-4) : Aasiaat, Sisimiut, Nuuk et Qaqortoq, tant pour l'enseignement secondaire général que pour l'enseignement professionnel. À l'heure actuelle, seule la municipalité d'Avannaata (dont le chef-lieu est Ilulissat) ne dispose pas d'un *gymnasium*, et la question de l'ouverture d'un établissement est toujours en débat, comme il me l'avait été précisé en décembre 2020 par un fonctionnaire du ministère de la Culture, de l'Éducation et de l'Église. Cette configuration spatiale du système scolaire, de l'école obligatoire au supérieur explique alors que l'éducation est l'un des principaux facteurs de mobilité au Groenland (Karlsdóttir et Jundsberg, 2015 ; Rasmussen, 2010), et c'est pourquoi la politique du logement étudiant est envisagée comme une politique de soutien à la poursuite d'étude (Duc, 2019).

[139] Un aller-retour entre Nuuk et Sisimiut réservé un mois à l'avance, coûte environ 7000 DKK (940 euros), quand un aller-retour entre Nuuk et Copenhague s'élève à 9000 DKK (1208 euros) (prix AirGreenland pour décembre 2020).
[140] Voir **chapitre 5** pour un point sur l'usage de ce terme.
[141] La question de la fermeture des villages a été particulièrement médiatisée en octobre 2020.Une députée du Groenland au Folketing, Aaja Chemnitz Larsen (IA), a expliqué devant le parlement danois que la fermeture des *settlements* permettrait une amélioration du bien-être de leur population (Munk Veirum, 2020a).

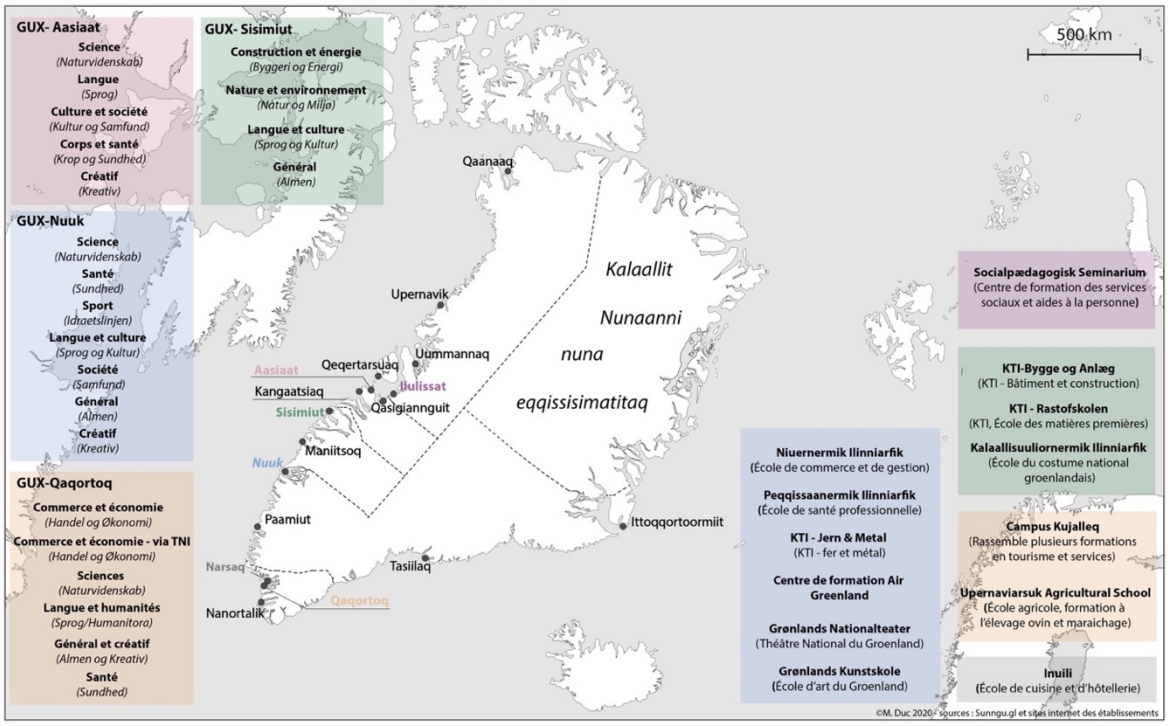


Figure 3-3. L'offre d'enseignement secondaire supérieur général (GUX) et professionnel : filières et établissements (M. Duc, 2020)

Ainsi, cet aperçu des différentes temporalités des politiques éducatives menées par le Hjemmestyre, puis par Naalakersuisut, montre bien que la gestion de la question éducative se fait dans une négociation de l'héritage institutionnel des politiques menées par les autorités coloniales jusqu'à la fin des années 1970. J'ai montré, en m'appuyant surtout sur des sources secondaires, que les catégories de « colonisateur·trice » et de « colonisé·e » sont loin d'être évidentes en ce qui concerne le rapport à l'institution scolaire. C'est pourquoi l'usage de la notion de colonialité ne peut se faire sans souligner les effets des circulations, ainsi que les formes et modalités de la réappropriation de modèles scolaires et universitaires initialement forgés au Danemark. Il ne faudrait pas conclure trop mécaniquement à la persistance d'une logique assimilatrice totale et hégémonique, notamment par décalque d'autres situations autochtones sur le cas groenlandais. Les travaux comparatifs, comme celui de Patricia Gaviria entre Nunavut et Groenland, ou ceux de personnes travaillant dans d'autres contextes comme Tasha Wyatt, rappellent d'une part que plusieurs communautés ont mis en place d'autres modèles éducatifs, notamment à Hawaii ou en Nouvelle-Zélande (voir Wyatt, 2012). D'autre part, si le danois reste la langue légitime de la culture scolaire (voir **chapitre 5**), l'autonomie gouvernementale a permis la préservation (et la revalorisation, après les années de danicisation) du kalaallisut, ce qui est loin d'être le cas pour bien des communautés autochtones : le kalaallisut est l'une des langues autochtones les moins menacées de disparition à l'heure actuelle[142]. Enfin, les fonctions associées à l'institution scolaire montrent que l'expression scolaire de la colonialité s'affirme également dans l'enclenchement du moule de l'État-nation. Les réformes post-1979 sont au cœur de l'affirmation nationale.

[142] D'après l'Atlas mondial des langues en danger de l'UNESCO (consulté en octobre 2020), le kalaallisut est seulement considéré comme « *vulnerable* » quand l'inuktun parlé au nord et le tunumiit parlé à l'est sont classées comme « *definitely endangered* » (la classification comportant 5 classes : *vulnerable, definitely endangered, severely endangered, critically endangered, extin*ct).

II. Le paysage institutionnel du supérieur groenlandais dans la division internationale de la connaissance

Après avoir présenté les évolutions du paysage institutionnel fréquenté par les personnes enquêtées, comprendre la manière dont la migration étudiante s'inscrit dans une dimension spatiale des hiérarchies sociales nécessite également de changer de focale d'analyse. Il faut désormais se pencher sur la façon dont le système éducatif groenlandais, en particulier en ce qui concerne le supérieur, s'inscrit dans un rapport de dépendance et un positionnement spécifique à l'échelle globale, que la seule clé de lecture par la colonialité ne suffit pas à analyser.

1. Une position périphérique dans la géographie mondialisée de la connaissance ?

Circulation des modèles et internationalisation de l'enseignement supérieur

La géographie changeante du système éducatif groenlandais et en particulier de l'enseignement supérieur est façonnée par des phénomènes plus larges qui dépassent le cadre interprétatif national : infusion de la théorie du capital humain dans l'action publique et développement de l'économie de la connaissance à l'échelle globale, le tout étant rendu possible par le développement de stratégies de limitation d'accès à la connaissance à l'échelle globale.

Pour saisir cette mise en tension entre un modèle de croissance qui place la connaissance au cœur de son fonctionnement, et les effets de standardisation des modèles de formation engendrés par ces mécanismes, je propose de revenir sur le processus d'adoption des standards d'évaluation de la qualité des formations du supérieur, qui irrigue l'action publique éducative au Groenland depuis 2017. Revenir sur l'implantation de ces mécanismes permet en effet de replacer le paysage du supérieur groenlandais dans une géographie relationnelle des hiérarchies universitaires. Sortir ainsi d'une compréhension bilatérale de la colonialité de l'éducation qui opposerait Danemark et Groenland est nécessaire afin de montrer comment la constitution globale de systèmes de contraintes rejaillissent à l'échelle nationale, et de quelle façon Naalakersuisut propose d'y répondre. Il s'agit donc ici de montrer comment le développement des stratégies de limitation d'accès à la connaissance à l'échelle globale, porté par des acteurs internationaux depuis le processus de Bologne, tend à valider la position hégémonique d'un modèle européen d'encodage et de standardisation des formations du supérieur. En cela, ces mécanismes participent à façonner la colonialité d'un système de production de savoirs légitime.

Bien entendu, comme le rappellent Sandrine Garcia et Sabine Montagne, aborder les pratiques d'évaluation doit se faire au-delà d'un fondement en valeur morale du principe-même de l'évaluation : « selon les cas, elles peuvent aussi bien constituer un dispositif de contrôle et de mise en concurrence des individus au travail qu'un outil de connaissance de la réalité sociale et des effets des politiques publiques ou des pratiques professionnelles » (Garcia et Montagne, 2011 : 6). Mais le développement des dispositifs d'évaluation de l'école et de l'université soulève plusieurs points de tension. Sur un plan institutionnel, ils sont des formes de contrôles qui facilitent la mise en concurrence des établissements. Sur un plan plus métrologique, l'évaluation nécessite le développement de systèmes d'équivalences et d'indicateurs permettant la comparaison, et dont la

mise en œuvre cristallise différents rapports de pouvoir, même s'ils sont souvent présentés comme reposant sur une rationalité technique (Desrosières, 2016 ; Ogien, 2013). En ce qu'ils révèlent une omniprésence de la mesure, le recours croissant à ces dispositifs d'évaluation et de comparaison sont au cœur de « l'esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999). Dans le champ éducatif, le développement de l'économie de la connaissance va ainsi de pair avec la multiplication de ces évaluations et la mise en place de systèmes d'équivalences permettant la mesure et la comparaison (Harari-Kermadec, 2019 ; Jarvis, 2014 ; King, 2009).

L'exemple de l'adoption des ESG : entre validation d'une position périphérique et performance de la nation

Depuis quelques années, les pouvoirs publics groenlandais recourent de plus en plus à l'évaluation de leur système éducatif[143]. Par exemple, en 2016, la rectrice d'Ilisimatusarfik a commandé à l'Agence Danoise de l'Évaluation (EVA) un rapport sur la formation des enseignant·e·s, à la suite des résultats d'une évaluation jugée problématique de la mise en œuvre d'Atuarfitsialak. Ce rapport a montré que la formation enseignante au Groenland avait « un problème sérieux avec la qualité » [144]. Ce n'est pas tant le contenu qui m'intéresse ici, que le dispositif d'évaluation et les conventions sur lesquelles il repose, le tout appelant une mise en normes de la « qualité » des formations. L'année suivante, un groupe de travail est constitué par le ministère de l'Éducation, de l'Église et de la Culture (DUKK, 2019) dans l'objectif d'adopter le système des *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ESG). Progressivement adoptés à partir de 2005 et du Processus de Bologne dans l'Union européenne, ils ont pour objectif d'unifier les critères de qualité des compétences acquises dans le supérieur, dans un contexte où « l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation jouent un rôle essentiel dans le soutien à la cohésion sociale, à la croissance économique et à la compétitivité au niveau mondial » tout en devant « trouver de nouvelles manières de répondre à la demande croissante d'aptitudes et de compétences » (Réseau FraQ-Sup, 2015 : 5). Ils s'inscrivent ainsi pleinement dans le processus d'élaboration des mécanismes de restriction de l'incommensurabilité du savoir, et fonctionnent ainsi comme « des mécanismes de raréfaction de l'offre permettant de bâtir artificiellement une rareté des ressources » (Vercellone, 2019 : 4).

L'adoption des ESG est un processus long, puisqu'il faut d'abord être en mesure de définir et de faire reconnaître des référents de qualité nationaux. Au Groenland, il est estimé que ce processus prendra une dizaine d'années, dans la mesure où la définition légale des contours de l'enseignement supérieur (qu'est-ce qu'un établissement d'enseignement supérieur ?) n'était pas encore stabilisée lors des premiers temps de mon enquête en 2018. L'adoption des ESG nécessite donc la mise en place d'un cadre juridique national. En 2019, une loi[145] ouvre ce travail d'encodage juridique et de mise en normes des formations existantes. La loi rappelle l'autonomie d'Ilisimatusarfik, en précisant et fixant ce qu'est une licence, un master, et en établissant le pouvoir de Naalakersuisut dans l'accréditation des formations, qui doivent être conformes aux « standards internationaux de

[143] Le projet de réforme de la *folkeskole* cherchant à implanter le modèle du K-12, une structure d'enseignement obligatoire et publique de 12 années, mis en place progressivement aux États-Unis entre le XIXe siècle et les années 1960 (Hornbeck, 2017) s'inscrit partiellement dans cette logique de réponse aux évaluations (entretiens réalisés à Nuuk avec Jens Høgh Olsvig, mai 2018 et avec Casper Sørensen, 2019).

[144] « *Et alvorligt problem med kvaliteten* », communiqué de presse de la rectrice d'Ilisimatusarfik, disponible en ligne :https://da.uni.gl/presserum/rektors-kommentar/evaluering-af-groenlands-laereruddannelse-paa-ilinniarfissuaq.aspx . Consultation août 2022.

[145] Inatsisartutlov n°14 du 12 juin 2019, om videregående uddannelser.

qualité »[146]. Au premier regard, il peut paraître surprenant que le Groenland cherche à mettre en place les ESG, puisqu'il n'est plus membre de l'Union européenne depuis 1982[147]. Mais la justification alors donnée par le ministère concerné est intéressante :

Once the Bologna process has been launched and gets better and better, or more and more comprehensive, that two things happened. One is the ECQI, European Center for the Quality Insurance, has more and more, both affiliates, which are member countries who wants to become a full member, and full members. And it's well beyond the European domain. Russia is a part of it, Turkey is a part of it. And countries you didn't expect to be a part of, like, Azerbaijan (…). So, it seems that the original quality insurance of Europe, is becoming more and more important globally. There is original quality insurance system in the Caribbean, in the Pacific, in South America …. And so on. But it seems that the European standards are becoming more and more a global standard. Ok? So that was the success of the Bologna process as is. Geographically. You know, it involves more and more countries.

And then it is what I called the vertical difference. That is, if you have an increasing standard of the European quality insurance system, and if your country is not a member, the difference between being a member and not being a member, is getting more and more bigger. It means that you are either on the wagon, or off the wagon. Right? And we can see that Greenland wants to internationalize its education and everything. You've got on the wagon. So that's one motivation. To get on the wagon, so you are qualified in the higher education. The other thing is also … it works like an accreditation of the country. Like, a certification of the country. Like … A company you have half on thousand … whatever, they are certified, or they are not certified. Basically, if the Greenland higher education is certified, it leaves up to international standards, so it's comparable if you have so many highly educated in one country, you can have compared by so highly educated in another country. Right. It basically means that you can determined your educational resources.

Une fois que le processus de Bologne a été lancé et qu'il est devenu de mieux en mieux, ou plutôt, de plus en plus étendu, alors deux choses se sont produites. L'une est que l'ECQI, le Centre Européen de l'Assurance Qualité, a de plus en plus d'adhérents, c'est-à-dire, des pays membres qui ne veulent pas devenir des membres à part entière, et des membres à part entière. Et c'est bien au-delà de l'espace européen : la Russie en est membre, la Turquie en est membre. Et tu as aussi des pays que tu n'attends pas, comme l'Azerbaïdjan (…). Donc il semble que l'assurance qualité originale de l'Europe est en train de devenir de plus en plus importante globalement. Il y a d'autres systèmes d'assurances qualités originaux dans la Caraïbe, dans le Pacifique, en Amérique du Sud … et ailleurs. Mais il semble que les standards européens deviennent de plus en plus un standard global. Ok ? Donc ça c'est le succès du processus de Bologne en tant que tel. Géographiquement. Tu sais, ça engage de plus en plus de pays.

Et puis il y a ce que j'appelle la différence verticale. Ça, c'est le fait d'avoir une hausse du niveau du système d'assurance qualité européen, et si ton pays n'est pas membre, la différence entre être un membre et ne pas être un membre devient de plus en plus grande. Ça veut dire que soit tu es monté dans le train, soit non. Ok ? Et on voit que le Groenland veut internationaliser son éducation et tout. Tu prends le train. Donc ça c'est une motivation, prendre le train en marche, et donc tu es qualifié dans l'enseignement supérieur. L'autre élément c'est que … ça fonctionne comme une accréditation du pays. Comme une certification du pays. Par exemple, une entreprise qui a la moitié de mille quelque chose, et bien ils sont certifiés, ou ils ne sont pas certifiés. Schématiquement, si l'enseignement supérieur au Groenland est certifié, ça laisse les standards internationaux, donc c'est comparable si tu as tant de personnes diplômées du supérieur dans un pays, donc tu peux être comparé par ce point de combien tu as de diplômé·e·s du supérieur. Ok. Schématiquement, ça veut dire que tu peux déterminer tes ressources éducatives.

Jens Høgh Olsvig, chef du département enseignement supérieur et recherche, Naalakersuisut, Nuuk, avril 2018

Dans cette justification de la mise en place progressive des ESG, trois éléments me semblent intéressants. D'abord, elle établit le fondement en valeur économique de l'enseignement supérieur,

[146] « *Uddannelsen lever op til internationale standarder for kvalitet* » (Inatsisartutlov n°14 du 12 juin 2019*,* om videregående uddannelser). Les lois du 12 juin 2019 sur l'enseignement supérieur ne précisent pas le statut des autres établissements. En vertu de la loi du 6 juin 2016, les établissements d'enseignement professionnels disposent d'un conseil d'administration (Inatsisartutlov n°6 du 6 juin 2016), mais Naalakersuisut organise et coordonne le système d'enseignement professionnel (Inatsisartutlov n°10 du 19 mai 2010*)*. Dans ce contexte, le flou juridique entourant le statut d'établissement d'enseignement supérieur (officiellement, seul Ilisimatusarfik l'est) explique la controverse entourant la rentrée 2019 à NI (voir *infra*).

[147] En tant qu'*amt* danois, il rejoint la Communauté Économique Européenne en 1973 avant d'en sortir après un référendum en 1982.

signalant que les acteurs publics groenlandais semblent adhérer au consensus global sur le rôle de la formation et de l'éducation dans le développement économique – un point sur lequel je reviendrai plus en détail dans le chapitre suivant.

Ensuite, le régime de justification repose sur une double hiérarchisation dont les paramètres s'articulent. La justification repose sur d'une part, la crainte de voir les diplômes groenlandais peu reconnus sur le marché international du travail, les faisant passer pour des diplômes de « seconde zone » si les formations ne rentraient pas dans le système des ESG, et d'autre part, sur une crainte de ne pas être inclus dans le système de reconnaissance considéré comme dominant. Ce qui importe ici, ce n'est pas tant la valeur technique des critères d'évaluation de qualité – elle n'est d'ailleurs pas précisée, et obtenir des informations à ce sujet de la part de mon interlocuteur n'a pas été aisé – mais bien la valeur de ses membres et l'amplitude géographique du système. Les cadres de la valeur ne sont donc pas ceux de la praticité, mais bien ceux de la comparabilité et de la compétitivité à l'international, et ne pas les adopter serait alors synonyme d'isolement. Se dessine alors une géographie de la valeur des standards de qualité, où la valeur symbolique des critères européens est placée dans la partie supérieure de la hiérarchie, par rapport à des exemples uniquement convoqués dans les Suds. Cette géographie subjective correspond ainsi à l'emprise croissante des modèles européens de standards de qualité dans le paysage internationalisé de l'enseignement supérieur (Altbach *et al.*, 2010 ; Ramírez, 2014). On peut ainsi s'étonner de ne pas voir convoquer d'autres modèles, notamment nord-américains, alors même que ces derniers sont privilégiés dans l'enseignement obligatoire. On peut faire l'hypothèse que cette préférence est liée aux liens historiques avec les systèmes universitaires européens, qui se sont resserrés ces dernières années au gré d'accords de partenariat entre l'Union européenne et le Groenland, lesquels comprennent un volet éducatif contraignant (voir **chapitre 4**). Cela dit, cette hypothèse gagnerait à être creusée par d'autres recherches.

Le dernier élément qui me semble intéressant est la manière dont l'insertion souhaitée dans cet « espace global d'équivalence » (Shahjahan et Morgan, 2016 : 92) est considérée comme une performance nationale : l'accréditation par les ESG n'est pas seulement celle des formations dispensées dans l'enseignement supérieur groenlandais, mais elle est également « une accréditation du pays », qui reconnait le Groenland en tant qu'entité nationale en mesure de positionner ses ressortissant·e·s sur le marché global du travail. Il ne s'agit pas d'être accrédité par le Centre Européen de l'Assurance Qualité en tant que territoire danois, mais bien en tant qu'entité distincte, comme si cette institution fonctionnait comme un écran de projection et de validation d'une « communauté imaginée » (Anderson, 2006). Cette géopolitique de l'enseignement supérieur (Nguyen, 2020) montre donc bien que l'enseignement supérieur est un moyen de positionnement international (Hazelkorn, 2017). Ici, les dispositifs d'assurance qualité et les agences qui les formulent fonctionnent comme des outils de validation du cadre national, que l'administration d'un État en devenir comme le Groenland, utilise à ses fins.

Ces logiques sont significatives à la fois du pouvoir que peuvent représenter les acteurs des standards qualité aujourd'hui, mais aussi de la capacité des entités politiques en position périphérique à mobiliser ces institutions. On voit ainsi comment les mécanismes économiques propres à la libéralisation et à l'internationalisation de l'enseignement supérieur participent de l'expression de la colonialité du pouvoir. D'un côté, ils fonctionnent comme des instances de reconnaissance du modèle de l'État-nation. De l'autre, ils reproduisent en creux la position périphérique du Groenland (et donc la centralité des institutions européennes dans la géopolitique de la connaissance), dont les représentant·e·s ne sont pas concepteurs des standards qualité, mais des futurs membres qui cherchent à rejoindre un « espace global d'équivalence » qu'ils n'ont pas

élaboré (Shahjahan et Morgan, 2016 : 92). Je reviendrai plus en détail sur ce point au chapitre suivant, dans la mesure où l'articulation entre politiques universitaires et nation questionne les formes de reconnaissabilité politique (voir **chapitre 4**).

2. Vers la colonialité de la division spatiale de la formation

Enfin, cette position périphérique dans la géographie relationnelle du supérieur se manifeste dans la répartition de l'offre de formation (voir fig. 3-5). Si l'on retrouve la polarisation de l'offre de formation du supérieur dans trois villes (Nuuk, Sisimiut et Qaqortoq), ce n'est pas leur simple répartition géographique à l'échelle du Groenland qui m'intéresse ici mais plutôt le lien entre le type de formations disponibles sur l'île et la position périphérique du Groenland dans la géopolitique de la connaissance et de l'enseignement supérieur sur lequel je souhaite me pencher. En m'appuyant sur les apports de la critique décoloniale et les travaux des féministes matérialistes, j'aimerais montrer que cette géographie dessine ce que j'appelle la *colonialité de la division spatiale de la formation*.

Rappelons tout d'abord que ces deux courants ont en partage de placer le travail au centre du façonnement des rapports sociaux de sexe et de race. Si la « colonialité du pouvoir » (Quijano, 2000 ; 2007 ; 2015) cherche également à intégrer la dimension spatiale dans ces hiérarchies, c'est en particulier les approches critiques de la mondialisation et des migrations qui font émerger avec davantage de saillance cette dimension, en particulier les travaux féministes matérialistes (Ehrenreich et Hochschild, 2003 ; Falquet *et al.*, 2010 ; Kofman et Raghuram, 2015 ; Sassen, 2006). Cependant, ces travaux abordant la dimension spatiale de la division du travail ne me semblent pas réellement prendre en compte ce qui se joue en amont de l'entrée sur le marché du travail, alors même que plusieurs travaux sur les rapports sociaux de sexe ont démontré la continuité entre monde du travail et formation (voir *infra*). Aussi, si la hiérarchisation des épistémologies et la production des savoirs est au cœur de la critique décoloniale (voir **introduction de la 2e partie**), il me semble que demeure un « chaînon manquant » dans l'appréhension du façonnement de ces hiérarchies : la division spatiale de la formation. J'aimerais donc proposer de réinscrire cette continuité entre formation/éducation et travail dans les perspectives des critiques décoloniales et matérialistes.

Quelles formations post-secondaire disponibles au Groenland ?

Les formations post-secondaire disponibles au Groenland sont de deux types : des formations dites professionnelles allant jusqu'à trois années de formation (programmes préparatoires et différents types de formations courtes) et des formations générales (licences, master, doctorat). Il faut cependant rappeler qu'il existe un certain nombre de passerelles entre enseignement professionnel et enseignement général, en particulier au niveau du secondaire supérieur (voir fig. 3-5). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les formations disponibles ont fait l'objet d'un certain renouvellement ces dernières années, en lien avec les transformations du rôle attribué au supérieur (voir **chapitre 4**). Depuis le début des années 2000, il est possible de réaliser les deux premières années de formation en ingénierie arctique à Sisimiut (ARTEK). Mais c'est surtout au cours des années 2010 que de nouvelles filières sont ouvertes. À Ilisimatusarfik, trois parcours de licence, en traduction et interprétation (2013), en économie d'entreprise (2015) et en droit (2018) viennent

s'ajouter aux filières en humanités et sciences sociales héritées de l'Institut Inuit. Niuernermik Ilinniarfik (NI), l'école du commerce du Groenland, ouvre quant à elle deux parcours de licence en 2019, alors qu'elle ne disposait auparavant que de formations courtes (voir fig. 3-4). Mais en août de la même année éclate alors une controverse, lorsque l'école annonce ne pas être en mesure financière d'ouvrir ces filières, n'ayant pas reçu la subvention publique attendue[148]. Le paysage de l'offre de formation au Groenland est donc en pleine mutation, entre élargissement et diversification.

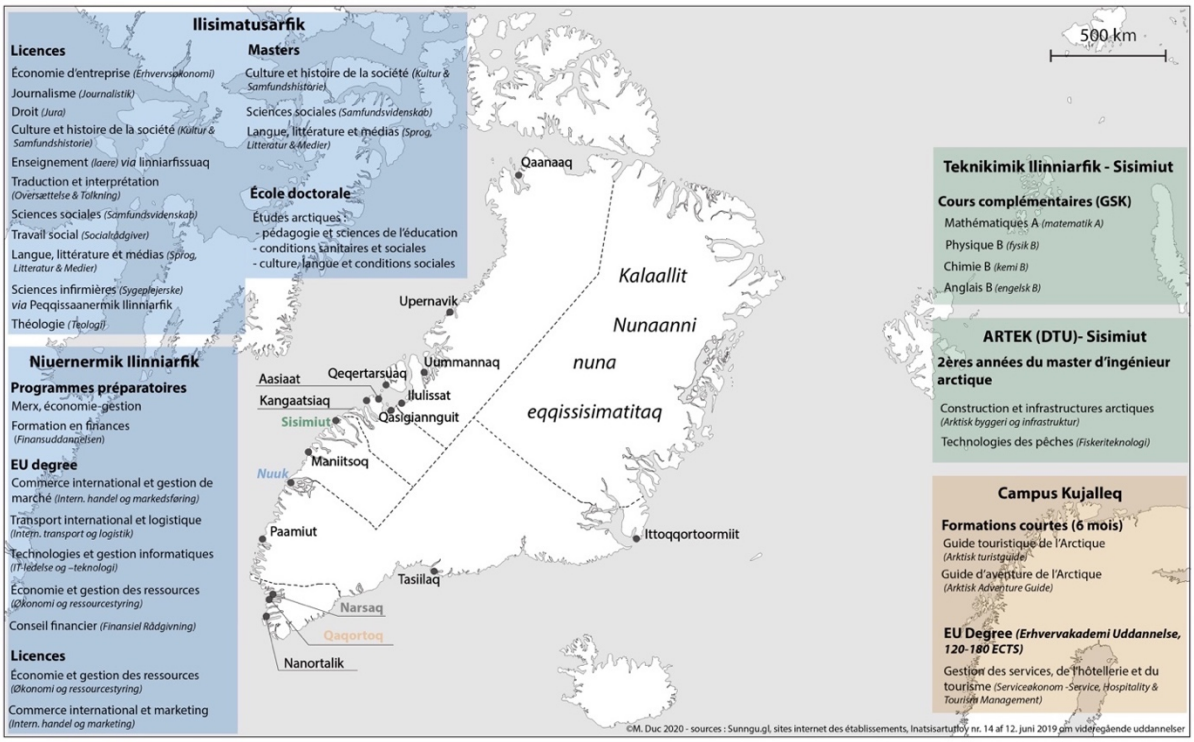


Figure 3-4. L'offre de formation du supérieur : formations et établissements. Cette carte ne tient pas compte des nombreuses passerelles d'accès possibles sans diplôme de fin du secondaire ni de la formation continue. Les formations étant en cours de normalisation et d'institutionnalisation, plusieurs formations courtes ne sont pas encore convertibles en ECTS (M. Duc, 2020).

Les champs disciplinaires représentés sont principalement resserrés autour de trois pôles : l'économie-gestion, les services à la personne, et les humanités-sciences sociales (SHS) (voir fig. 3-4). L'offre de formation est largement polarisée par Nuuk, où les trois pôles sont représentés, entre l'offre proposée par Ilisimatusarfik (surtout en humanités-sciences sociales) et les formations de NI, plutôt orientées vers les services et l'économie-gestion. Le campus Kujalleq au sud s'est quant à lui spécialisé vers le tourisme, suivant la stratégie de développement économique de la région (Pasgaard, 2021). À Sisimiut se trouvent les seules formations (cours complémentaires[149] et premiers semestres d'études en ingénierie arctique) en science, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM), qui sont également signe d'une forme de spécialisation, puisque les

[148] Le conseil d'administration de NI a annoncé travailler en collaboration avec le ministère depuis 2017 sur l'ouverture de ces parcours, dénonçant avoir été informé seulement quelques semaines avant la rentrée 2019 ne pas pouvoir bénéficier de la subvention nécessaire. Ce revirement s'explique par l'absence de base légale pour cette formation et par le fait que la subvention n'ait jamais été garantie par la loi de finances. Une enquête judiciaire a finalement conclu en août 2020 que NI n'avait jamais été légalement autorisé à ouvrir ces formations (Munk, 2020).

[149] Les SEC (*Supplementary Examination Courses)* désignent des formations courtes, généralement d'un an, destinées à augmenter le niveau des étudiant·e·s dans une ou plusieurs disciplines, en vue de l'entrée dans une formation sélective.

formations professionnelles et les filières du secondaire supérieur sont également orientées vers un pôle technique. Cette faible présence des STIM en comparaison des SHS est d'autant plus remarquable que l'action publique groenlandaise cherche à s'inscrire dans l'économie de la connaissance et dans le modèle du capitalisme cognitif (voir **chapitre 4**).

On remarque également un classement vertical de l'offre de formation : la diversité de l'offre de formation est plus importante dans les formations courtes et professionnelles, et bien des spécialisations ne peuvent être suivies au Groenland. Par exemple, seuls les trois premiers semestres du diplôme d'ingénierie arctique sont réalisables au Groenland, les cinq suivants devant être réalisés entre les deux campus danois (Lyngby ou Ballerup, dans la métropole de Copenhague) de l'Université Technique du Danemark (Danmarks Tekniske Universitet-DTU), à l'exception d'un stage obligatoire et de la possibilité d'un semestre international. Il en va de même pour l'offre de Niuernermik Ilinniarfik (NI), l'école de commerce du Groenland, qui ne propose pas de formation au niveau master. En ce qui concerne les formations disponibles à Ilisimatusarfik, on retrouve également une certaine concentration de l'offre, où la spécialisation à l'issue de plusieurs licences (droit, économie, journalisme) ne peut être poursuivie sur place, ce qui n'empêche pas, bien sûr, les bifurcations de trajectoires entre la licence et le master. Il en va de même pour les licences professionnelles (sciences infirmières, traduction et interprétation, enseignement), où les spécialisations ne peuvent être suivies au Groenland.

Un continuum formation-travail : des formations qui orientent vers le bas de l'espace social ?

Deux caractéristiques du paysage des formations disponibles au Groenland se distinguent : d'une part, elles sont localisées dans le bas de la hiérarchie socio-scolaire (poids des formations courtes et professionnelles), principalement destinées à des professions intermédiaires, d'employé·e·s ou d'ouvrier·e·s. D'autre part, elles s'inscrivent dans une division sexuée de l'orientation.

Tout d'abord, réinscrire les formations dans un continuum formation-travail permet de comprendre en quoi ces dernières sont localisées dans le bas de la hiérarchie socio-scolaire. Considérons d'abord la répartition du capital économique au Groenland. Elle est loin d'être indépendante (voir fig. 3-5), puisqu'un titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur gagne en moyenne trois fois plus qu'un homme sans diplôme. Cet écart est encore plus marqué entre hommes diplômés du supérieur et femmes sans diplôme, les premiers gagnant jusqu'à 3,7 fois plus qu'une femme ayant seulement terminé l'école obligatoire.

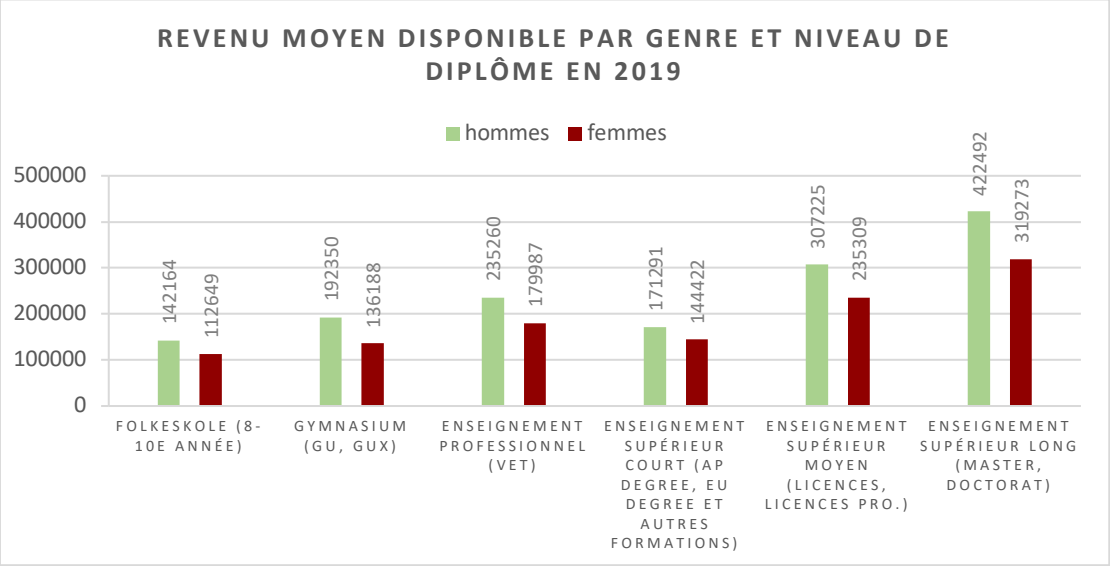


Figure 3-5. Revenu moyen disponible par genre et niveau de diplôme en 2019 (M. Duc, 2020, source : Statistics Greenland).

Ces écarts sont à mettre en perspective à l'aune des mécanismes de tri social opérés par l'institution. S'il n'existe pas de données agrégées concernant l'origine sociale des étudiant·e·s qui permettrait d'avancer avec certitude que les formations disponibles au Groenland sont davantage choisies par les fils et filles de classes populaires, l'expérience d'une conseillère d'orientation travaillant à Nuuk en donne quelques signes :

"The kids with their own cars, and the parents who are helping them, they have more like, academic achievements dreams. Whereas the kids who come from small villages, their academics dreams are more … I'm gonna become pedagog. *I will work with children or, I will work in an office, or as social therapist. I have yet once someone from a tiny village, saying I wanna be a doctor. But then, their parents were also academics, her father was a doctor, and her mom was a nurse, and they lived in this tiny village. So, her background wasn't that different, even though she came from a village. Because she has high level academic parents. I do see a difference in people's backgrounds, in what they choose, but they are also a few social breakers".*

« Les gamins avec leurs propres voitures, et les parents qui les aident, ils ont plutôt des rêves de réussite universitaire. Alors que les gamins qui viennent des petits villages, leurs rêves académiques, c'est plutôt … Je vais devenir puéricultrice. Je vais travailler avec les enfants, ou, je vais travailler dans un bureau, ou comme thérapeute social. Une fois j'ai eu quelqu'un d'un petit village, qui disait vouloir devenir médecin. Mais alors ses parents étaient aussi universitaires, son père était docteur, et sa mère infirmière, et ils vivaient dans ce petit village. Donc son origine sociale n'était pas si différente, même si elle venait d'un village. Parce qu'elle a des parents avec un haut niveau d'étude. Je vois une différence dans les origines des gens, en fonction de ce qu'ils choisissent, mais il y a aussi quelques transfuges »

Arnannguaq Markussen, enseignante et conseillère d'orientation au GUX Nuuk, Nuuk, avril 2018

En anticipant sur la suite des résultats, et notamment sur les **chapitres 5** et **6** où j'analyse les mécanismes de tri social opérés par l'institution scolaire groenlandaise et les logiques de placements dans le champ académique, précisons que ces mécanismes de tri s'appuient largement sur la langue (le danois étant la langue légitime) et sur l'incorporation de modèles de réussite sociale et professionnels. Le tri scolaire a tendance non seulement à produire de effets de relégation des enfants les plus éloignés de la culture scolaire vers les établissements et vers les filières les moins prestigieuses (filières techniques, mais aussi formations d'Ilisimatusarfik en comparaison des formations au Danemark équivalentes), mais également des effets d'expulsion du système scolaire. Ainsi, seulement 61 % des élèves sortant de *folkeskole* poursuivaient directement leurs études vers

une formation professionnelle, le *gymnasium* ou en *efterskole* (internat, souvent au Danemark). Le *gymnasium*, filières générales comme techniques, constitue un véritable verrou, notamment parce qu'à partir du secondaire supérieur, la langue d'enseignement devient le danois, alors qu'il s'agit de la langue la moins parlée au Groenland (voir tableau. 5-1). En 2017, seul un·e élève sur 7 poursuivait vers le *gymnasium*. Par ailleurs, le taux d'achèvement du *gymnasium* était de 52 % en 2017 (Naalakkersuisut-DUKK, 2018). Ces sorties du système scolaire ne sont pas forcément définitives, mais elles mettent en exergue le tri opéré par l'institution scolaire.

Les formations disponibles au Groenland s'inscrivent non seulement dans une division classée de l'orientation (et racialisée, comme je le montrerai dans **le chapitre 5**), mais également dans une division genrée de l'orientation. Cette dimension genrée (ou sexuée selon les choix des auteur·trice·s) est bien connue des travaux sur les questions éducatives, notamment en France, où elle s'inscrit au croisement des sciences de l'éducation, de la sociologie et d'approches psychosociales (Duru-Bellat, 1990 ; 1995 ; Mosconi, 1994, 2003 ; Vouillot, 2002, 2007).

Parler d'orientation sexuée ne signifie pas seulement que telle ou telle formation soit majoritairement investie par l'un ou l'autre sexe, mais également qu'il est considéré qu'elle convienne mieux à telle identité sociale en fonction de critères d'intérêts, de traits de personnalités, d'aptitudes ou de caractéristiques physiques requises. Ce processus d'orientation sexuée est ainsi tant le fait des socialisations familiales que des socialisations scolaires. Ces dernières se répercutent sur l'ensemble de la chaîne éducative et jusqu'au supérieur : les filles anticiperaient les possibilités de traduire en position professionnelle leur position scolaire, en tenant compte du fait qu'elles auront à assumer les charges domestiques, tout en ayant généralement une estime de soi plus fragile (Duru-Bellat, 1990). Comme l'explique Nicole Mosconi, en développant le concept de « division socio-sexuée des savoirs » (Mosconi, 1994), cette division sexuée de l'orientation s'articule à la division classée et sexuée des rôles sociaux :

> « Pour chaque sujet, son rapport au savoir est constitué dans le cadre de rapports sociaux entre les classes et entre les sexes, qui instituent une division socio-sexuée du travail et des savoirs, propre à une époque historique donnée. Cette institution produit une « grammaire sociale » qui divise les savoirs en savoirs savants et savoirs populaires, mais aussi en savoirs masculins et savoirs féminins, différents et hiérarchisés. Ces divisions se traduisent dans l'institution scolaire par une division socio-sexuée des disciplines et des filières et par des orientations différenciées. À l'école, il existe (…) une bicatégorisation sexuée des disciplines scolaires, plus stéréotypée encore en milieu mixte qu'en milieu non mixte, qui divise les disciplines en territoires masculin et féminin. Cette division contient aussi une hiérarchie de valeurs conforme à l'ordre social des sexes, c'est-à-dire à la hiérarchie entre les groupes de sexe. On peut penser que, si les mathématiques et les sciences « dures » aujourd'hui sont plus valorisées que les lettres, c'est qu'elles sont territoire masculin, et les lettres moins valorisées parce qu'elles sont devenues territoire féminin » (Mosconi, 2003 : 33).

Il existe donc bien une forme de continuité entre formation et travail, qui reprend les deux principes organisateurs de la division sexuée du travail identifiés par Danièle Kergoat (2005) : le principe de séparation (division horizontale, renvoyant à la séparation des métiers et des filières de formation) et le principe hiérarchique (division verticale, renvoyant à l'idée que les métiers, filières de formation des hommes ont plus de valeur que ceux des femmes.

Le Groenland ne fait pas exception à l'affaire « planétaire » (Baudelot et Establet, 2001, cités par Vouillot, 2007) que représente cette dimension sexuée de l'orientation (voir tableau 3-2). L'offre

de formation sur l'île rassemble ainsi plusieurs filières renvoyant au travail de *care* (licence en travail social, sciences infirmières, enseignement, formations courtes en gestion du tourisme et hôtellerie) ou dans les filières en humanités et sciences sociales (licences en journalisme, culture et histoire de la société, traduction et interprétation, sciences sociales, langue, littérature et médias). On remarque que les filières identifiées comme masculines disponibles au Groenland sont quant à elles plutôt situées dans la partie basse de la hiérarchie du travail (mécanicien, électricien, charpentier, brancardier …). En 2019, plus une formation est longue, plus elle est féminine. Les femmes représentaient 90 % des inscriptions en master, 76 % des inscriptions en licence, 60,5 % des inscriptions en AP *degree* (voir encart 3-3) et 55 % des inscriptions en formations professionnelles (VET).

Formations nécessitant un diplôme du secondaire supérieur			**Formations sans diplôme du secondaire supérieur nécessaire (VET)**					
Nom du parcours	**H.**	**F.**	**Nom du parcours**	**H.**	**F.**	**Nom du parcours**	**H.**	**F.**
AP in Services Management	2	3	Grenlandic National Dressmaker	0	0	Hospital porter	13	0
AP programmes	24	38	Art course	1	4	Support and care person	4	18
AP in Nutrition and Technology	2	2	Actor	0	4	Social and health care worker	3	52
BA of teaching	12	33	Commercial and clerical	20	76	Social and health care assistant	1	24
BA of teaching (decentralized)	0	1	Finance program	0	0	Daycare worker	1	8
Pastor	0	0	Electrician	15	0	Receptionist	0	1
BA of Theology	0	5	Smith	8	1	Cater and canteen assistant	7	5
BA of Translation and Interpreting	5	8	Vessel /snowmobile mechanic	9	2	Chef	8	6
BA of language, literature and media	0	6	Vessel fitter	13	2	Gastronom assistant	0	1
BA of Social Science	7	10	Baker	1	2	Waiter	0	2
BA of culture and history	5	5	Butcher	2	2	Kitchen worker	0	7
BA in Journalism	1	3	Skilled Miner	4	0	Kitchen assistant	6	15
BA in Business Economics	10	17	Skilled Construction Machine operator	8	2	Arctic guide	9	10
BA of Arctic Engineering	0	0	Carpenter	22	1	Arctic adventure guide	8	12
BA in Nursing	0	11	Painter and decorator	4	5	Reception/ tourism assistant	0	0
BA in Social Education	2	17	Plumber	6	0	Basic Maritime Education	35	14
BA in Social Education (decentralized)	4	16	Sheep farmer	1	0	Ship assistant	4	0
BA of Social Work	2	17	Dragnet manufacturing worker	7	0	Skipper 1st class, fishing vessels	11	0
BA of Laws	4	18	Basic education fishery	8	0	Skipper 3rd class, fishing vessels	9	0
MA of Social Science	1	4	Dental assistant	0	0	Master restricted	5	0
MA of west nordic studies	0	6	Dental therapist	0	12	Master home trade	5	0
MA of culture and history	1	5	Health care worker	3	38	Terminal Worker	29	6
MA of language, literature and media	0	3	Health care assistant	0	17	Welding	1	0
						MerX I (EUD)	21	56

Tableau 3-2. Effectifs par genre et par formation dans l'enseignement supérieur et professionnel au Groenland en 2019 (M.Duc 2020, source : Statistics Greenland)

On voit donc bien que le paysage de l'offre de formation disponible au Groenland façonne une hiérarchie où genre et classe s'articulent, dessinant une prééminence des formations renvoyant aux rôles socio-économiques les moins gratifiants et au travail dévalorisé : il y a bien une continuité entre la division du travail et la division des formations. Ce continuum formation-travail ne permet

pas seulement d'éclairer la reproduction des rapports de sexe, mais bien également celle de la formation des rapports de classe.

Les formations masculines, prestigieuses et longues (sciences fondamentales, médecine, ingénierie…) doivent donc être suivies au Danemark ou ailleurs. Pour les études de santé et l'ingénierie, la géographie des formations révèle aussi des hiérarchies intra-filières, soit en termes de progression (pour les études d'ingénierie arctique, puisque seules les deux premières années peuvent être réalisées au Groenland) soit en termes de rôles sociaux (il est possible de suivre des études de santé au Groenland, mais uniquement pour les métiers du *care*).

La colonialité de la division spatiale de la formation

Je suggère de qualifier cette configuration singulière de la géographie de l'offre de formation, où les formations les moins socialement valorisées se trouvent dans les marges du Rigsfællesskabet, de *colonialité de la division spatiale de la formation*, en ce qu'elle est l'expression des asymétries historiquement constituées entre le Danemark et son ancienne colonie.

Cette sélectivité spatiale de l'implantation des formations s'inscrit dans l'histoire propre des formations que j'ai présentées *supra*. La création locale de certaines formations qui existent encore aujourd'hui renvoie aux nécessités gestionnaires de la colonie et ont été créées dans cette optique : c'est le cas de la formation des enseignant·e·s, mais également des catéchistes (les formations en théologie sont aujourd'hui intégrées à Ilisimatusarfik) et de certains métiers du *care*, notamment des infirmières et des sage-femmes, formations développées en réponse aux épidémies de tuberculose (Gaviria, 2013). Par ailleurs, la réappropriation de la compétence éducative par le gouvernement autonome local a contribué à cette sélectivité spatiale des formations : mettre l'accent sur les sciences humaines et sociales s'inscrivait dans une logique de réappropriation de systèmes culturels locaux. Ce choix a finalement contribué de manière assez paradoxale à la reproduction des rapports de force qui traversent la géographie des formations. Recherchant une forme de réappropriation territoriale, on pourrait défendre que l'issue semble contraire aux ambitions initiales, puisque les formations les plus socialement désirables sur le marché du travail ne sont pas les sciences humaines et sociales mais plutôt les STIM – suivant ainsi l'adhésion du monde du travail aux principes de l'économie de la connaissance.

Il me semble que plus que d'y lire le simple paradoxe d'une gestion territoriale qui contribuerait à sa propre marginalisation, il faut y voir le résultat d'arbitrages contraints, opérés au gré des forces qui pèsent sur l'action publique groenlandaise. Ces contraintes sont d'abord celles de l'allocation des ressources financières, dans un contexte de forte dispersion de la population et d'une difficulté à recruter des enseignant·e·s, également pour le supérieur, par manque de qualifications sur le marché du travail (voir **chapitre 4**). Il est ainsi fréquent que les établissements financent les allers et venues de leurs enseignant·e·s, lesquels venant du Danemark pour des périodes resserrées (généralement quelques semaines). Ce manque de qualification, constitué en problème public et que je développerai en détail au chapitre suivant, marque aussi la politique volontariste d'ouverture de formations locales. Il s'agit de faciliter l'accès au supérieur, mais plus généralement à l'enseignement non-obligatoire, en limitant la nécessité de partir au Danemark. Cette répartition de l'offre de formation explique la dispersion spatiale des publics de l'enseignement supérieur. Si malheureusement, l'absence de collecte par les pouvoirs publics de données socio-démographiques concernant les étudiant·e·s groenlandais·e·s (voir **chapitre 2**) ne permet pas une lecture fine de la répartition géographique des étudiant·e·s en fonction de leurs caractéristiques sociales, elle permet

de voir que l'ouverture de nouvelles filières s'est traduite par une augmentation des inscriptions locales (voir fig. 3-6).

Finalement, la réorganisation de l'offre de formation faisant suite à l'autonomie gouvernementale de 1979 ne s'est pas traduite par une rupture avec l'ordre colonial, mais par une reproduction des asymétries par la géographie des formations. Cette reproduction de la hiérarchie spatialisée des formations est forgée dans le moule de la colonialité du pouvoir. Elle s'appuie en effet sur les transferts de modèles institutionnels, mais également sur une forme de dépendance à l'ancienne métropole coloniale, justement entretenue par ces transferts. Ils sont en effet des continuités pratiques, qui facilitent la formation des projets migratoires étudiants. Ce moule de la colonialité s'exprime aussi dans le transfert du modèle national westphalien, dont la réalisation complète par l'accès à l'indépendance cherche justement à s'appuyer sur les politiques éducatives, à la fois par le biais des contenus scolaires comme je l'ai montré ici, mais également par le biais des fonctions attribuées à l'école, comme mécanisme de reconnaissance politique (voir **chapitre 4**).

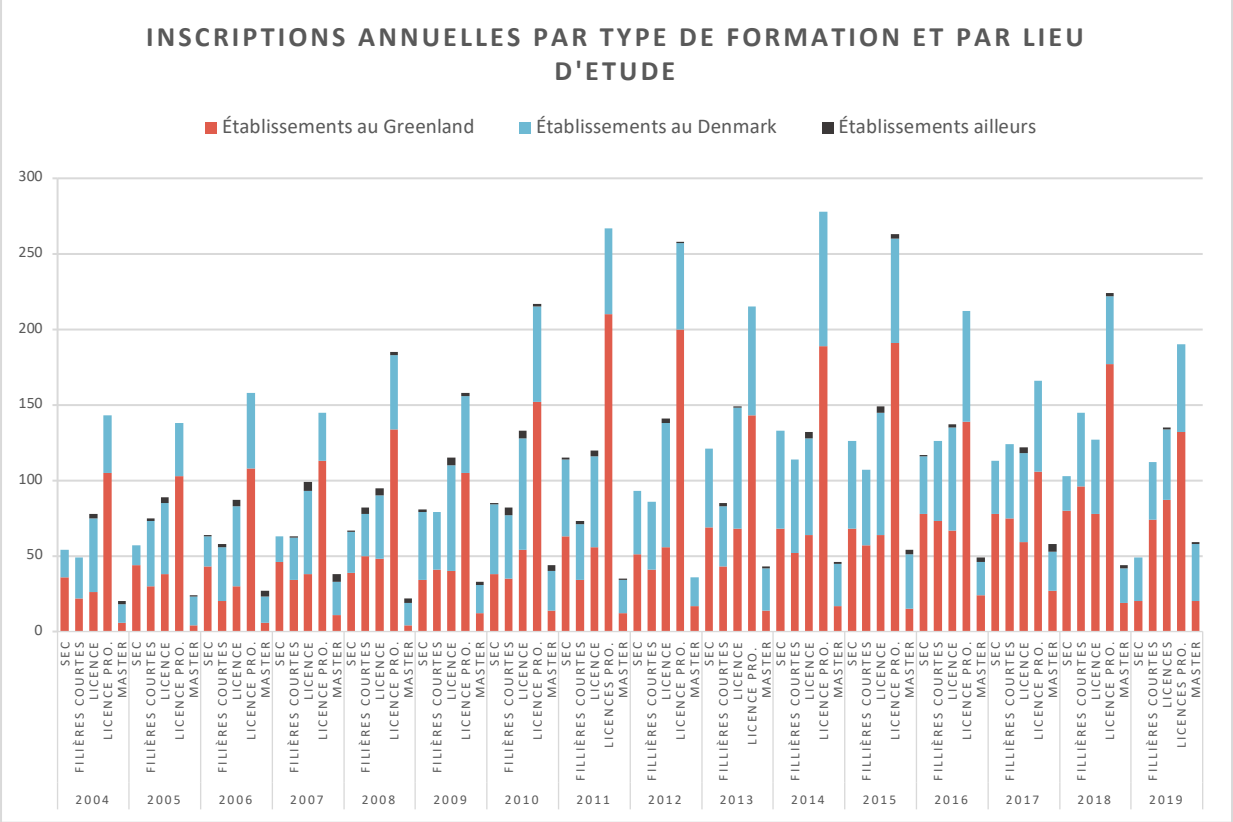


Figure 3-6. Inscriptions annuelles dans l'enseignement supérieur par type de formation. (M. Duc, 2020. Source : Statistics Greenland).

Si le terme de colonialité renvoie à une formation globale des rapports de pouvoir, il ne s'agit pas ici de généraliser de manière mécanique cette configuration à l'ensemble du globe. L'échelle régionale du Rigsfællesskabet me semble plutôt constituer un creuset de la formation de processus plus larges. On peut faire l'hypothèse que cette colonialité de la division spatiale de la formation est totalement imbriquée dans la formation des positions dominantes, puisque cette géographie asymétrique offre des conditions supplémentaires de la distinction par les études : accéder aux formations les plus valorisées socialement nécessite la mise en œuvre d'un projet migratoire et

l'activation des ressources qui l'accompagnent, distinction qu'il est possible de faire valoir lors du retour et de l'insertion sur le marché du travail groenlandais.

Ainsi, avoir présenté et caractérisé cette colonialité de la division spatiale de la formation permet de poser les jalons pour la suite de la démonstration. Elle invite à questionner les effets de cette géographie sur la formation des positions dominantes, qu'il ne faut pas envisager dans une seule perspective de classe, mais bien dans la perspective d'une formation raciale. En effet, le propre de la notion de colonialité est de désigner une matrice de classification globale de la population mondiale, matrice qui permet l'invention de la race (Quijano, 2000). L'invention de la race repose sur la division du travail, et la captation des richesses par le groupe dominant (les « Européens », dans le travail d'Aníbal Quijano) et sur l'imposition de hiérarchies épistémiques qui leur sont favorables et leur permet de reproduire leur position dominante. Dès lors, de quelle façon ces hiérarchies au sein du champ universitaire, qui dialoguent avec les hiérarchies qui traversent le marché du travail, se retraduisent elles dans la formation des positions dominantes ? Dans quelle mesure peut-on considérer ces asymétries de l'offre de formation comme contribuant à la (re)production des positions raciales ? Il convient de comprendre cette notion dans sa dimension systémique : présenter la géographie de l'offre de formation permet d'ouvrir la discussion sur la formation des positions dominantes dans le Rigsfællesskabet.

En revenant sur la manière dont le système scolaire et universitaire est au cœur du façonnement des hiérarchies sociales, j'ai donc montré dans cette deuxième partie de chapitre que le paysage de l'éducation au Groenland s'inscrivait dans la continuité d'une dépendance historiquement constituée à l'extérieur. Cette dépendance s'illustre dans des traces discrètes. De l'adoption des ESG, aux types de formation localement disponibles, ces éléments participent bien d'un même processus : la construction de la périphéricité du Groenland dans le Rigsfællesskabet. Il convient donc désormais de se pencher davantage sur l'objet de cette dépendance en documentant l'organisation du champ universitaire danois.

III. Le champ de l'enseignement supérieur danois entre néolibéralisation et blanchité institutionnelle

Dans un contexte où l'enseignement supérieur est gratuit et entièrement public, et où les écarts d'accès ont tendance à être plus resserrés qu'ailleurs en Europe (Esping-Andersen, 2007 ; Munk, 2014 ; Thomsen, 2015), tout en étant adjoint d'un système de bourses d'études universel pour les plus de 18 ans qui représentait en 2016 environ 1 % de la valeur du PIB danois (Hivert, 2022), on pourrait avoir tendance à minimiser le rôle du supérieur dans les mécanismes de maintien des hiérarchies sociales et de légitimation des privilèges (Bourdieu et Passeron, 1970). Cette dernière partie du chapitre vise à revenir sur le paysage institutionnel du champ du supérieur danois en cherchant à complexifier cette représentation autour de trois points : les effets de différenciation sociale des publics faisant suite à l'apparente « démocratisation » des années 1970, l'infusion des théories du capital humain dans la gestion universitaire, se rejouant sur les publics, et enfin, le maintien d'une blanchité institutionnelle qui vise à montrer que le champ universitaire ne fait pas exception à l'encodage normatif de la société danoise par la blanchité.

1. Retour sur le paysage du supérieur danois : des institutions aux publics

Entre éclatement institutionnel et polarisations urbaines

La géographie de l'enseignement supérieur danois a été soumise à de profondes recompositions institutionnelles depuis la Seconde Guerre mondiale. L'Université de Copenhague a pendant longtemps été l'unique établissement d'enseignement supérieur au Danemark (fondée en 1479), mais la période allant de la seconde moitié du XIXe siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale est marquée par la multiplication des établissements. Parmi ceux qui sont toujours existants aujourd'hui, on compte : l'Université technique du Danemark (DTU)[150], fondée en 1829 ; en 1857 et 1867 sont créées les institutions artistiques (Académie royale danoise d'arts et Conservatoire royal danois de musique) ; l'École de Commerce de Copenhague (CBS), qui ouvre en 1917, suivie par l'Université d'Aarhus (AU) en 1928 et l'École de Commerce d'Aarhus (BSS) en 1939.

La période des années 1960-1980, marquée par la dilatation du nombre d'inscrit·e·s et le bouillonnement des critiques face à l'ordre universitaire, voit la fondation de plusieurs établissements : l'Université d'Odense (1965)[151] ; l'Université de Roskilde (RUC) en 1972 et d'Aalborg (AAU) en 1974. Plusieurs établissements artistiques voient également le jour : l'École d'architecture d'Aarhus (1965), l'École de Design (1989) ainsi que trois conservatoires de musique. Parmi les établissements les plus récents, l'Université des Technologies de l'Information (ITU) nait en 1999. À ces établissements universitaires s'ajoutent d'autres établissements davantage spécialisés dans les filières courtes : les établissements d'enseignement maritime, les collèges universitaires et les académies de commerce (voir encart 3-4). Les collèges universitaires se distinguent des universités et sont plutôt orientés vers la formation des instituteur·trice·s et différents métiers du *care* (Ahola *et al.*, 2014). Cette période est marquée par la multiplication des établissements et une certaine déconcentration de l'enseignement supérieur : les universités d'Odense et d'Aalborg naissent sous les pressions régionales, et l'université de Roskilde est créée dans l'idée d'absorber une partie des effectifs de l'Université de Copenhague (Aagaard *et al.*, 2016).

Mais alors que les années 1960-1970 ont été celles de la multiplication des établissements, les années 2000 sont caractérisées par des jeux de fusion qui transforment également leur répartition dans l'espace, pour aller vers un fonctionnement davantage régionalisé. Principalement justifiées par la réalisation d'économies d'échelles, les fusions sont également marquées par la concentration des moyens dans un objectif de renforcement de la compétitivité : « l'idée que le grand est beau, une idée qui affecte aussi d'autres réformes » (Hansen, 2011 : 239)[152]. Ces fusions concernent l'ensemble des types d'établissements. Les collèges universitaires sont les premiers à faire l'objet de politiques de concentration : leur nombre est réduit dès les années 1980, et alors qu'ils étaient 96 au tournant des années 2000 dispersés dans l'ensemble du pays (Aagaard *et al.*, 2016), ils ne sont plus que 7 aujourd'hui : chaque région dispose d'un seul collège, à l'exception de la région capitale et du Danemark du Sud. Les académies professionnelles suivent une organisation régionalisée similaire, mais cette dimension régionale était historiquement davantage présente. Nées d'une réorganisation des écoles de commerce dans les années 1980, les académies professionnelles deviennent officiellement indépendantes en 2009[153]. Mais dès la réorganisation des années 1980, les filières

[150] J'utiliserai dans toute la thèse les sigles pour désigner les établissements. Ces sigles, tantôt en danois, tantôt en anglais selon le nom d'usage de l'établissement, sont la manière utilisée par les étudiant·e·s pour les désigner (voir **annexes**).
[151] Deviendra l'Université du Danemark du Sud (SDU).
[152] « *the idea that big is beautiful, an idea that also affects other recent Danish reforms* ».
[153] Lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser, n° 850 du 08/09/2009.

professionnelles y sont développées en interaction avec le monde de l'entreprise locale (puisqu'une partie des formations se faisait en partenariat avec ces entreprises), en reflétant les besoins des régions considérées[154] (Dkea, 2020). En ce qui concerne les universités, les fusions ont lieu à partir de 2006, inaugurant alors des jeux d'alliances (« *marrying game* ») avec ses gagnants et ses perdants (Hansen, 2011 : 239). Si la nouvelle organisation des établissements universitaires est présentée comme une forme de régionalisation par le ministère, Hanne Foss Hansen explique qu'il n'en est rien, puisque trois d'entre eux (AU, AAU et SDU) disposent de départements et de facultés dans d'autres endroits du pays (2011). Je rajouterai que la dispersion de ces départements et facultés renforce la polarisation de la Région Capitale, puisque plusieurs établissements y disposent de sites (voir encart 3-3).

Encart n°3-3 : La Région Capitale dans les jeux de fusion des universités

Ces deux photographies donnent à voir deux des trois sites d'universités historiquement non implantées à Copenhague. Le site d'AAU (en haut) est localisé dans le quartier de Sydhavn et celui d'AU (en bas) à Emdrup, dans la banlieue nord. Ces implantations sont le fruit de logiques différentes.

Le site d'AAU rassemble 5 départements et 14 facultés. Il est le fruit d'un rapprochement progressif entre AAU et plusieurs établissements de la Région Capitale (Metropolitan University College, et Copenhagen University College of Engineering) depuis les années 1990. Lorsque ce dernier fusionne avec DTU en 2013, AAU s'installe dans les anciens locaux de Nokia, que l'université loue à plusieurs entreprises. Cette proximité géographique est utilisée comme un argument du dynamisme de ses recherches et de la qualité de ses formations, mais aussi comme un outil pour attirer des entreprises, le tout produisant une « synergie unique sur le campus », autour de la devise du site, « *co-location for co-creation* ». La logique d'installation du site de l'université d'Aarhus est différente. DPU (Danmarks Pædagogiske Universitet) est aujourd'hui l'un des trois départements de la faculté des arts d'AU. Créé en 2000, le site d'Emdrup rassemblait trois institutions spécialisées dans le secteur de l'éducation (pédagogie, sociologie, anthropologie), et fusionne en 2007 avec AU. SDU s'implante également à Copenhague en 2007 lors de sa fusion avec l'Institut National de la Santé Publique (SIF) : les politiques de fusion sont aussi le fruit de liens historiques entre établissements.

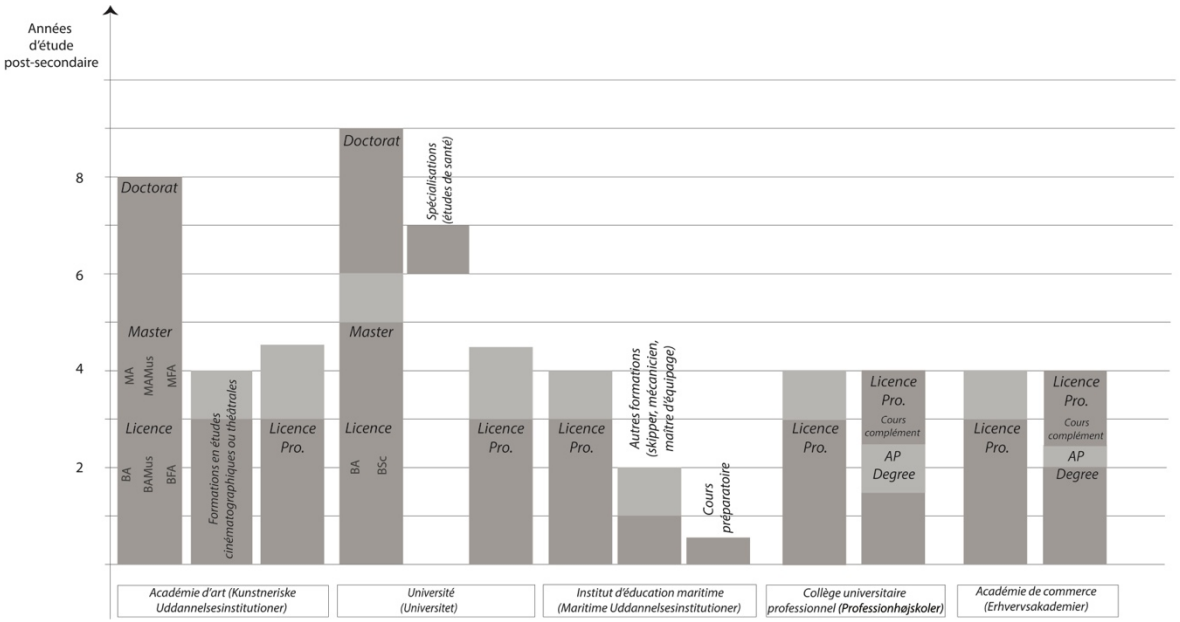
Sources : sites internet des établissements. Photos : M. Duc, 2019.

[154] Site de l'établissement KEA : https://dkea.dk/.

Les conséquences de ces recompositions sur l'évolution des publics est difficile à estimer. Si les filières aux critères d'admission les plus stricts (voir *infra*) sont depuis plusieurs années localisées dans la Région Capitale et dans les établissements anciens que sont KU et CBS, on pourrait faire l'hypothèse que ces nouvelles localisations cherchent à cibler d'autres publics que ceux à qui ils sont destinés dans leurs région d'implantation principale. Mais il faudrait pouvoir considérer des paramètres variés (popularité des filières et réputation des établissements, aire de recrutement notamment), ce qui nécessite une recherche approfondie sur la question. Aujourd'hui, le paysage du supérieur danois se caractérise par cinq types d'établissements : les académies d'art, les universités, les instituts d'éducation maritime, les collèges universitaires et les académies commerciales (voir encart 3-4).

Encart n° 3-4 : Formations et types d'établissements du supérieur danois

Au Danemark, le paysage institutionnel est marqué par un certain éclatement de l'offre entre différents types d'institutions spécialisées selon la longueur des cursus proposés. Le schéma ci-dessous donne à voir la ventilation des types de diplômes en fonction des cinq types d'établissements du supérieur : les académies d'art (4), les universités (8), les instituts d'éducation maritime (13), les collèges universitaires professionnels (8) et les académies de commerce (8). On voit alors se dessiner une distinction entre les établissements universitaires davantage tournés vers les activités de recherche, et les établissements proposant des formations courtes. Il permet également de montrer une certaine uniformisation des diplômes en dépit de l'hétérogénéité de leurs durée et de leurs valeurs en ECTS, signe de l'intégration progressive du processus de Bologne. Il s'agit d'un schéma simplifié, qui ne tient pas compte des porosités entre filières ni de l'intégralité des dispositifs de passerelles dont j'ai seulement représenté l'un des plus courant (cours de complément vers la licence professionnelle). De même, afin de faciliter la lecture, la formation continue n'y figure pas.



Equivalences en ECTS des diplômes

EU : 120-150 ECTS
AP : 90-150 ECTS
Licence : 180 ECTS
Licence professionnelle : 180-270 ECTS
Master : 120 ECTS
Doctorat : 180 ETCS

Diplômes (les abréviations anglophones sont utilisées davantage que les titres danois)

AP degree : Erhvervsakademi-uddannelser / Akademiuddannelser
Lience : Bachelor (BSc et BA étant des distinctions adaptées du système anglophone)
Licence pro : Professionsbachelor
BAMus : Bachelor i musik
BFA : Bachelor i billedkunst
Master : Kandidatuddannelsen
MAMus : Kandidat i Musik
MFA : Kandidat i billedkunst
Les formations spécifiques (réalisation cinéma, skipper ... sont généralement validées par l'obtention d'un diplôme de fin d'études).

Licences professionnelles

Il n'y a pas de concours nationaux de recrutement de la fonction publique et la plupart des formations sont normalisées dans le cadre du système LMD. Cela explique la variabilité de leur durée. Par exemple, les formations des enseignant-e-s des Folkeskole (Læreruddannelsen) sont des formations de licence professionnelle durant en moyenne 4 ans (240 ECTS), tout comme les formations en soins infirmiers (Sygeplejerske) qui durent en moyenne trois ans et demi (210 ECTS).

©M.Duc 2020. Sources : site internet UFM, sites des établissements

La transformation des publics et la spécialisation des établissements

Les modifications des structures institutionnelles se sont accompagnées d'une transformation progressive des publics depuis l'après-guerre, et plus spécifiquement dans les années 1960, où l'accroissement du nombre d'étudiant·e·s s'est couplé avec l'augmentation de la part des premières générations dans les cohortes de primo-entrant·e·s. Le nombre d'étudiant·e·s inscrit·e·s dans le supérieur ayant été multiplié par 10 au cours des 60 dernières années (Munk et Thomsen, 2018). En 2008, 28,5 % des 20-69 ans disposaient d'un diplôme du supérieur, ils étaient 37 % en 2018 (chiffres – Datavarehus UFM, 2020). Mais cette apparente « démocratisation » s'est surtout accompagnée d'une ventilation différentielle des effectifs étudiants entre les formations, dont le nombre a lui aussi considérablement augmenté : depuis 1979, le nombre de places disponibles par jeune de 20 ans dans le supérieur a été multiplié par 3 (Munk et Thomsen, 2018). En 2019, on comptait ainsi environ 256 000 inscrit·e·s dans une formation du supérieur, les effectifs étant polarisés par les universités, principal secteur d'inscription qui rassemble 57 % des effectifs étudiants en 2019 (Datavarehus UFM, 2020). En se penchant sur l'évolution des inscriptions annuelles, on remarque cependant une baisse de la place des cycles moyens et longs au profil des cycles courts (voir fig. 3-7), ce qui se traduit dans une baisse du poids relatif de l'université (elle représentait 59 % des effectifs en 2015) et l'augmentation de celui des Collèges universitaires (28,8 % des effectifs en 2015 contre 30,2 % en 20219).

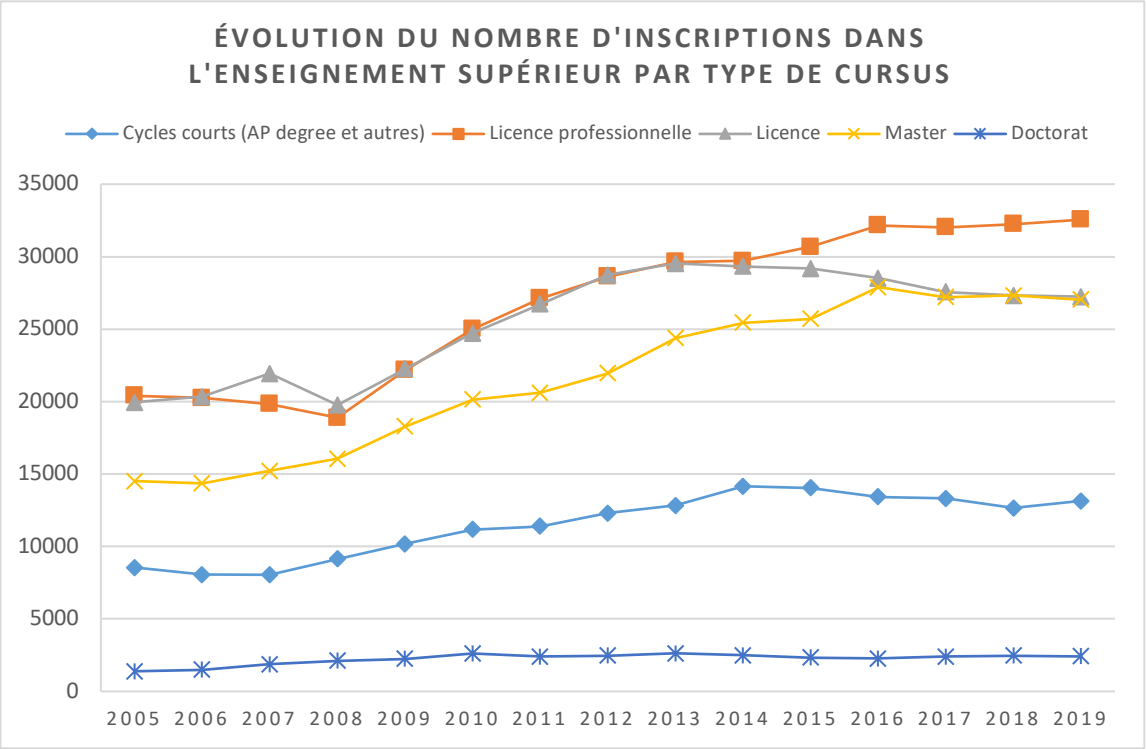


Figure 3-7. L'évolution du nombre d'inscriptions par type de cursus (M. Duc, 2020. Source : Elevregister, 2020).

Ces observations contrastent avec la période 1980-2011, où Sakari Ahola et ses collègues remarquaient que les formations proposées dans les collèges universitaires avaient « perdu en popularité » (*relative decrease in popularity*) par rapport aux formations universitaires (Ahola, *et al.*, 2014 : 22). On constate aussi un certain ralentissement de la hausse des inscriptions à partir des années 2014-2015, qu'il ne faudrait pas trop vite associer à de simples tendances démographiques,

puisque les naissances dans la seconde partie des années 1990 n'ont pas connu de creux particulier. En revanche, on pourrait faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'une des conséquences des réformes de 2013 (voir *infra*).

Ces évolutions de la démographie universitaire se sont traduites par une recomposition des inégalités scolaires : plusieurs travaux font ainsi état du développement d'une stratification sociale horizontale de l'enseignement supérieur (Munk et Thomsen, 2018 ; Thomsen *et al.*, 2013 ; Thomsen, 2015). Dans une perspective bourdieusienne, Martin Munk et Jens-Peter Thomsen ont montré les effets des transmissions intergénérationnelles de capital symbolique dans l'orientation, du niveau des filières à celui des établissements. Ils qualifient de « diversion » l'accès facilité des premières générations au supérieur, qui se dirigent vers des filières moins prestigieuses du fait de l'incorporation différenciée des capitaux scolaire et économique (Munk et Thomsen, 2018 : 52). Sur la période d'expansion de l'enseignement supérieur entre 1984 et 2010, Jens Peter Thomsen remarque que si les inégalités d'accès au supérieur ont été réduites, « cette réduction n'a été obtenue qu'en canalisant les étudiants·e·s de parents au faible niveau d'éducation vers des filières moins prestigieuses » (Thomsen, 2015 : 693)[155].

Si les effets de cette « diversion » ont surtout été étudiés à ma connaissance entre les différentes filières universitaires, ils laissent apparaître que la hiérarchisation des parcours se double aussi d'une hiérarchisation des établissements. Ces effets dessinent ainsi des profils d'universités en fonction des caractéristiques sociales des étudiant·e·s (voir tableau 3-3). Ces effets de hiérarchisation sont à comprendre dans une perspective relationnelle : il ne s'agit nullement de voir des « attributs substantiels » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 257) à chacune des formations ou des établissements, mais de comprendre la relativité de leur position dans le champ, qui s'exprime alors de différentes façons dans les « choix » scolaires et les expériences des étudiant·e·s abordées plus en profondeur dans la suite de cette thèse.

Sans pour autant mobiliser le cadre théorique de la ségrégation universitaire (Frouillou, 2015), Martin Munk et Jens-Peter Thomsen donnent quelques signes d'une organisation similaire : plus les établissements sont éloignés de la métropole de Copenhague (AAU et SDU), plus le niveau d'étude des parents est faible, le recrutement local, et l'accès moins compétitif. Cela s'explique par plusieurs paramètres : un niveau d'étude des parents plus élevé dans les grandes villes, des grandes villes accueillant aussi les établissements les plus anciens (KU, AU et DTU) aux profils classiques (« *liberal arts and creative institutions* ») quand les universités ayant une part plus grande de filières appliquées (AAU ou SDU) sont plutôt localisées dans des villes plus petites – ce qui peut expliquer que grandir dans une région urbaine augmente les chances de s'inscrire dans une université des grands centres urbains. On voit ainsi que la dimension spatiale de cette hiérarchisation sociale horizontale des filières s'accorde en partie avec l'histoire des établissements, puisque les universités généralistes (KU et AU) et spécialisées (DTU) les plus anciennes sont socialement plus sélectives que les universités les plus récentes, créées dans les années 1960-1970 comme AAU et SDU. L'exception de l'Université de Roskilde, créée en 1972, venant probablement du fait qu'elle ne propose aucune filière appliquée.

[155] « *This reduction has been achieved only by channeling students of lower-educated parents towards less-prestigious programmes* ». Il faut tenir compte du fait que les privilèges liés à la possession de capital symbolique ne sont pas toujours à même de se traduire en capital économique. Cela peut ainsi avoir des effets d'égalisation matériels, d'autant plus dans un contexte de faibles inégalités relatives comme cela est le cas au Danemark, mais ne change rien au fait que certains groupes à fort capitaux symboliques continuent à maintenir leur accès privilégié dans certaines filières (Thomsen, 2015).

		U. de Copenhague (KU)	U. d'Aarhus (AU)	U. du Danemark du Sud (SDU)	U. d'Aalborg (AAU)	U. de Roskilde (RUC)	U. Technique du Danemark (DTU)	École danoise de pharmacie	U. Royale vétérinaire et agricole	É. de Commerce de Copenhague (CBS)	É. de Commerce d'Aarhus (BSS)	É. d'arts
Types de filières (en %)	Arts	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100
	Humanités	38	39	26	23	44	-	-	-	-	-	-
	Sciences de la nature	14	16	11	5	12	-	-	100	-	-	-
	Études de santé	19	16	18	-	-	-	100	-	-	-	-
	Sciences sociales	28	27	9	21	44	-	-	-	-	-	-
	Études commerciales	-	2	33	16	-	-	-	-	100	100	-
	Études en technologies	-	-	4	34	-	100	-	-	-	-	-
O. institutionnelle	Proportion de filières appliquées dans chaque institution	15	16	52	51	0	100	100	100	100	100	100
	Proportion de filières dont l'admission nécessite une GPA >9	33	26	16	6	0	0	0	31	6	0	N/A
	Discribution des inscrit·e·s	24	19	11	11	6	4	2	2	12	6	3
Place des groupes minorisés	Proportion de femmes dans chaque institution	60	56	56	43	62	24	73	85	51	53	55
	Proportion d'étudiant·e·s « non-occidentaux »	5	3	8	3	3	4	14	1	7	3	1
Plus haut niveau de diplôme des parents	Folkeskole (1,3%)	4	4	6	6	4	2	6	4	5	6	4
	Gymnasium (2%)	3	2	3	2	3	2	4	1	3	3	1
	Enseignement professionnel (44%)	17	25	32	34	16	17	23	29	28	34	16
	Académie de commerce (7%)	6	6	10	8	6	6	5	6	6	10	7
	University college (22%)	32	35	33	33	38	35	30	35	33	31	39
	Diplôme universitaire (11%)	39	29	17	17	33	38	32	26	26	16	33
Revenu familial moyen (100 000 DKK)		6,5	6,2	5,7	5,7	6,2	6,9	6,2	6,6	6,7	6,2	6,3
Aire de recrutement	Localisation géographique (rang des villes par taille)	1er	2e	3e	4e	1er	1er	1er	1er	1er	2e	N/A
	Part des pères ayant un diplôme universitaire dans la région de l'établissement	16	11	7	6	10	16	16	16	16	11	N/A
	Part des inscrit·e·s venant de la région de l'établissement	40	35	38	46	10	31	35	16	42	38	N/A

Tableau 3-3. Caractéristiques du recrutement des universités danoises en fonction de l'origine sociale et géographique des inscrit·e·s. Depuis, L'École danoise de pharmacie et l'Université royale vétérinaire et agricole ont fusionné avec KU en 2007 (M. Duc, 2020, traduit de Munk et Thomsen, 2018, réalisé à partir de sources statistiques variées, données 2008, pour la classe d'âge 1984).

2. La mesure et l'usure. Traces discrètes de la néolibéralisation du supérieur danois

Après avoir rappelé la constitution du paysage du supérieur danois, de sa géographie aux effets de hiérarchies sociales qui marquent les relations entre filières et établissements, il s'agit de présenter plus en détail les caractéristiques de son fonctionnement. En parlant « d'universités entrepreneuriales » (*entreprenarial universities*), repris à Burton Clark (1998), (Kristensen, 2007) ou « d'entreprises de la connaissance » (*knowledge entreprises*) (Hansen, 2011), de nombreux travaux, de la sociologie aux sciences politiques, convergent dans le constat d'une transformation radicale du sens et des modes de gestion de l'enseignement supérieur depuis une vingtaine d'années (Aagard *et al.,* 2016 ; Degn et Sørensen, 2015 ; Hansen, 2009 ; 2011 ; Kristensen, 2007 ; Vingaard Johansen et *al.*, 2017 ; Wright et Orberg, 2008 ; 2019).

Le tournant du siècle, des années 1990 et 2000, se caractérise par trois transformations principales qui expliquent les configurations présentées dans la partie précédente : l'infusion des principes du *New Public Management* et l'insertion des acteurs privés dans la gouvernance du supérieur, une place centrale accordée aux mécanismes d'évaluation dans le fonctionnement des établissements, et enfin, une nouvelle conception du rôle des étudiant·e·s et des formations inspirées par la théorie du capital humain. En revenant ainsi sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur danois, il s'agit également de le replacer dans la géographie relationnelle et hiérarchique de l'enseignement supérieur et de la production de la connaissance à l'échelle globale. À partir de 2003[156] et des travaux qui ont accompagné la mise en œuvre de la loi sur les universités, les reconfigurations du paysage universitaire s'inscrivent en effet dans un objectif économique de compétitivité sur le marché du travail, le tout formulé dans la maille étatique de nations en compétition : pour Ove Kaj Pedersen, ces transformations expriment une transition du modèle de l'État-providence vers celui de l'État-concurrence (*konkurrencestaten*) dans laquelle les universités jouent un rôle central (Pedersen, 2011). Dans ce deuxième point, je vais donc aborder les transformations les plus récentes des structures du supérieur afin de replacer le paysage du supérieur dans les logiques globales du capitalisme cognitif. Pour examiner ces traces discrètes de l'adhésion aux principes de l'économie de la connaissance, je vais me concentrer sur les institutions universitaires, dans la mesure où elles concentrent les réformes et investissements, représentent l'essentiel des effectifs étudiant·e·s et concernent la majeure partie des étudiant·e·s rencontré·e·s. Je procéderai à travers deux exemples interdépendants : la place nouvelle de l'évaluation dans le fonctionnement des établissements universitaires et le recrutement des publics, afin d'aborder les mécanismes d'entrée dans le supérieur comme les représentations associées aux formations.

« It's like the future has become the present » : la mesure comme mode de gestion

En regardant son emploi du temps pour les semaines à venir de mai 2019, un enseignant-chercheur de l'Université de Copenhague décrivait en ces termes le sentiment d'une compression du temps et d'une pensée stratégique du présent comme caractéristique de la manière dont le fonctionnement du travail académique était mis en ordre par les modes de gestion de l'université. Il faut dire que l'une des principales transformations du supérieur danois réside dans la place croissante des évaluations et de la mise en œuvre des indicateurs permettant l'établissement de comparaisons. Comme je le rappelais plus haut en développant la place du Groenland dans la géographie de la connaissance, ces systèmes de mesure et d'évaluation, loin d'être de simples objets de quantification

[156] Lov om Universiteter, n° 403 du 28/05/2003.

marqués du sceau de la neutralité technique, sont étroitement liés à un ensemble de valeurs que lui confère un contexte socio-politique donné (Noucher *et al.*, 2019). Pourtant, les travaux existants sur la néolibéralisation du supérieur danois adoptent davantage une approche par la gouvernance ou l'analyse de discours (voir par exemple : Stage et Aagaard, 2019 ; Vingaard Johansen *et al.*, 2017, Wright et Ølberg, 2019), que par la dimension politique du nombre (Shore et Wright, 2015). Revenir sur la mise en place de ces conventions comparatives permet ainsi d'appréhender les transformations du rôle de l'université à l'heure de l'économie de la connaissance tout en rappelant le rôle central de la mesure dans l'infusion de « l'esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999) dans la production de connaissance.

Les premières évaluations de la qualité voient le jour à la fin des années 1980, mais la création d'un institut de l'évaluation en 1992 (Evalueringscentre)[157] formalise et nationalise les procédures. Initialement, il s'agit d'encourager la qualité et les auto-évaluations et l'établissement n'a alors aucun pouvoir de contrainte (Hansen, 2011). Le tournant des années 2000 correspond à une succession de réformes, qui fait de la mesure en un mode de contrôle des établissements : mise en place d'un taximètre des taux réussite aux examens dans l'allocation des fonds pour les universités (1994), obligation pour les universités de conduire leurs propres évaluations de qualité (2003), création d'une nouvelle agence d'accréditation des formations (2007) et accords d'allocation des fonds de fonctionnement (2009), stipulant que 25 % des fonds reposeront sur un indicateur bibliométrique. Den Bibliometriske Forskningsindikator (BFI) établit un système de valeur conventionnel pour classer les publications. Pour Laurence Berg, Edward Huijbens et Henrik Gutzon Larsen, il a par ailleurs été utilisé par au moins une université pour guider la décision dans une procédure de licenciement (Berg *et al.*, 2016).

Plusieurs autres mécanismes de mesure sont mis en place dans la gestion des effectifs étudiants (voir *infra*), mais pour terminer ce point sur la question des financements, son aboutissement (temporaire) est sans doute à lire dans la réforme des financements universitaires de 2017. Si les prémices de cette réformes sont anciens (dès les années 1980, il existait un bonus relatif au taux de réussite aux examens), cette réforme fixe la flexibilité d'une année à l'autre des fonds de fonctionnements à hauteur de 75 %, « en fonction des résultats de l'université » (UFM, 2020), quand les autres 25 % sont des fonds fixes (réévalués en 2023). Parmi ces fonds flexibles, 67,5 % reposent sur le taximètre susmentionné :

> « Tous les examens passés étant relevés et convertis en équivalent temps plein étudiant -FTE- (…) chaque FTE donne une cotisation aux universités en fonction du taux de la matière. Les taux varient en fonction des domaines et sont divisés en trois niveaux, où les disciplines des sciences naturelles reçoivent généralement le taux le plus élevé, tandis que les disciplines des sciences sociales et humaines reçoivent généralement le taux le plus bas » (UFM, 2020)[158].

7,5 % des fonds pour l'enseignement supérieur sont alloués sur la base de deux indicateurs : la durée des études et l'employabilité des étudiant·e·s à leur sortie du système. Un fond de qualité,

[157] Lov 675 du 29 juin 1992.

[158] « *Depending on the output of the universities" puis "all passed examinations are reported and converted into student full time equivalent (…) each FTE elicits a fee to the universities based on the rate of the subject. The rates vary according to the subject fields and are divided into three levels, where subjects within the natural sciences typically receive the highest rate, while subjects within the social sciences and the humanities typically receive the lowest rate* ». Présenté sur le site du ministère, disponible ici : https://ufm.dk/en/education/higher-education/danish-universities/the-universities-in-denmark/funding-for-danish-universities/funding-for-higher-education-1 (consultation décembre 2020).

attribué en fonction des initiatives pour la « qualité » peut également faire varier ces pourcentages en s'ajoutant au total des fonds flexibles.

La mise en place de cet arsenal de régulations est significative du resserrement du nœud administratif autour du cou de l'université. Plusieurs travaux en science politique ont pointé l'apparente contradiction entre un discours de l'autonomie des universités, venu d'une historique séparation entre production des savoirs et pouvoir étatique puis nourri par les schèmes du *New Public Management*, et le renforcement de la centralisation de l'action publique relative à l'enseignement supérieur. Cette centralisation s'accompagne alors d'un contrôle renforcé du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (UFM) sur les établissements, en particulier *via* la contractualisation des objectifs et la transformation de l'allocation des financements (Degn et Sørensen, 2015 ; Wright et Ørberg, 2008). Par ce retour chronologique, on voit donc bien comment les dispositifs métrologiques sont au cœur de l'idéologie managériale dans le fonctionnement universitaire, en ce qu'elles facilitent les échanges de ressources et la compétition pour l'allocation de ces dites ressources. Cette mise en ordre de la gestion universitaire par la mesure fonctionne dès lors comme une technique de gouvernement où les établissements doivent négocier avec ces indicateurs et adopter leur principe et logique pour obtenir des financements. Les conséquences de ce resserrement du nœud de la mesure sont multiples : conflits de sens sur le rôle de l'université, atteintes aux libertés académiques et fléchage des priorités de recherche, dispersion des fonds à d'autres fins que la recherche et l'enseignement par la transformation de la composition du personnel (Stage et Aagaard, 2019)[159], mais aussi et surtout, développement de « formes de travail qui coûtent plus qu'elles ne rapportent » (Dutoya *et al.*, 2019) et production de l'anxiété qui marquent durablement les corps de l'université néolibérale, des personnels (Berg *et al.*, 2016) mais également des étudiant·e·s.

Sauver le monde et sa grand-mère : la figure de l'étudiant entrepreneur

À la fin de l'hiver, les établissements d'enseignement supérieur viennent garnir l'espace public copenhagois à la période des portes ouvertes. Les affiches couvrent alors les panneaux du métro et du S-tøg, le train de banlieue de la métropole (voir fig. 3-8).

Il y a déjà la manière dont la gestion néolibérale de l'enseignement supérieur investit l'espace public : les affiches rappellent que le secteur privé n'a pas le monopole de la publicité. Par la mise en publicité des formations, on voit bien que la connaissance se trouve prise dans un système d'échanges marchands, de la location temporaires des panneaux jusqu'au potentiel gain que représente l'étudiant supplémentaire pour l'université, puisque leur nombre détermine leur dotation. Mais au-delà de la manière dont cette location engage un retour sur investissement, c'est surtout le contenu des publicités qui m'intéresse ici, en ce qu'il constitue l'étudiant en un sujet de l'université néolibérale. L'itération causale (« parce que … ») invite ainsi à penser l'inscription dans un parcours de licence comme une solution à différents maux du XXIe siècle : le réchauffement climatique, la faim dans le monde face à la croissance démographique, la protection contre l'utilisation des données personnelles à l'heure du numérique, mais aussi la maladie de grand-mère.

[159] Cela est marqué par l'apparition de nouveaux postes, comme les « consultant·e·s », ou les « coordinateur·trices ». En passant en revue la composition du personnel et la distribution des salaires des établissements universitaires danois, Andreas Kjær Stage et Kaare Aagaard notent que le poids de l'administration supérieure a considérablement augmenté ces vingt dernières années, aux dépens du personnel académique, en particulier dans les universités spécialisées comme DTU et CBS. À titre d'exemple, à CBS, la part des « professionnels diplômés » est passée de 11,3 % en 1999 à 24,1 % en 2017, quand celle du corps enseignant est passée de 29,7 % à 22 % sur la même période (Stage et Aagaard, 2019).

Cette constitution héroïsée de l'individu sachant s'appuie sur un consensus moral : il est fondamentalement bon, sur un plan éthique, de pouvoir aider sa grand-mère ou de pouvoir trouver des solutions contre le réchauffement climatique. Cet argumentaire associe ainsi l'acquisition de savoirs institutionnalisés à la capacité d'action des individus. De manière implicite, il suggère une forme de hiérarchisation des savoirs : il y a des savoirs plus ou moins capacitants que d'autres, et dans ce jeu, l'offre de formation de l'université de Copenhague se présente en position favorable, par sa portée (sauver le monde et le futur) et son amplitude (sauver le monde et sa grand-mère). Ainsi, les murs de l'espace urbain investis temporairement par les établissements universitaires deviennent un moyen de la reproduction du fonctionnement néolibéral des universités. S'y affichent la compétitivité des établissements comme l'investissement de valeurs individuelles, accompagnant le glissement progressif d'un discours sur le développement éclairé (« *enlightment* ») de citoyen·nes à « l'homo-economicus » dans les plans d'actions du gouvernement (Vingaard Johansen *et al.*, 2017), et signifiant alors la réappropriation de ces schèmes néolibéraux par les établissements. À travers cet exemple, on voit ainsi la manière dont la mise en œuvre des politiques néolibérales fonctionne sur un système de contraintes complexe, puisque la non-adoption de ces principes empêcherait les établissements de fonctionner.

Figure 3-8. Publicités pour les formations de l'université de Copenhague (M. Duc, 2020)

Les dispositifs d'accès au supérieur : face à la loi de l'offre et de la demande

Pour terminer ce point de contexte sur le fonctionnement et les transformations institutionnelles du supérieur danois face à l'augmentation des effectifs étudiants, il faut enfin revenir sur les mécanismes d'accès aux différentes filières. Ces mécanismes reposent sur des exigences propres à chaque formation, doublées de la mise en place en 1977 d'un numérus clausus par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Initialement motivé par un objectif de régulation des entrées sur le marché du travail, sa création permet de ralentir l'augmentation de la part d'une cohorte s'engageant dans le supérieur (Ahola *et al.*, 2014). Les admissions en licence, licences professionnelles et les formations courtes comme les AP Degree sont centralisées et gérées par le dispositif du *Koordinerede Tilmelding* (KOT) -l'admission coordonnée. Les entrées en master reposent sur d'autres mécanismes de recrutement.

En parallèle, le recrutement dans le supérieur groenlandais fonctionne de manière différente. Il est géré en collaboration entre les centres Majoriaq et les établissements. Il n'existe pas de numérus clausus, mais les établissements formulent des attentes spécifiques en termes d'enseignements suivis dans le secondaire général ou professionnel et parfois de moyennes. Cela explique que certaines formations sont réputées pour être plus sélectives en termes de moyennes exigées au Groenland qu'au Danemark (notamment en sciences infirmières). Il existe également davantage de passerelles interfilières qu'au Danemark : par exemple, il est théoriquement possible de s'inscrire à l'université sans diplôme du secondaire. Dans ce cas, c'est le ou la responsable du département dont dépend la formation qui sera chargé·e d'évaluer le dossier[160] (Sunngu, 2020).

Avoir terminé l'enseignement secondaire général est une nécessité pour une grande partie des programmes au Danemark, mais il existe plusieurs passerelles avec l'enseignement professionnel, en particulier dans les cycles courts. Dans la plupart des programmes, avoir terminé l'enseignement secondaire général se double d'exigences relatives aux enseignements qui y ont été suivis. L'organisation du secondaire danois est en grande partie similaire à la description faite plus haut concernant le secondaire groenlandais, et les critères de recrutement dans le supérieur s'appuient sur le niveau de cours suivi, classés en trois niveaux d'attentes (A, B, C) qui dépendent des orientations thématiques des filières du secondaire (voir fig. 3-9).

	GF	1.G	2.G	3.G
Grønlandsk A	x	x	x	x
Dansk A	x	x	x	x
Engelsk A	x	x	x	x
Matematik B	x	x	x	x
Science C	x			
Kulturfag B	x	x	x	
Idræt Fællesfag	x			
Studiemetodik	x	x	x	x
Samfundsfag C			x	
Religion C				x
Mediefag B		x	x	x
Historie B		x	x	x
Geografi C				x
Studieprojekt				x
Valgfag			x	x

	GF	1.G	2.G	3.G
Grønlandsk A	x	x	x	x
Dansk A	x	x	x	x
Engelsk B	x	x	x	
Matematik B	x	x	x	
Science C	x			
Kulturfag C	x			
Idræt	x			
Studiemetodik	x	x	x	x
Samfundsfag C				x
Kemi B		x	x	
Statik styrkelære		x	x	
Teknikfag A		x	x	x
Fysik B			x	x
Studieprojekt				x
Valgfag				x

Figure 3-9. Les niveaux des disciplines enseignées par année (1.G, 2.G, 3.G) dans deux filières du GUX Sisimiut. À gauche, l'exemple de la filière Sprog og Kultur (langue et culture) et à droite, l'exemple de la filière Byggeri og Energi (construction et énergie). Source : extraits du fascicule d'orientation de Naalakersuisut pour l'année 2019-2020.

[160] Site internet de Sunngu : https://sunngu.gl/da (consulté en décembre 2020).

À ces exigences générales, viennent dans certains cas s'ajouter des attentes plus individualisées, en particulier dans les filières artistiques (commentaire d'œuvre, dossier de créations personnelles, le tout parfois à présenter lors d'un oral…) et les filières nécessitant des aptitudes physiques particulières (certificat de vision ou d'audition…).

Comme je l'évoquais plus haut, l'augmentation des effectifs étudiants dans les années 1970 s'est traduit par la mise en place d'un numerus clausus dans certaines filières considérées sous pression, lorsque le nombre de candidatures dépassent le nombre de places effectives. Dans ces filières sous pression, le dispositif d'admission est double, séparé entre le quota 1 et le quota 2. Le quota 1 s'appuie sur les moyennes des notes du secondaire (GPA) et le quota 2 représente une partie mineure des admissions. Il s'appuie davantage sur un recrutement par aptitude, et se destine à plusieurs profils : les diplômé·e·s du secondaire non-européen, ou les personnes n'ayant pas une moyenne suffisamment élevée pour rentrer *via* le quota 1. Les attentes sont alors établies par les établissements et cherchent à valoriser des aptitudes professionnelles (une liste d'aptitudes professionnelles, un engagement passé dans l'armée, une motivation spécifique…), et certaines formations ne recrutent que sur la base du quota 2 (journalisme à SDU par exemple). Il est possible de candidater à 8 filières en simultané, candidatures alors déposées sur le site internet de KOT à la mi-mars. L'algorithme de KOT fixe la barre d'entrée du quota 1 en fonction du nombre de candidatures, ce qui explique qu'elle est connue relativement tard dans l'année (juin), et l'établissement prend la décision finale de l'admission[161]. Ce dispositif a alors pour effet d'augmenter la compétition à l'entrée de certaines filières particulièrement demandées, comme médecine, psychologie ou encore commerce international (voir tableau 3-4).

En regardant d'un peu plus près ces tables, on constate deux choses. Tout d'abord, l'augmentation des quotients entre 2008 et 2019, et en particulier à partir de 2014 où ces derniers atteignent des valeurs pouvant paraître troublantes puisqu'elles dépassent l'échelle de notation, qui, au Danemark comme au Groenland, ne s'étend que jusqu'à 12. Ces dépassements ne sont en effet pas uniquement liés à l'augmentation des candidatures, mais à la mise en place à partir de 2009 d'un bonus au « démarrage rapide » des études (*bonus ved tidlig studiestart*). Ce bonus consiste en l'instauration d'un coefficient multiplicateur (x1,08) des moyennes pour les personnes s'inscrivant dans une formation dans les deux ans suivant la fin de leurs études secondaires. À ce système de bonus symbolique s'ajoute un bonus matériel en 2013. Après que plusieurs rapports avaient pointé un « retard » de 14 mois en moyenne des diplômé·e·s de master par rapport à la durée supposée des cursus, un train de réformes vise à réduire ce retard moyen à environ 4 mois à l'horizon 2020 en cherchant à rendre le système de formation « plus efficace » (UFM, 2013). Cela passe notamment par une réforme du SU, attribuant un bonus numéraire pour les étudiant·e·s terminant avant la durée estimée et un bonus de 12 mois supplémentaires de bourse garantis si l'inscription a lieu dans les deux années suivant la fin du *gymnasium*. Des obligations annuelles d'inscriptions aux examens (impossibilité de déplacer un cours à l'année suivante) doublés d'une réforme des inscriptions en master viennent compléter ces réformes de « l'efficacité » (UFM, 2013).

On constate également une forme de stabilité dans la popularité de certaines formations. Puisque ce dispositif d'entrée est indexé sur le ratio entre candidatures et nombre de places, il convient de rappeler que la difficulté de l'entrée dans une formation ne dépend pas de standards de qualité établis sur des critères précis (taux de réussite aux examens, taux d'encadrement), mais bien sur un rapport entre l'offre et la demande, et donc, sur la popularité de certaines formations aux dépens

[161] Voir : https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/sogning-optag-og-vejledning/optagelse/den-koordinerede-tilmelding.

d'autres. Ce système de sélection n'est pas sans effets, puisqu'il participe à configurer le sens du placement des étudiant·e·s rencontré·e·s (voir **chapitre 6**). D'une année à l'autre, on observe une certaine récurrence des formations où le quotient d'entrée est le plus élevé : les formations se trouvant dans la capitale (KU, CBS, RUC, MUC, DMJ) ont tendance à occuper le haut du tableau. Les formations de CBS en commerce international, plusieurs formations de KU en psychologie et en sciences de la santé humaine et animale, de la médecine (*Lægevidenskab/Medicin*), aux études vétérinaires (*Veterinærmedicin*) en passant par la biomédecine moléculaire (*Molekylær biomedicin*). Il apparait donc un effet filière, puisque la popularité de certains secteurs de formation n'est pas dépendante du type d'établissement : la formation de sage-femme (*Jordemoderuddannelsen*) est dispensée dans les collèges universitaires, et on retrouve la popularité des formations médicales (médecine) dans plusieurs universités (KU, SDU, AU). Critiqué dès sa mise en place pour l'inflation qu'il produisait sur les notes, notamment par plusieurs syndicats, établissements et partis politiques (dont *Danske Studerendes Fællesråd,* Danske Gymnasieelevers Sammenslutning*, KU…), le système est assoupli en 2015, mais le coefficient multiplicateur ne sera supprimé qu'en 2020.*

J'ai donc montré dans ce deuxième point les transformations qui avaient marqué le fonctionnement institutionnel du supérieur danois en revenant notamment sur comment l'installation progressive d'une croyance dans le rôle central de la formation et de l'éducation dans le processus de développement dans les politiques étatiques rejaillissait sur la gouvernance des établissements du supérieur à plusieurs niveaux, des mécanismes de recrutement des étudiant·e·s aux normes et valeurs attachées aux formations.

2019

Établissement	Formation	Nombre de places	Candidatures	Quotient d'entrée
CBS	International Business, Summer start	180	1 195	12,4
AU	Cognitive Science, Summer start	65	463	11,9
KU	Psykologi, sommerstart	240	1 789	11,8
CBS	International Business and Politics, Summer start	140	822	11,8
KU	Forsikringsmatematik, sommerstart	68	276	11,5
SDU	Klinisk biomekanik, sommer- og vinterstart	108	417	11,3
AU	Psykologi, sommerstart	225	1 679	11,3
KU	Molekylær biomedicin, sommerstart	70	360	11,2
CBS	Business Administration and Digital Management, Summer start	100	916	11,2
SDU	Psykologi, sommerstart	144	1 582	11,2
DMJ	Professionsbachelor, kommunikation, sommerstart	53	294	11,2
KU	Medicin, sommer- og vinterstart	641	2 593	11,1
KU	Statskundskab, sommerstart	284	913	11,1
KU	Antropologi, sommerstart	111	712	11,1
CBS	Erhvervsøkonomi, HA sommerstart	130	789	11,1
KP	Professionsbachelor, jordemoder, sommerstart	53	576	11,1
KU	Veterinærmedicin, sommerstart	192	759	11,0
SDU	Medicin, sommer- og vinterstart	376	2 790	11,0
DMJ	Professionsbachelor, kommunikation, vinterstart	52	293	11,0
AU	Medicin, sommer- og vinterstart	553	2 866	10,9

2014

Établissement	Formation	Nombre de places	Candidatures	Quotient d'entrée
CBS	International Business	178	1 153	12,1
KU	Molekylær biomedicin	55	313	12,0
CBS	International Business and Politics	128	924	11,9
KU	Psykologi	229	1 739	11,4
CBS	International Shipping and Trade	24	747	11,3
KU	Medicin	551	2 419	11,2
MUC	Professionsbachelor jordemoder, Kbh N	67	610	11,1
KU	Veterinærmedicin	182	728	11,0
AU	Medicin	60	1 253	11,0
KU	Antropologi	104	769	10,9
CBS	Erhvervsøkonomi, HA (projektledelse)	80	1 001	10,9
KADK	Arkitekt	200	1 083	10,9
KU	Film- og medievidenskab	90	721	10,8
KU	Forsikringsmatematik	50	215	10,8
KU	Statskundskab	254	845	10,7
SDU	Medicin	329	2 266	10,7
SDU	Psykologi	110	1 239	10,7
AU	Medicin	481	2 136	10,7
AU	Psykologi	215	1 364	10,7
PNUC	Professionsbachelor jordemoder, Aalborg Ø.	64	461	10,7

2008

Établissement	Formation	Nombre de places	Candidatures	Quotient d'entrée
CBS	International Business	130	607	10,1
RUC	Hum.basis+journalistik+Fag	25	379	9,6
KU	Antropologi	95	384	9,6
KU	Retorik	36	149	9,6
Kunstakademiets Arkitektskole	Arkitekt	225	1010	9,4
RUC	Samfundsvid.journalistik+fag	25	235	9,3
CBS	International Business and Politics	100	480	9,3
PNUC	Jordemoderuddannelsen i Aalborg	62	226	9,2
KU	Molekylær biomedicin	60	215	9,2
MUC	Jordemoderuddannelsen i København	67	304	9,1
KU	Veterinærmedicin	194	462	9
Arkitektskolen Aarhus	Arkitekt	164	754	8,8
KU	Statskundskab/samfundsfag	215	533	8,8
KU	Psykologi	198	782	8,8
KU	Film- og medievidenskab	99	434	8,8
KU	Lægevidenskab	558	1687	8,8
KU	Sociologi	96	423	8,6
KU	Litteraturvidenskab	73	229	8,6
KU	Civiling. Design og innovation	68	219	8,5
PVUC	Jordemoderuddannelsen i Esbjerg	57	174	8,3

Tableau 3-4. Quotients d'entrée des 20 formations les plus sélectives en 2019, 2014 et 2008 (M.Duc, 2020. Source : Den Koordinerede Tilmelding, UFM, 2020).

3. Une université blanche ? Hiérarchies raciales et blanchité institutionnelle dans l'université néolibérale

Enfin, analyser la manière dont les parcours migratoires et scolaires des étudiant·e·s reconfigurent leur position sociale nécessite de ne pas seulement rendre compte des logiques de néolibéralisation qui influencent les systèmes de recrutements – et par conséquent, le profil des publics - mais également du traitement institutionnel de l'altérité. Je me concentre ici principalement sur les normes qui régulent les fonctionnements institutionnels au Danemark le long du rapport de race.

Défis méthodologiques et analytiques pour saisir la dimension racialisée des structures institutionnelles

S'intéresser au rôle de l'institution universitaire et scolaire dans le façonnement des rapports de race nécessite de négocier une double difficulté : une difficulté analytique entourant la qualification et la portée de l'objet analysé, et une difficulté méthodologique liée à l'absence de statistiques permettant d'objectiver des mécanismes de discriminations structurelles (voir **chapitre 2**).

Plusieurs travaux ont cherché à caractériser le rôle spécifique des institutions publiques dans le façonnement des rapports de race, donnant alors un foisonnement de notions : racisme d'État, racisme dans les institutions (Guillaumin, 1993), ou encore racisme institutionnel (Carmichael et Hamilton, 2009). Né aux États-Unis dans le champ militant, et plus particulièrement dans la foulée du mouvement pour les droits civiques, il est forgé par Kwame Ture (né Stokely Carmichael) et Charles V. Hamilton. Les institutions universitaires, comme d'autres institutions publiques, occupent alors une place centrale dans la conceptualisation originelle du racisme institutionnel, qui est « moins évident, beaucoup plus subtile, moins identifiable en termes d'individus qui commettent les actes … (et) trouvent leur origine dans le fonctionnement de forces établies et respectées dans la société »[162] (Carmichael et Hamilton, 1967 : 4).

S'il présente l'intérêt de décaler l'analyse des interactions vers l'analyse de mécanismes institutionnalisés et structurels de production des inégalités, « le concept est cependant porteur d'ambivalence car il alterne entre la désignation d'institutions précises et une approche plus systémique » (Dunezat et Gourdeau, 2016 : 17) en s'appuyant sur le caractère « spongieux » (Dunezat et Gourdeau, 2016 : 24) de la notion d'institution. Elle superposerait ainsi, d'un même geste analytique, ce qui relèverait de logiques étatiques et de logiques dépendantes d'autres niveaux. Cela pose le problème de la responsabilité spécifique d'autres échelons – et en particulier dans le cas des établissements d'enseignement supérieur, compte tenu de leur autonomie relative par rapport à d'autres champs (Bourdieu, 2017). Fabrice Dhume souligne ainsi que si la notion a le mérite d'insister sur le rôle déterminant de l'État-nation dans la structuration du racisme, elle manque en quelque sorte le fait que « l'actualisation du racisme est toujours et simultanément institutionnelle et individuelle », il faut soit « rompre avec une lecture attributive du phénomène » et revenir à « l'articulation des différentes échelles à travers lesquelles le racisme est produit » (Dhume, 2016 : 35-36).

Un autre risque de la notion est de placer la compréhension des rapports de race dans une dichotomie institution/individu qui risquerait de rendre invisibles des effets de chaîne de responsabilités (socialisation et schèmes d'interprétation spontanés, contraintes matérielles et/ou symboliques qui pèsent sur les agents des institutions). Nourrie de ces différentes critiques, je

[162] « *Less overt, far more subtle, less identifiable in terms of specific individuals committing the acts …(and) originate in the operation of established and respected forces in society* ».

parlerai plus volontiers dans cette thèse de discrimination systémique. Si la notion demeure imparfaite[163], elle permet d'insister sur un autre « sens » de l'analyse, où :

> « La verticalité finale du processus doit être comprise à partir des interactions, étendues aux interdépendances entre des collectifs, des organisations instituées […] cela nécessite de raisonner avec les institutions, mais pas uniquement à leur échelle, ce qui fait que la discrimination (ou le racisme) ne peut leur être simplement attribué » (Dhume, 2016 : 37).

Ainsi, il ne faut pas considérer qu'il y a un racisme institutionnel en soi, mais que ce dernier se fonde dans les interactions et les pratiques (Fabrice Dhume parle alors d'un « faire »). Ces quelques éléments posés, il faut préciser que les éléments apportés ici sont à considérer comme des données de cadrage, afin d'aborder plus finement la manière dont les individus, en situation, négocient et reproduisent les rapports sociaux au fil de leur trajectoire. L'approche par les trajectoires et les situations permet ainsi d'éclairer les décisions individuelles comme le rapport aux institutions à la lumière des socialisations.

Pour revenir sur ces éléments de cadrage, j'emprunterai plus spécifiquement dans cette partie l'expression de Sara Ahmed de « blanchité institutionnelle » (*institutional whiteness*) (Ahmed, 2012 : 29), qui permet de replacer la focale de la discrimination systémique sur les mécanismes normatifs à l'œuvre dans les institutions d'enseignement supérieur au Danemark, mais quelques remarques s'imposent face à son usage. Par blanchité, j'entends ainsi la position dominante dans les rapports sociaux de race, qui se traduit notamment par le privilège de la « transparence sociale » (Dorlin, 2009) ou de « l'absence » (Garner, 2006), c'est-à-dire le fait de ne pas être directement repérable ou identifiable. Cette discrétion s'explique du fait que la blanchité soit érigée en norme, schème qui permet la catégorisation racialisante. De la même façon que la race est loin de se fonder uniquement sur la couleur de la peau, la blanchité est bien davantage qu'un type corporel. Elle s'articule avec les identifications pour caractériser le rapport à soi et aux positions sociales individuelles Frankenberg, 1993b ; 2001). Mais parce qu'elle qualifie un mode d'être et une positionalité, elle s'incarne dans un ensemble de pratiques et de valeurs hégémoniques, érigées en normes et en systèmes de références, dont l'écart est alors facteur d'altérisation. C'est précisément cette dimension hégémonique qui autorise le glissement attributaire de la blanchité d'une position individuelle à une dimension institutionnelle.

Il convient cependant de ne pas dissoudre la dimension relationnelle et fluide de la blanchité, ce qui reviendrait à réontologiser la race. Dans son travail sur l'implantation des politiques de la diversité à l'université, Sara Ahmed propose une réflexion sur la nature de l'institution qui permet de se garder du risque d'essentialisation. Elle considère l'institution comme une entité évolutive : « les institutions peuvent être pensées tant comme des verbes que comme des noms : ramener le « faire » dans l'institution, c'est s'intéresser à la manière dont les réalités institutionnelles deviennent données, sans présumer ce qui est donné par ce donné » (Ahmed, 2012 : 21)[164]. Poser cette définition lui permet de montrer que, tel un négatif photographique, étudier le ciblage des politiques de diversité permet de qualifier la blanchité de ladite institution, puisque leur mise en œuvre cherche à résoudre une absence, constituée tantôt en problème, tantôt en échec (Ahmed, 2012). On retrouve ici l'une des caractéristiques de la blanchité : si elle est érigée en norme, elle est aussi

[163] Des critiques portent sur la dimension systémique, qui pose le problème de la clôture arbitraire du système et des liens entre les différentes parties, au risque d'être totalisante. Fabrice Dhume note également que le glissement de la notion de racisme institutionnel à la discrimination systémique se traduit par une perte d'intensité de la critique visant les institutions, qui peut se traduire par leur déresponsabilisation (Dhume, 2016).

[164] « *Institutions can be thought of as verbs as well as nouns: to put the « doing » back into the institution is to attend to how institutional realities become given, without assuming what is given by this given* »

précisément construite comme invisibilité. Pour Sara Ahmed, la blanchité institutionnelle renvoie à l'idée que les « espaces institutionnels sont façonnés par la proximité de certains corps plutôt que d'autres : les corps blancs se rassemblent et donnent une impression de cohérence » (Ahmed, 2012 : 35)[165]. Elle accorde ainsi une place centrale aux publics (corps enseignant inclus) et insiste dans son travail sur la question de la visibilité, mais demeure un certain flou sur le rôle de l'institution : s'agit-il de blanchité dans l'institution (publics), par l'institution (validation d'une hégémonie culturelle), ou de l'institution (exclusion administrative, classements en valeur des enseignements) ? Si ce n'est pas le sujet de son ouvrage, il me semble cependant qu'appréhender la blanchité de l'institution scolaire et universitaire ne peut pas se faire indépendamment d'une considération pour la dimension épistémique de la blanchité et la manière dont elle participe à institutionnaliser certains systèmes de savoirs aux dépens d'autres, comme l'ont montré les critiques postcoloniales, décoloniales et féministes, puisqu'il existe une porosité entre les logiques des classements épistémiques et les logiques de classement des individus et groupes sociaux.

Par conséquent, je ferai donc dans cette thèse un usage maximaliste du concept polyphonique de blanchité institutionnelle. Autrement dit, je considère que la blanchité institutionnelle est à la fois un processus évolutif et un état (puisqu'il s'agit d'une position dominante relative) normatif et hégémonique, qui va s'incarner dans au moins quatre dimensions : une dimension organisationnelle (découpages disciplinaires et formations) ; une dimension épistémique (qu'est-ce qu'on enseigne, qu'est-ce qui est considéré comme le canon et qu'est-ce qu'on recherche et comment) ; une dimension professionnelle (qui enseigne-cherche et avec quel statut) et enfin une dimension renvoyant aux effectifs étudiants (qui peut accéder à quelles formations).

Puisqu'il s'agit de caractériser une position relative dans les rapports sociaux de race, qu'elle s'exprime dans la dimension symbolique de la hiérarchisation des savoirs ou dans une dimension plus matérielle, questionner la blanchité du supérieur confronte aux défis méthodologiques propres à la mobilisation de ce cadre d'analyse (voir **chapitre 2**). En ce qui concerne l'appréhension des publics, il n'existe pas de statistiques ethniques pour le personnel comme pour les étudiant·e·s, ni à ma connaissance de recensements opérés par des associations, mais l'absence de nombres n'empêche pas l'appréhension des discriminations structurelles. Ce n'est ainsi probablement pas un hasard méthodologique s'il existe une inflation des recherches liant race et enseignement supérieur dans les pays anglophones où il existe des statistiques ethniques (voir notamment : Ahmed, 2012 ; Ardey et Mirza, 2018 ; Bhambra *et al.*, 2018 ; Guiétterez y Muhs, *et al.*, 2012). Si l'on se penche plus spécifiquement sur les profils des enseignant·e·s par établissement, les statistiques du personnel, lorsqu'elles sont publiques, renseignent en effet le plus souvent le genre, l'âge et le statut professionnel. Le genre fait par ailleurs l'objet d'un traitement spécifique à l'échelon national puisque l'Agence Danoise pour l'Enseignement Supérieur a développé un « baromètre des talents » (*talentbarometer*) faisant un état des lieux de l'emploi scientifique selon le genre (UFM, 2019). Le supérieur danois ne fait ainsi pas exception à la primauté du genre sur la race dans les politiques de promotion de l'égalité (Neal, 1998), et l'invisibilisation de la question raciale dans les statistiques peut par ailleurs être considérée comme significative du contexte *colorblind*. Ce silence bruyant des nombres est ainsi en soi un premier résultat : il fait écho à la construction de la blanchité comme *discrétion*, et à la difficulté à la reconnaître comme telle.

[165] « *Institutional spaces are shaped by the proximity of some bodies and not others: white bodies gather and create the impression of coherence* ».

Classements symboliques : regards sur KU et la faculté des humanités

Afin de documenter ces effets racialisants sur le plan institutionnel des structures du supérieur, je construis donc une proposition exploratoire, où il s'agit de procéder par signes, pour indiquer que l'enseignement supérieur ne fait pas exception à l'encodage normatif de la société danoise par la blanchité (Andreassen et Myong, 2017 ; Hervik, 2019 ; Loftsdóttir et Jensen 2016 ; Lundström et Teitelbaum, 2017 ; Teitelbaum, 2017). Je propose de travailler sur l'exemple de l'Université de Copenhague, et en particulier en s'intéressant aux effets de hiérarchisation qui traversent la structuration des formations et la division du travail d'enseignement et de recherche.

Le choix de cet établissement tient à plusieurs paramètres. Il s'agit de l'établissement d'inscription le plus représenté parmi mes enquêté·e·s, mais également celui que j'ai le plus fréquenté pendant les périodes de terrain. Plus précisément, je propose de porter la focale sur la structuration de la faculté des humanités, et sur le département d'études arctiques et groenlandaises (*Grønlandske og arktiske studier*) qui en fait partie. Je le choisis car si son existence cristallise l'histoire coloniale de la recherche en Arctique (voir **chapitre 2**), il est aussi un département que j'ai particulièrement fréquenté et dont j'ai pu rencontrer certains membres (voir *infra*). Par ailleurs, il n'a pas encore concentré l'attention des recherches, à la différence du département d'anthropologie ayant fait l'objet d'un travail de mémoire récent (FKA, 2019). Intitulé *(H)videnskab*, le titre du mémoire lui-même cherche à mettre en avant l'articulation entre la production scientifique (*videnskab* : science) et sa participation à la reproduction des rapports sociaux de race (*Hvis* : blanc).

Revenons donc tout d'abord sur ce que j'appelle plus haut la dimension organisationnelle de la blanchité institutionnelle. À KU, les formations et centres de recherche sont regroupés en départements, eux-mêmes regroupés en facultés (voir fig. 3-10).

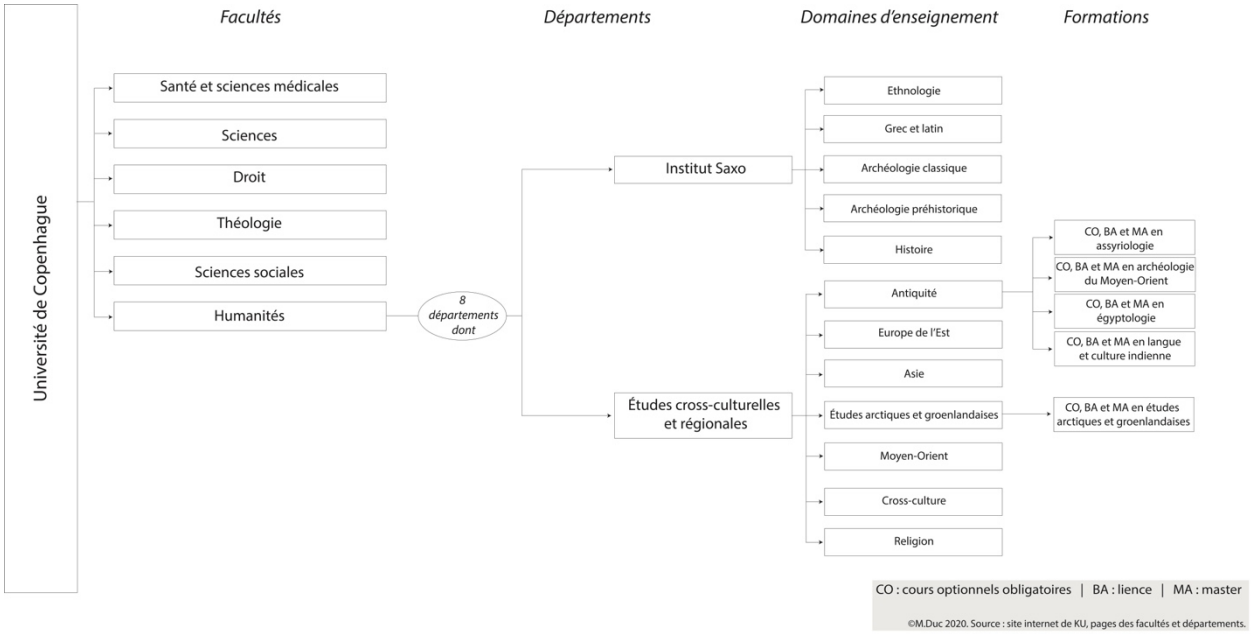
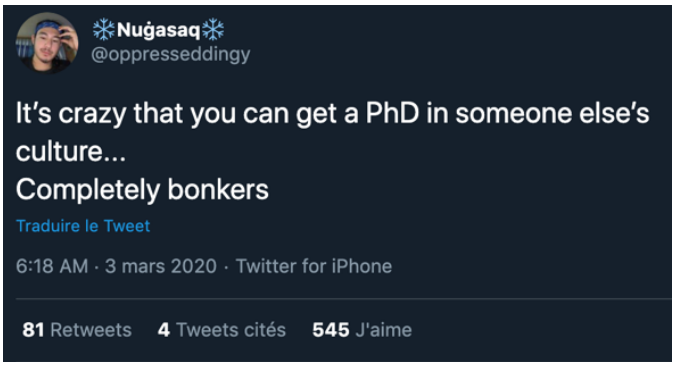


Figure 3-10. Organigramme de l'Université de Copenhague (M. Duc, 2020).

Les effets de catégorisations découlant de la manière dont sont découpées (ce qui fait découpage et qui découpe) les formations au sein du département d'études régionales et cross-culturelles (*Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier*) m'intéressent particulièrement ici. Pour saisir les hiérarchies symboliques induites par ces découpages institutionnels, il faut en dépasser l'évidence pratique : les regroupements des formations en départements ont certes une dimension technique (faciliter les échanges entre centres de recherche partageant des outils et objets similaires, faciliter

administrativement la distribution des cours, voire le partage de locaux dont l'usage repose sur des normes communes), mais ils sont également le fruit de l'histoire des disciplines scientifiques et expriment en cela une vision du monde singulière (voir encart 3-5).

Encart 3-5 : Discipliner le monde



Dans ce tweet l'étudiant Inuit Nuǵasaq (les émojis en forme de flocon insérés dans le pseudo sont un signe distinctif de la communauté inuit sur Twitter) partage son étonnement : « C'est fou que tu puisses passer une thèse en ce qui est la culture de quelqu'un d'autre … Complètement dingos. » *Liké* et *retweeté* par plusieurs connaissances de mes enquêté·e·s, il est significatif de la manière dont cette mise en ordre disciplinaire hiérarchise et institutionalise certains savoirs aux dépends d'autres. C'est bien ici le majoritaire, le dominant, qui a le pouvoir de désigner, qualifier et en cela particulariser l'altérité, en en faisant un objet d'étude et de spécialisation – lequel pouvant en retour servir d'instance de légitimation de la domination par le titre scolaire.

Pour la répartition des formations regroupées au sein du département d'études régionales et cross-culturelles, trois paramètres organisationnels sont utilisés : géographique, temporel et religieux. Ces formations articulent le plus souvent l'acquisition de compétences linguistiques (arabe, hébreu, farsi, japonais, coréen…) et de compétences en sciences sociales et humanités (littératures, histoire, archéologie, sciences des religions…). Penchons-nous d'abord sur le premier « coup de ciseau » disciplinaire : au sein du département d'études cross-culturelles et régionales se trouvent des formations dédiées à des antériorités chronologiques, comme celles appartenant à la catégorie « antiquité » (Assyriologie, Égyptologie, Archéologie proche-orientale et Langues et culture indienne), n'étant donc pas rattachées à l'Institut Saxo (Faculté des Humanités), rassemblant quant à lui les formations en histoire, en ethnologie, en « archéologie classique » et « archéologie préhistorique » et en grec et latin. Les deux autres départements tournés vers les enseignements linguistiques, le département des études nordiques et linguistiques et le département d'études anglaises, allemandes et romanes rassemblant uniquement des langues européennes. On remarque ainsi que ce découpage repose sur un éloignement géographique à l'Europe, les formations concernant les ensembles non-européens étant relégués au « culturel » et au « régional », façonnant dès lors en négatif une frontière symbolique entre l'européen et le reste, rassemblé dans un seul et même département. L'européen n'est ainsi ni culturel ni régional, il est départementalisé en « art », « communication », et au sein de l'Institut Saxo, il est formalisé en « histoire » : il est dé-situé. L'organisation des formations au sein de la faculté des humanités exprime la manière dont les systèmes de savoirs et de connaissance ancrés dans des particularismes européens sont érigés en norme universelle : « l'archéologie proche-orientale » n'est pas « classique » puisqu'elle est proche-orientale. On voit ainsi bien comment le processus de catégorisation des formations par départements opère selon un mécanisme de hiérarchisation : les « études cross-culturelles et régionales » rassemblent ainsi ce qui n'est pas considéré comme la science normale.

Au-delà des logiques de classification disciplinaires, c'est aussi leur nomination qui m'intéresse. Parmi les formations en « Antiquité » (*oldtid*) du département d'études cross-culturelles et régionales, il est possible de s'inscrire en licence ou master de « Langues et cultures indiennes » (*Indianske sprog og kulturer*), « indiennes » renvoyant ici à la Méso-Amérique. Pour ce qui concerne

l'étude de l'Inde, il faut s'inscrire dans une autre formation du département d'études cross-culturelles et régionales, en études de l'Inde moderne et de l'Asie du Sud (*moderne indien og sydasienstudier*). À l'usage de l'exonyme né dans la conquête de l'Amérique, vient alors s'ajouter la catégorisation par le passé, la classification des formations s'inscrivant dans une conception positiviste du développement. Le fascicule des cours de licence (Det Humanistiske Fakutet-KU, 2019), qui n'est certes qu'un reflet partiel du contenu effectif des enseignements, permet de complexifier la lecture. La formation *Indianske sprog og kulturer* donne une place importante aux histoires et sociétés maya et aztèque, à leur fonctionnement, mais aussi à leurs géographies et ressources naturelles, en se concentrant sur une période allant jusqu'au XVIIe siècle et prenant en compte les « situations de rencontres culturelles » (*Kulturmødesituationer*) provoquées par la colonisation. Les méthodes sont surtout tournées vers l'étude des sources archéologiques et épigraphiques. C'est donc un contenu plus restrictif que l'intitulé ne le laisse entendre qui apparaît.

Cette contraction pose plusieurs problèmes. En laissant entendre une réduction de la « culture indienne » à son passé pré-colonial et sans rendre compte de la multiplicité des nations amérindiennes, elle instaure une sorte de portail spatio-temporel qui fonde l'altérité « indienne ». Le découpage disciplinaire permet de la placer tant dans un ailleurs géographique que dans un ailleurs temporel. Si dans ce cas précis, il est explicitement question (à la lecture du curriculum) d'une approche historique et linguistique, ce jeu de portails n'est ainsi pas sans rappeler la construction de la distance temporelle avec le référent du discours scientifique comme mythe de la discipline anthropologique et mécanisme d'altérisation pointé par Johannes Fabian (1983). Cela m'amène à une seconde remarque. En bornant la « culture indienne » comme si cette dernière s'achevait à la fin du XVIIe siècle, l'intitulé du cours me semble symptomatique de ce que Eve Tuck et Wayne Yang nomment un mouvement vers l'innocence (*move to innocence*). Les peuples autochtones sont rendus visibles dans les curricula, mais cette visibilité semble éteinte. Ils sont présentés comme étant « au bord de l'extinction » (*on the verge of extinction*, Tuck et Yang, 2012 : 22), ou, comme ici, rapportés à leur disparition passée, comme s'il n'existait plus « d'Indien·ne·s » dans l'Amérique du Sud contemporaine.

Pour leur part, les Études Groenlandaises et Arctiques n'ont pris leur nom actuel qu'en 2019, elles étaient jusqu'alors, et depuis 1920, appelées eskimologie (*eskimologi*). Le changement de nom est présenté comme une « modernisation » et une manière d'insister sur la spécificité régionale de la formation (Hansen, 2019), la question de la charge racisante de l'exonyme (voir **chapitre 1**) n'étant pas convoquée autrement que par l'euphémisation : le nom « commençait à paraître étrange et démodé » (« *begyndte at lyde mærkeligt og gammeldags* », Højsgaard, 2020).

La classification des formations contribue à un découpage symbolique du monde, où la légitimité de l'institution qui découpe autorise une racialisation qui ne se dit pas. Par un effacement des spécificités contextuelles et localisées des savoirs, elle participe à construire des savoirs européens en savoirs de référence, érigés en savoirs légitimes. Par ailleurs, l'établissement universitaire concourt à l'institutionnalisation de modes de nomination exonymiques (« Indiens » et « Eskimo »), hérités de l'anthropologie raciale, aujourd'hui largement refusés par les principaux et principales concernées. Dans les deux logiques de classification, qu'il s'agisse des pratiques de nomination comme des habitudes de découpages disciplinaires, l'autoréférencialité du savoir scientifique légitime (il est légitime car institutionalisé, mais il est institutionnalisé, ce qui le rend légitime pour opérer la classification) me semble produire un effet de verrouillage des pratiques, complexifiant la remise en cause de la relation asymétrique produite par ces classements.

Hiérarchies genrées et racialisées dans le corps enseignant : perspective sur le département d'études groenlandaises et arctiques

L'organisation du travail académique constitue une autre facette de la blanchité institutionnelle. Au Danemark, la faible diversité du corps enseignant est d'abord constatée par plusieurs étudiant·e·s rencontré·e·s, ce qui rejoint d'autres observations (Andreassen et Myong, 2017). Au département d'études groenlandaises et arctiques, la division du travail intellectuel s'inscrit dans les entremêlements entre colonisation et production scientifique. Katrine Motzfeldt abordait le sujet après une visite de son père à Copenhague :

"So, my father visited me two years ago here, so I came up with him, up here, to meet eh, Søren, Franck wasn't here, but he meets also Naja, the Greenlandic teacher. So, he think it's very funny to be here … and he said, eh … all the Danish people are talking about Greenland, but, where are the Greenlandics?[166] *elle rit**(…) He was imagining that all or almost, the forskers are Greenlandic! Because, it's about Greenland. And … we went to, eh, Arctic House, the next door … and so … all of them, they are Danish. And he said that he imagined that all workers were Greenlandics again!* *elle rit*"

« Et donc, mon père est venu me voir il y a deux ans ici. Donc je suis montée ici, à l'étage, avec lui, pour rencontrer, eh, Søren, Franck n'était pas là, mais il a aussi rencontré Naja, la prof groenlandaise. Et donc il pense que c'est très drôle d'être là, et il a dit : tous les Danois parlent à propos du Groenland, mais où sont les Groenlandais ? *elle rit* (…) Il avait imaginé que tous les chercheurs ou presque étaient Groenlandais ! Parce que, c'est à propos du Groenland. Et puis, on est allés à la Maison de l'Arctique, juste à côté, et puis … tous, là-bas, ils sont Danois. Alors il a dit qu'il avait imaginé que tous les employés étaient Groenlandais aussi ! *elle rit* »

Katrine Motzfeldt, licence en études groenlandaises et arctiques, mère femme de ménage (groenlandaise), père employé de bureau (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Deux éléments me semblent intéressants ici. D'une part, la nécessité de me préciser que Naja est « *la* prof groenlandaise » sous-entendu qu'elle est la seule, et qu'il s'agit donc d'un trait distinctif. C'est ici la position « *d'outsider within* » (Collins, 1986) de Naja, qui nous renseigne sur la norme du corps blanc de l'enseignant. Elle est identifiée différemment des autres. Sara Ahmed soulignait ainsi cet effet révélateur de l'étrangeté : « si la diversité devient quelque chose qu'on ajoute aux institutions, comme la couleur, alors cela confirme la blanchité de ce qui est déjà en place » (Ahmed, 2012 : 33)[167]. D'autre part, la surprise du père de Katrine Motzfeldt à ne trouver que des Danois·e·s pour faire des recherches « à propos du Groenland », exprime la hiérarchisation du travail universitaire. Plusieurs travaux ont en effet suggéré que la surreprésentation d'objets non-blancs dans certains champs universitaires (migrations, autochtonie, questions environnementales) pourraient être en partie le reflet d'un privilège blanc voire un rouage de sa reproduction (Guess, 2006 ; de Leeuw, et *al.,* 2012 ; Nungak, 2006).

Replaçons maintenant cet extrait d'entretien dans un inventaire des positions académiques au sein du département (voir tableau 2-5). Pour réaliser ce tableau, je me suis appuyée sur les informations disponibles sur le site internet de KU, ainsi que sur plusieurs informations collectées au fil des observations et entretiens. Si l'œil de l'enquêtrice est nécessairement sexuant et racialisant (Dunezat, 2016), il convient de rappeler la manière dont j'ai moi-même participé à un travail d'étiquetage s'appuyant sur différents paramètres. En ce qui concerne le genre, je me suis appuyée sur les prénoms des individus et sur l'auto-désignation lorsque je la connaissais. En ce qui concerne l'appartenance raciale, j'ai procédé par combinaison de proxys (prénoms, langues parlées) et sur un

[166] À plusieurs reprises dans les entretiens, j'ai pu remarquer que mes interlocuteur·trices avaient tendance à utiliser la forme adjectivée (*Greenlandic*) à la place du gentilé (*Greeenlander*). Je ne sais pas s'il s'agit d'une erreur de grammaire ou d'un choix, dans la mesure où le gentilé anglophone, *Greenlander*, est fort proche du gentilé danois *Grønlænder*, dont l'emploi est parfois perçu comme négatif en raison des stigmates qui lui sont attachés (voir **chapitres 7** et **8**).

[167] « *If diversity becomes something that is added to organizations, like color, then it confirms the whiteness of what is already in place* »

étiquetage à l'œil nu reposant sur les « marques », comme la couleur et la texture des cheveux, associées aux catégories raciales mobilisées par les enquêté·e·s. Ce choix permet une certaine distanciation avec l'inconfort à « fixer » la race, mais n'empêche pas de soulever plusieurs questions comme je l'explique plus bas.

Nom et prénom	Statut	Genre	Identification raciale	Langues parlées	Spécialités de recherche	Enseignements
Franck Sejersen	Associate Professior, coordinateur de la formation de master Cross Cultural Studies	H	Blanc, danois	Danois (P), anglais	Groenland, gouvernance environnementale et usage des ressources, savoirs locaux et changements globaux	Analyse interculturelle, histoire des théories anthropologiques, théorie des organisations, méthodes qualitatives, mondialisation, industrialisation, ethnicité, politique et économie, gestion de l'environnement et régimes de savoirs, création de valeur, innovation et perception des ressources, questions culturelles et sociales actuelles et traditionnelles en Arctique
Søren Thue Thuesen	Associate Professor, directeur du département d'étude arctiques et groenlandaises	H	Blanc, danois	Danois (P), Kalaallisut, anglais	Histoire de la colonisation et de la décolonisation au Groenland, muséologie et ethnohistoire, histoire de la recherche en eskimologie	Analyse sociale et culturelle, théories, histoire et méthodes de l'eskimologie, histoire coloniale et décolonisation en Arctique, questions culturelles et sociales en Arctique, période pré-moderne et moderne, processus politiques et sociaux au Groenland.
Naja Blytmann Trondhjem	Associate professor	F	Inuit, groenlandaise	Kalaallisut (P), danois, anglais, français, allemand	Grammaire, morphologie et morphonologie du kalaallisut, formation des mots en kalaallisut	Compétences en kalaallisut, traduction, grammaire et communication en kalaallisut, communication en kalaallisut (niveaux B et C), grammaire, lectures et communication orale en kalaallisut ; grammaire, production textuelle et communication orale en kalaallisut ; grammaire, linguistique et communication orale en kalaallisut
Marie Møller Udvang	Teaching assistant	F	Inuit, groenlandaise	Kalaallissut(P), danois, anglais		Enseignements linguistiques
Cecilie Tang Møldrup	Information specialist (responsable de la bibliothèque)	F	Blanche, danoise	Danois (P), anglais	-	-
Naja Motzfeldt	Teaching assistant (MA student)	F	Inuit, groenlandaise	Kalaallissut (P), danois, anglais	?	Enseignements linguistiques (vocabulaire, communication orale)
Niini Malu Hansen	Teaching assistant (MA student)	F	Inuit, groenlandaise	Kalaallissut, danois, anglais	Changement climatique et adaptations des sociétés	?
Kirsten Thisted	Associate professor	F	Blanche, Danoise	Danois (P), anglais, allemand	Approches postcoloniales du pouvoir, *cultural studies*, littérature groenlandaise, analyse de discours	Séminaires ponctuels

Tableau 3-5. Profils des personnes employées par le département d'études sur le Groenland et l'Arctique à l'Université de Copenhague en 2019-2020. Il existe un certain flou sur le rattachement de Kirsten Thisted, mais dans la mesure où elle travaille sur plusieurs projets en collaboration avec les chercheur·euse·s du département d'études arctiques, j'ai décidé de la faire apparaître dans le tableau. Le « (P) » indique la langue principale connue de la personne considérée (M.Duc, 2020. Sources : site internet du département des études cross-culturelles et régionales de KU, entretiens et observations)

Plusieurs formes de classement apparaissent ici, entremêlant race et genre. Les responsabilités administratives sont détenues par les deux hommes blancs du département, et les hiérarchies professionnelles se retrouvent dans le statut (permanent/temporaire), puisque les postes temporaires (*teaching assistant*) sont occupés uniquement par des femmes Inuit. Dans deux cas, ils sont occupés par des étudiantes de master en études arctiques et groenlandaises, qui se voient confier un travail de tutorat ou de travaux dirigés. Pour deux d'entre elles au moins, l'argument de la langue parentale a été déterminant dans l'attribution de cette charge de cours. Ces postes peuvent tout à fait être envisagés comme des ressources (matérielles, symboliques) par les personnes qui les occupent, mais cela n'empêche pas leur inscription dans une division racialisée et genrée du travail académique.

En ce qui concerne les enseignements et spécialités de recherche, la langue parentale semble constituer un effet d'assignation disciplinaire comme de spécialisation, et ce, d'autant plus que la seule personne racisée titulaire d'un poste permanent, Naja Blytmann Trondhjem, s'est spécialisée dans la grammaire et la morphologie de sa langue parentale.

On remarque également un primat des spécialisations en humanités et langues pour les femmes, quand les hommes enseignent et se spécialisent dans des disciplines considérées comme plus nobles : l'histoire, la muséographie et l'ethnologie, l'anthropologie culturelle et l'anthropologie de l'environnement –toutes particulièrement liées à l'histoire de la colonisation en Arctique, et en cela, au racisme. Si Nicole Mosconi, a bien montré qu'il existait une « division socio-sexuée des savoirs », (Mosconi, 1994), j'aimerais complexifier cette affirmation en montrant que dans le cas présent, cette division socio-sexuée des savoirs est imbriquée dans les rapports sociaux de race : aux hommes les disciplines historiquement proches du pouvoir et nécessitant un travail de terrain approfondi (enquêtes ethnographiques en immersion, observations, le tout sur des terrains lointains réactivant l'imaginaire de l'explorateur) aux femmes des disciplines considérées comme davantage centrées sur les émotions, dont la pratique ne nécessite pas de terrain en extérieur et au contraire reposant sur l'étude en intérieur, rappelant l'assignation historiquement construite aux espaces domestiques pointées par les géographies du genre[168]. À cela vient s'ajouter un effet d'expertise forgé dans le moule des mythes de la discipline anthropologique (voir **chapitre 2**) : la distance à l'objet, et c'est précisément autour des effets de cette distance à l'objet que le genre et la race s'articulent. En effet, au sein du département, alors que la masculinité peut être associée à la spécialisation sur l'autre, la féminité en devient associée à une spécialisation sur le même (à l'exception de Kirsten Thisted). L'enseignement et la spécialisation linguistique dans la langue parentale peuvent tout à fait être à double tranchant. Il peut être perçu comme l'expression d'une expertise particulière et d'un avantage épistémique (Harding, 2004), mais il peut aussi conduire à une remise en cause de l'expertise, par suspicion de partialité ou par naturalisation des compétences, comme plusieurs des autrices du volume *Presumed Incompetent. The intersections of Race and Class for Women in the Academia* (2012) ont pu le montrer en analysant leurs propres expériences de femmes minoritaires dans le contexte nord-américain. Ce double tranchant de la distance à l'objet est ainsi précisément ce qui me semble être l'axe d'articulation entre race et le genre.

Par ailleurs, si l'on se penche sur le cas des enseignant·e·s assistant·e·s temporaires, on remarque que les effets de la néolibéralisation de la gestion des universités présentés plus haut n'est pas sans conséquences sur la répartition des tâches. Lors d'une soirée à Café Ilik, je rencontrais Naja, qui travaillait également à la Maison du Groenland :

[168] On notera cependant que ce couple binaire, hommes/espace public et femmes/espaces privés a été complexifié depuis, notamment à la lumière des approches intersectionnelles et en particulier en ce qui concerne les femmes de classes populaires. Marianne Blidon en dresse un bilan dans l'*Encyclopédie du Genre* (2016) que l'on pourra consulter.

> C'est la première fois que je vois Naja à Ilik, même si nous nous sommes déjà croisées dans des soirées Avalak ou à Ajamut. Elle est en train de travailler, un œil sur l'écran de son ordinateur, un autre vers les bénévoles. Elle a l'air épuisée, elle soupire. Je lui demande ce qu'il se passe : elle prépare des cours pour ses étudiant·e·s. Je m'étonne qu'on puisse enseigner en étant étudiante en master en même temps, mais elle précise qu'elle s'est retrouvée là parce qu'il n'y avait personne pour enseigner, et elle est « *native speaking* » en kalaallisut. Elle est ravie qu'on lui ait proposé : c'est une expérience plaisante et enrichissante, surtout parce qu'elle n'a que cinq étudiant·e·s (les promos sont petites en études arctiques). Elle s'occupe d'une partie seulement des cours de kalaallisut : la pratique de l'oral et le vocabulaire, et elle laisse à sa collègue la grammaire et la linguistique. Après m'avoir montré le texte sur lequel elle travaillait, elle ajoute que si elle enseigne là, c'est aussi parce que les profs titulaires n'ont pas le temps de s'en occuper.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, Novembre 2019

La réduction des financements semble accentuer les effets de relégation des personnes racisées aux tâches subalternes (enseignements techniques et pratiques). On peut faire l'hypothèse qu'en mettant l'ensemble de la chaîne enseignante sous pression, elle renforce les effets de sélection de certains cours aux dépens d'autres, tout en poussant le recrutement de personnels non titulaires. Les effets conjoints de ces processus peuvent ainsi favoriser ces mécanismes de relégation, et ce, d'autant plus que le département d'études arctiques et groenlandaises est particulièrement ciblé par les coupes budgétaires : il a échappé de peu à la fermeture en 2016 (pour cause d'effectifs considérés comme trop faibles), au prix d'une lourde pression d'élu·e·s, de personnalités groenlandaises et de Naalakersuisut (Hansen, 2016).

L'université danoise n'échappe pas à l'encodage normatif d'une blanchité hégémonique qui caractérise la société danoise. Cela dit, cette proposition exploratoire pour saisir la blanchité institutionnelle n'est pas exempte d'insuffisances. En ce qui concerne les hiérarchies qui traversent le corps enseignant, l'absence d'une enquête plus large reposant sur l'auto-définition raciale (qui quand bien même ne résoudrait pas l'ensemble des problèmes d'auto-assignation à identité) ne peut être comblée que par une connaissance fine des individus, établie par l'ethnographie et les entretiens. Cette contrainte empêche de travailler à plus petite échelle, par exemple à l'échelle d'un domaine d'enseignement aux effectifs plus imposants, ou à l'échelle d'un département tout entier. Par ailleurs, la méthode employée ici ne permet pas de rendre compte de l'épaisseur identifications comme des parcours (origine sociale, trajectoires professionnelles), que seul l'entretien pourrait venir éclairer. Enfin, elle montre qu'il reste difficile de se libérer d'une certaine auto-référencialité des mécanismes de catégorisation, « en faisant agir la catégorisation *ex ante* comme étant à l'origine de la division du travail » (Dunezat, 2016 : 8) académique ici, tout en analysant que c'est aussi la division du travail académique qui fait la race comme le genre.

Conclusion

J'ai présenté dans ce chapitre plusieurs éléments de contexte nécessaires à la compréhension des trajectoires des étudiant·e·s Groenlandais·e·s vers l'enseignement supérieur danois. J'ai montré que l'invention de l'école au Groenland en tant que système de transmission institutionnalisé, avait eu des effets sur l'ordre social local, puisqu'elle a posé les jalons de la division en classes de la société groenlandaise. Aujourd'hui encore, la polarisation qu'exerce l'ancienne métropole coloniale, notamment en termes de localisation de l'offre de formation, continue à placer le Groenland en position périphérique. Cette géographie sélective semble réserver les formations occupant le bas de la hiérarchie académique au Groenland, celles occupant le haut de cette hiérarchie n'étant disponibles qu'au Danemark. J'ai proposé d'appeler cette géographie singulière la colonialité de la division spatiale de la formation, en ce qu'elle témoigne des asymétries historiquement constituées entre Groenland et Danemark, qui s'expriment par le prisme scolaire.

Mais il ne faut pas oublier qu'aujourd'hui, l'action publique éducative est surtout envisagée par les autorités groenlandaises comme un ressort de la réappropriation territoriale, à la fois dans sa dimension culturelle et symbolique (par l'ouverture de formations en sciences humaines et sociales notamment et l'action sur les contenus pédagogiques) et dans une dimension plus sociopolitique. Cette dimension sociopolitique nécessite de se pencher plus en détail sur les politiques éducatives groenlandaises, afin de comprendre comment elles encadrent la migration étudiante vers le Danemark. Ces dernières s'inscrivent en effet dans une affirmation du modèle de l'État-nation, qui entend passer par une massification scolaire et par un encouragement au retour des étudiant·e·s parti·e·s vers le Danemark : l'action publique éducative est envisagée comme une manière de racheter la terre.

Chapitre quatre

Racheter la terre.

L'encadrement moral et matériel des trajectoires étudiantes

Introduction

L'école est largement conçue comme un ressort de la réappropriation territoriale au Groenland. Cette réappropriation ne se fait pas seulement sur un plan technique (la gestion du transfert des compétences depuis 1979) ou sur un plan culturel (en agissant sur les contenus pédagogiques), mais également sur un plan sociopolitique. Dans un contexte d'une recherche d'un détachement progressif du Danemark, l'école se voit attribuer une fonction de transformation de l'ordre social comme de l'ordre géopolitique existant, fonction à laquelle les étudiant·e·s sont confronté·e·s bien en amont de la migration.

Pour comprendre l'attribution de cette fonction politique de l'école, il faut avant tout remettre du problème là où il semble ne pas y en avoir. Il s'agit de dépasser ce qui peut être perçu comme un simple consensus moral : s'il est généralement admis qu'il est souhaitable socialement de réussir scolairement, quels sont les ressorts de ce consensus ? Autrement dit, pourquoi considère-t-on, au Groenland, qu'il est important de faire des études ? En adoptant une perspective centrée sur l'action publique, ce chapitre entend analyser l'autre versant du contexte dans lequel se déploie la migration étudiante : un contexte où près de 60 % de la population n'a pas poursuivi d'études au-delà de la scolarisation obligatoire. L'encadrement public des trajectoires étudiantes est avant tout une *réponse*, autrement dit une modalité possible d'action visant à transformer une situation considérée comme problématique. C'est donc le niveau éducatif de la population groenlandaise, en tant que problème social, qui est l'objet de ce chapitre. Ma conception du problème social se nourrit de ce que d'autres ont proposé avant moi (Cefaï, 1996 ; Gusfield, 2009 ; Gilbert et Henry, 2012 ; Henry, 2020 ; Lahire, 2005) : j'entends par là des situations sociales ou des faits sociaux particuliers discutés dans différentes arènes du débat public et constitués en domaine d'intervention publique prioritaire.

En sociologie de l'action publique, il existe une certaine proximité entre les termes de problème public et de problème social, les deux étant parfois considérés comme synonymes (Henry, 2020)[169]. Les deux termes reposant sur des logiques similaires, prêtant attention à la mise en problème d'une situation dans un contexte socio-historique donné, il me semble plus efficace de se concentrer non pas sur la désignation épithète (public ou social), mais sur le processus de problématisation lui-même[170].

On peut décortiquer le processus de problématisation d'un fait social en trois axes qui s'entremêlent : la structuration, les modalités de définition et enfin la publicisation du problème. Toute situation douloureuse, désagréable ou vécue comme injuste n'est pas un problème social. Pour qu'elle soit constituée en problème social, elle doit être structurée et circonscrite par un ou des acteurs en ayant la possibilité. Il est donc nécessaire de se demander qui est propriétaire de l'enjeu, autrement dit, qui sont les acteurs ayant le pouvoir de définir et de décrire le problème (Gusfield, 2009). L'endossement de ce rôle peut être le résultat d'un processus conflictuel, qui engage la visibilité, l'influence et l'autorité des différents groupes engagés dans l'arène publique. Par ailleurs, certains acteurs peuvent chercher à se désengager volontairement de la propriété de l'enjeu, afin d'en esquiver les conséquences en termes de responsabilité causale et/ou politique (Gusfield, 2009), ou d'éviter le coût symbolique ou matériel que peut représenter la construction d'un problème. Le processus lui-même est donc souvent le produit d'un investissement collectif (Gusfield, 2009 : Gilbert et Henry, 2012 ; Lahire, 2005), même si on peut identifier certains acteurs centraux en fonction des contextes socio-historiques. L'Église protestante a ainsi été le principal propriétaire du problème de l'alcool aux États-Unis aux XIXe et XXe siècle (Gusfield, 2009). De manière plus générale, Joseph Gusfield constate que l'émergence d'une « culture des problèmes sociaux » est à associer au développement progressif du modèle de l'État providence (Gusfield, 2012). On le voit : soulever le caractère potentiellement pluriel (et conflictuel) de la propriété de l'enjeu conduit à envisager l'influence d'acteurs multiples dans la définition du problème. Comme l'expliquent Claude Gilbert et Emmanuel Henry, « ce qui est désigné comme un problème ne renvoie donc pas à une situation univoque (…) ce qui s'impose comme *un* problème apparaît comme le lieu de rencontre entre diverses définitions » (Gilbert et Henry, 2012 : 40).

Pour saisir le processus de problématisation d'une situation sociale, il importe donc de se pencher sur son contenu, en gardant en tête que ce contenu n'est jamais homogène (Gusfield, 2009 ; Gilbert et Henry, 2012) : dans quels termes et catégories est-il défini ? Quels sont les imaginaires qu'il convoque ? Dans quelle mesure ces images varient selon les acteurs qui en réclament la propriété, et donc, modifient la construction dudit problème ? Se pencher sur le sens ne doit pas conduire pour autant à limiter l'analyse aux seules représentations, dans la mesure où ces dernières se sédimentent dans le fonctionnement de l'action publique, dans la répartition des compétences ou des instruments, notamment (Gilbert et Henry, 2012 : 42).

---

[169] Emmanuel Henry ne les oppose clairement qu'en référence à une définition objectiviste du problème social, qui dominait jusque dans les années 1970 (Merton et Nisbet, 1961). À cette approche qui considérait que « l'existence objective des problèmes suffit à expliquer en elle-même l'importance qui leur est accordée » (Henry, 2020 : 153) a succédé un regard plus constructiviste (Blumer, 1971), davantage attentif à la construction de revendications émanant de différents agents sociaux (organisations, associations, institutions…). Pour Emmanuel Henry, la proximité de cette approche avec l'École de Chicago pourrait expliquer pourquoi les travaux anglophones font finalement peu la distinction, entre problème public et problème social. En revanche, Joseph Gusfield distingue les deux notions, distinction qui reposerait sur le fait que les problèmes sociaux « ne deviennent pas des enjeux de conflit ou de controverse dans les arènes de l'action publique, (…) ils n'aboutissent pas en des services spécialisés ou à des mouvements qui travaillent à leur résolution » (Gusfield, 2009 : 5)[169]. Mais on pourrait arguer qu'il est réducteur de considérer qu'un problème est public uniquement lorsque des acteurs publics le prennent en charge ou travaillent à sa résolution, sans considérer le rôle d'autres instances dans sa publicisation.

[170] Je tiens à remercier Julien Barrier pour ses remarques sur la distinction entre problème public et social.

Enfin, considérer que le processus de problématisation est délibéré et demeure un résultat évolutif, pose la question de sa visibilité. La mise en problème d 'un fait social n'est pas indépendante des questions de publicisation ou de confinement de l'enjeu (Gilbert et Henry, 2012), des « entrepreneurs de cause » (Gilbert et Henry, 2012) pouvant, via la publicisation, imposer sa prise en charge par les acteurs institutionnels.

Dans ce chapitre, je me concentre davantage sur les modalités de l'action publique et les significations qui lui sont attachées que sur les luttes définitionnelles et le processus de publicisation, qui nécessiteraient une enquête plus approfondie sur les mouvements sociaux[171]. Si l'approche en termes de construction des problèmes sociaux a pu être taxée de subjectivisme (Wooglar et Pawluch, 1985), il faut préciser que cette perspective constructiviste sur le manque de personnes qualifiées et le niveau éducatif au Groenland n'a pas vocation à réduire les inégalités scolaires à de « simples effets rhétoriques » (Lahire, 2005 : 7). Il s'agit au contraire de reconnaître que si le monde social ne se résume pas à une construction discursive, cela n'empêche pas de considérer qu'il est l'objet d'une perpétuelle construction sociale (Hacking, 2008).

Dans cette perspective, je vais m'appuyer sur des textes institutionnels (juridiques, documents de planification, archives du ministère de l'Enseignement supérieur danois et de l'agence pour l'enseignement supérieur danoise)[172] et des entretiens avec différents acteurs publics, « sans faire l'économie de l'étude précise de ce qui est dit ou écrit, de la manière dont cela est dit ou écrit » (Lahire, 2005 : 20). Par conséquent, je porterai une attention toute particulière aux métaphores, images, et réflexes rhétoriques convoqués. Cette démarche vise à rendre compte non seulement de ce qui est posé en problème, mais aussi de comment le problème est formulé et pris en charge, afin de ne pas isoler les représentations de l'action. Comprendre les images, les représentations qui irriguent l'action et se retrouvent dans les outils visant la résolution du problème du niveau éducatif nous renseignent sur la fonction sociale attribuée au système scolaire au Groenland, ainsi que sur le modèle de développement localement valorisé. C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'intitulé de ce chapitre. S'il fait écho à d'autres travaux renvoyant à la conquête coloniale[173], c'est surtout dans l'articulation entre souveraineté territoriale et modèle de développement qu'il faut le saisir.

Le chapitre se structure en deux mouvements. Le premier présente la situation du niveau de scolarité au Groenland et se penche sur les mécanismes de sa constitution en problème social, afin de montrer la façon dont il s'articule avec la question indépendantiste. Le second mouvement analyse la portée normative de cette mise en problème de la réalité éducative, qui rejoue dans les attentes sociales vis-à-vis des jeunes, et plus encore vis-à-vis des jeunes qui poursuivent (ou souhaitent) poursuivre des études. Il présente également le dispositif d'accès à l'enseignement supérieur danois pour les étudiant·e·s groenlandais·e·s (*Grønlandske særordning*), ce dernier étant envisagé comme faisant partie des outils visant à résoudre le problème du niveau éducatif. Ce glissement de la problématisation d'une situation vers la problématisation d'individus amène alors à envisager l'articulation entre politiques scolaires et universitaires et construction de l'État-nation.

---

[171] Il n'existe pas à ma connaissance de mouvement social organisé pour encourager la poursuite d'études, ou dénoncer le manque de qualification. Il ne faut pourtant pas conclure à l'absence de débats dans les arènes publiques, auxquelles participent plusieurs organisations enseignantes (IMAK) ou étudiantes (Ili Ili ou Avalak).

[172] Le corpus de documents publics utilisés est composé de : le Uddannelsesplan I (2004-2005), les deux volumes (2018 et 2019) du Uddannelsesplan II, l'ensemble des Rapports politiques et économiques annuels rendus publics (2013, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 et 2020), Le plan de durabilité et de croissance de 2016, et enfin, les archives concernant le *Grønlandske saerordning* (voir *infra*).

[173] Notamment à la bande dessinée de Joe Sacco, *Payer la Terre* (2020) évoquant les mécanismes de spoliation qui ont affecté les terres ancestrales des Dene dans les Territoires du Nord-Ouest (Canada), et de la notion de « prise de terre » (Tshehaye et Vieille-Grosjean, 2018) pour désigner le rôle historique de l'école dans la colonisation de certains pays africains, entre outil de contrôle territorial et instance de socialisation diffusant normes d'apprentissages, langue et contenus d'enseignement importés par le pouvoir colonial.

I. Le manque de qualifications : retour sur la construction d'un problème social

Cette première partie du chapitre analyse la construction du niveau scolaire de la population groenlandaise en un problème public qu'il faut travailler à résoudre. Si on peut identifier les acteurs publics du champ éducatif comme les principaux propriétaires du problème, il s'agit également de rendre compte de la façon dont ce dernier se structure. Des schèmes sur lesquels reposent sa formulation jusqu'aux solutions mises en œuvre pour travailler à sa résolution, il s'agit alors de voir que cette mise en problème du niveau éducatif s'inscrit dans un projet politique plus large.

1. Une société incompétente ? « Nous n'avons pas l'habitude d'avoir une éducation » (Aja Chemnitz Larsen)[174]

La mise en problème du niveau éducatif part du constat de l'état des compétences disponibles sur le marché du travail groenlandais et de la comparaison de la situation locale avec d'autres configurations nationales, notamment avec le Danemark.

Les niveaux de scolarité : classements, comparaison et disparités régionales

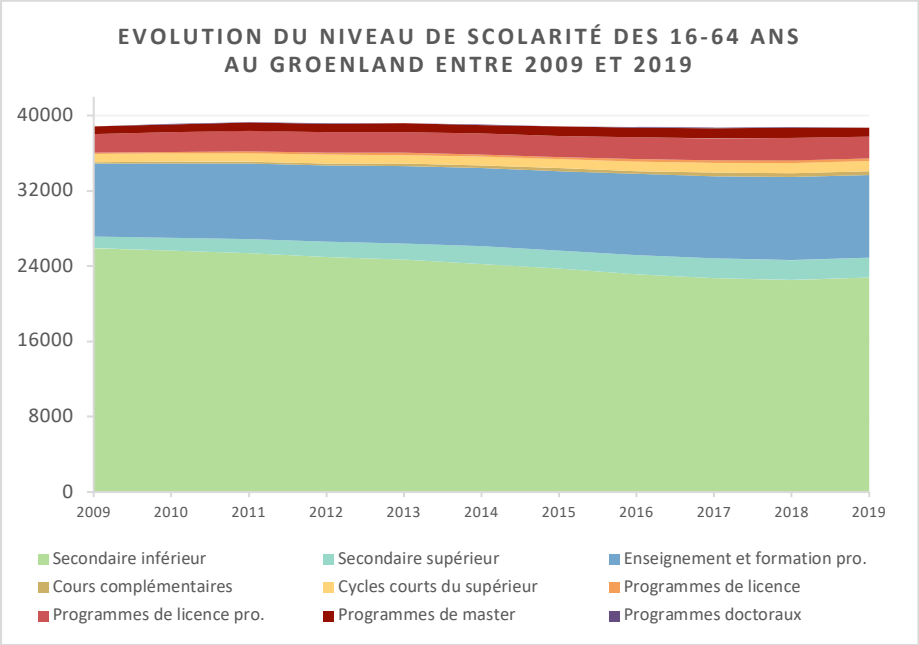
Comparer les niveaux éducatifs d'un pays à l'autre a tout d'une gageure. Les diplômes et titres scolaires, mais plus généralement les qualifications, correspondent à des significations historiques et géographiques spécifiques (être lauréat du baccalauréat en 1950 en France n'a pas le même sens que l'obtention du *studentereksamen* au Danemark en 2020), qui peuvent rendre complexes les comparaisons entre systèmes éducatifs (Duru-Bellat *et al.*, 1997, Kieffer et Tréhin Lalanne, 2012). Depuis les années 1970, l'élaboration de catégories génériques visent à permettre cette comparaison de données internationales sur l'éducation, comme celles de la Classification Internationale Type d'Éducation (CITE). Résultat de l'élaboration de catégories considérées comme universelles, elle permet de distinguer les niveaux d'éducation (primaire, secondaire inférieur puis supérieur …) et est aujourd'hui l'un des principaux instruments de comparaison des niveaux éducatifs à l'échelle internationale (Kiéffer, 2007). Le niveau éducatif ou niveau de scolarité (*educational attainment*) désigne le plus haut niveau de scolarité atteint au sein d'une population donnée. Généralement établi sur des classes d'âge de plus de 15 ans pour s'assurer que la majorité de la population soit sortie du système scolaire, cet indicateur reposant sur la nomenclature CITE est employé au Groenland comme au Danemark et est mobilisé pour mesurer la complétion des 17 objectifs du Développement Durable des Nations Unies (ONU, 2021).

La CITE a été initialement développée dans l'après-guerre pour mesurer les inégalités de développement, lorsque l'éducation était principalement envisagée comme un « droit universel nécessaire à la paix » (Kieffer et Tréhin Lalanne, 2012 : 275) par plusieurs organisations internationales (ONU, OCDE). Mais entre la première (1958) et la dernière version (2011) de cette classification, « l'évolution des catégories et concepts qu'elle mobilise révèle des tensions entre différentes conceptions de l'éducation : bien universel, capital humain, compétences » (Kieffer et Tréhin Lalanne, 2012 : 275). Cette classification est aujourd'hui au cœur des logiques managériales de *benchmarking* dans les progrès de scolarisation, la mesure de la compétitivité ou encore l'efficacité des systèmes de formation. Si la mise en place croissante de systèmes d'équivalence pour mesurer,

[174] « *We don't have a history of having an education* », Aja Chemnitz Larsen, représentante au Folketing (IA), 19 mars 2018.

comparer et hiérarchiser les faits sociaux est une composante clé de « l'esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999), l'utilisation de cette nomenclature par la statistique groenlandaise n'est pas anodine et s'inscrit dans la même logique du recours croissant aux indicateurs (voir **chapitre 3**). Mais la critique des catégories statistiques comme leur fonction gestionnaire ne doit pas pour autant se solder par un effacement de leur ambition documentaire : s'il s'agit d'indicateurs imparfaits, ils permettent malgré tout de renseigner la situation locale. C'est dans cette optique que je les mobilise dans cette sous-partie.

De quelle situation parle-t-on au Groenland ? En 2019, le plus haut niveau de scolarité atteint était le secondaire inférieur, pour 59 % des 16-64 ans. Cela signifie que 59 % de la population groenlandaise n'a pas poursuivi d'études au-delà de la scolarisation obligatoire. 22, 6 % De la population groenlandaise a suivi une formation professionnelle, et 12 % une formation du supérieur (formations courtes, licences et licences professionnelles, masters et équivalents et doctorat). Le parallèle avec la situation au Danemark, bien qu'imparfait puisque les découpages des classes d'âge sont différents, permet de rendre compte des inégalités scolaires au sein du Rigsfællesskabet. Il s'agit bien entendu de replacer ces inégalités dans le contexte historique, puisque comme je l'ai montré dans le chapitre précédent, l'école est une invention coloniale qui a contribué à produire des classements sociaux spécifiques[175]. En 2019, le plus haut niveau de scolarité au Danemark était l'enseignement primaire pour 24,7 % des 15-69 ans, la formation professionnelle pour 29 % et une formation du supérieur (formations courtes, licences et licences professionnelles, masters et équivalents et doctorat) pour 35 % de cette classe d'âge (voir fig. 4-1). Les disparités sont également notables dans les rythmes d'évolution de la situation, puisque le nombre de personnes dont le plus haut niveau d'éducation est un diplôme du supérieur a progressé de 23 % en dix ans au Groenland, contre 35 % au Danemark durant la même période, de même que le nombre de personnes ayant le plus faible niveau d'éducation (enseignement obligatoire) est relativement stable au Groenland (-0,2 %) quand il a diminué de 16, 2% sur la période au Danemark. Ces écarts avec la situation danoise nourrissent la construction du problème public.



[175] À titre indicatif, car les catégories mobilisées sont différentes et les données disponibles plus anciennes, la situation aux Îles Féroé est toute autre : le plus haut niveau de scolarité atteint pour les plus de 15 ans était pour 35,8 % de la population le primaire, pour 37 % le secondaire supérieur, pour 22, 4% un « diplôme » ou une licence, et pour 4,5 % un master ou un doctorat (Hagstova Føroya, Census 2011, révision 2014).

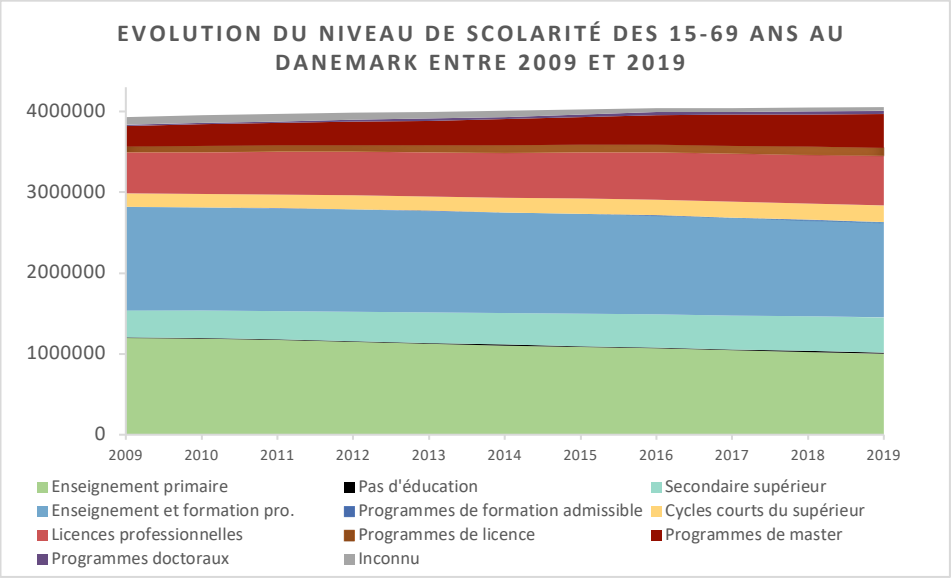


Figure 4-1 a et b : évolution du niveau de scolarité au Groenland (4-1a) et au Danemark (4-1b) entre 2009 et 2019. Les catégories utilisées correspondent à celles mobilisées par les instituts statistiques locaux et donc au classement CITE. (Réalisation : M. Duc, 2021 données Statistics Greenland, Statstics Denmark).

La situation au Groenland est également marquée par une polarisation métropolitaine des hauts niveaux de diplômes : près de 60,5 % de la population diplômée du supérieur vit à Nuuk (voir fig. 4-2 et 4-3).

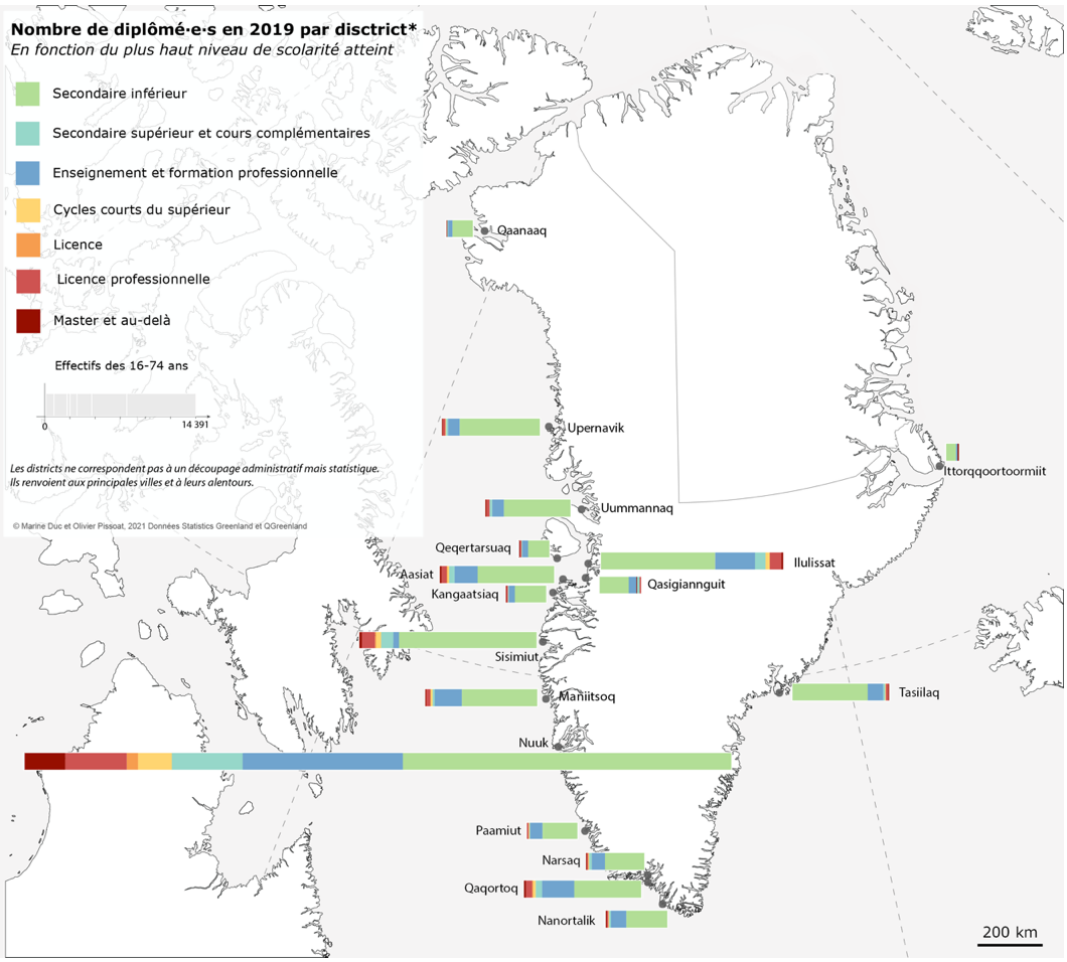
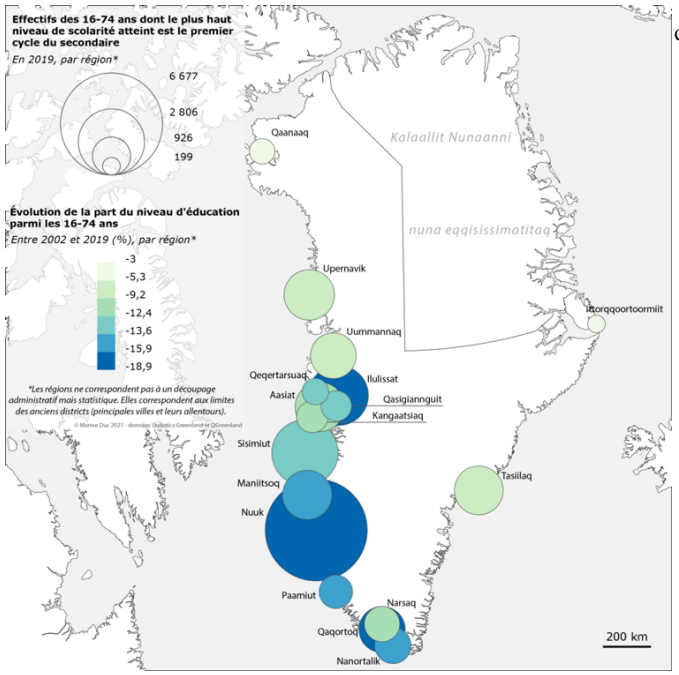
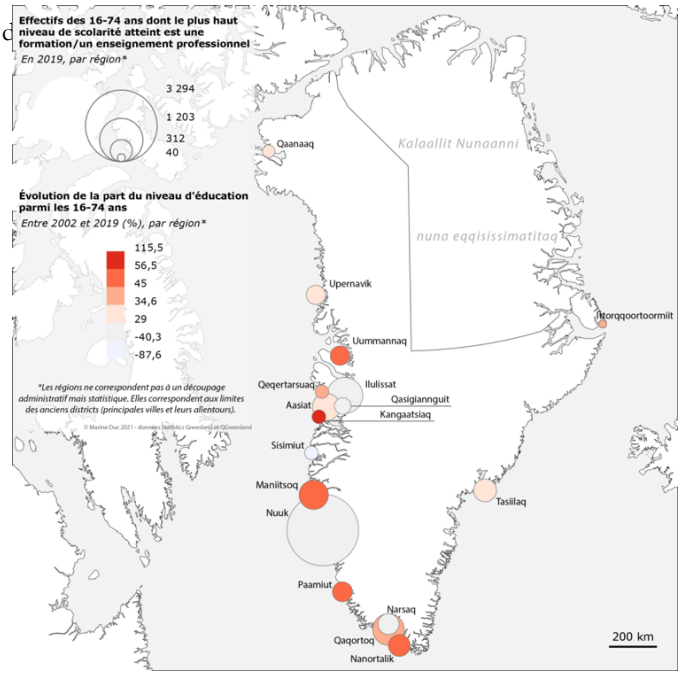
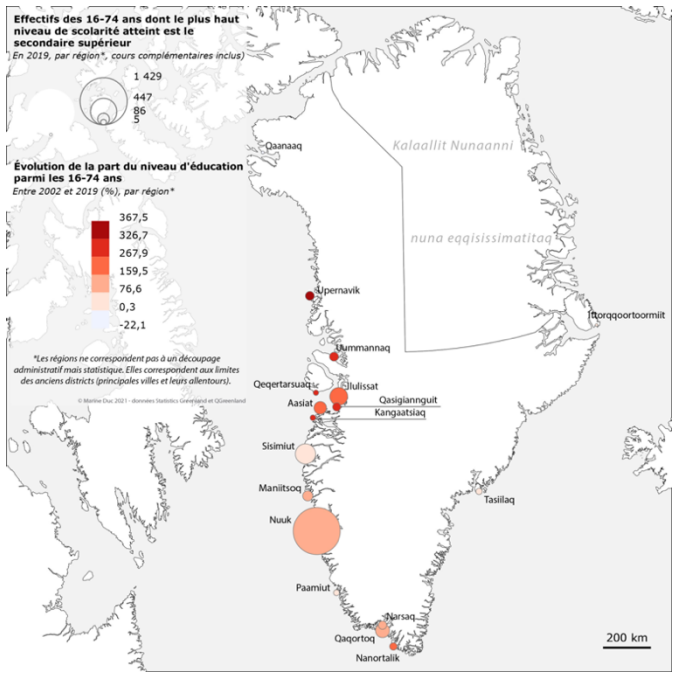
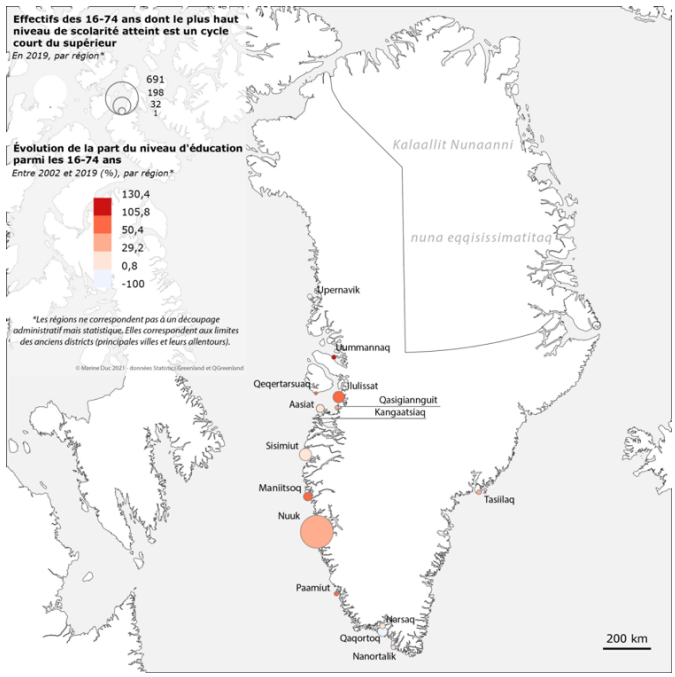


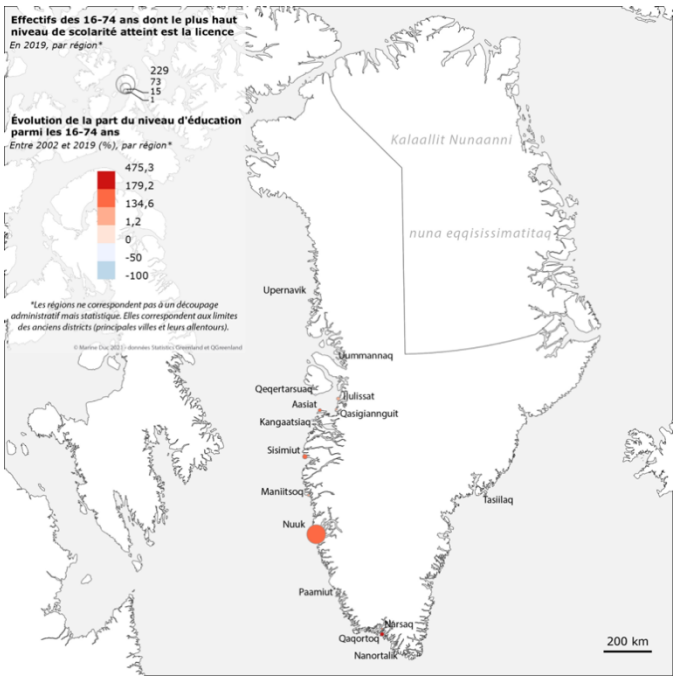
Figure 4-2. Nombre de diplômé·e·s en 2019 par district, en fonction du plus haut niveau de scolarité atteint (Réalisation : M. Duc et O. Pissoat, 2021 données Statistics Greenland, QGreenland)

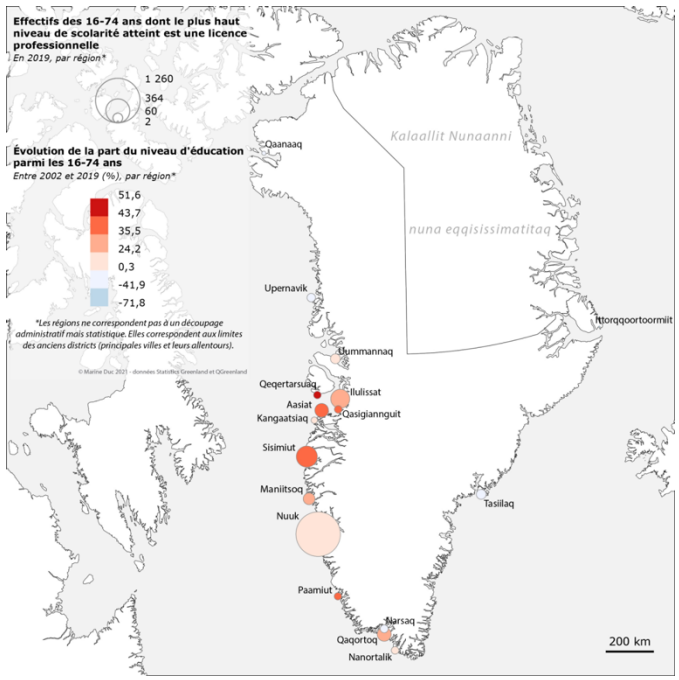

Effectifs des 16-74 ans dont le plus haut niveau de scolarité atteint est le premier cycle du secondaire
En 2019, par région*
6 677
2 806
926
199
Évolution de la part du niveau d'éducation parmi les 16-74 ans
Entre 2002 et 2019 (%), par région*
-3
-5,3
-9,2
-12,4
-13,6
-15,9
-18,9
*Les régions ne correspondent pas à un découpage administratif mais statistique. Elles correspondent aux limites des anciens districts (principales villes et leurs allentours).
© Marine Duc 2021 - données Statistics Greenland et QGreenland
Kalaallit Nunaanni
nuna eqqisissimatitaq
Qaanaaq
Upernavik
Uummannaq
Ittorqqortoormiit
Qeqertarsuaq
Ilulissat
Aasiat
Qasigiannguit
Kangaatsiaq
Sisimiut
Maniitsoq
Nuuk
Tasiilaq
Paamiut
Narsaq
Qaqortoq
Nanortalik
200 km

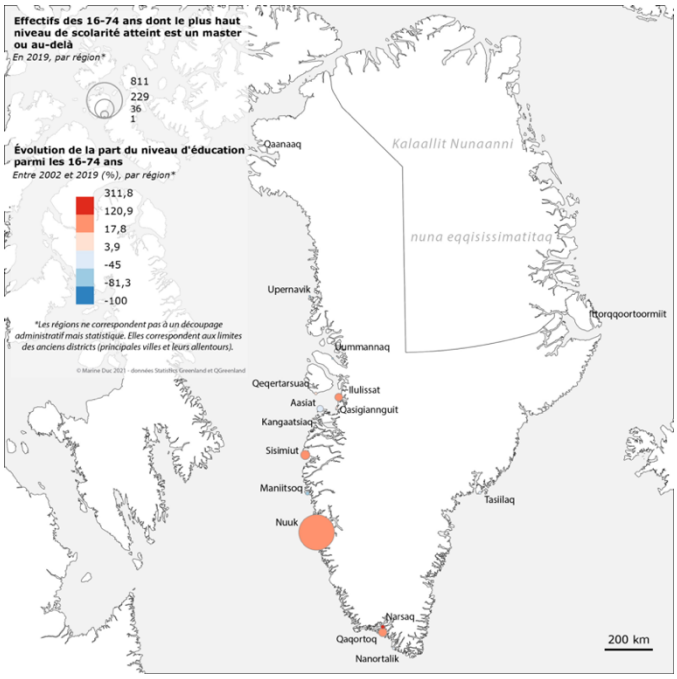

Effectifs des 16-74 ans dont le plus haut niveau de scolarité atteint est une formation/un enseignement professionnel
En 2019, par région*
3 294
1 203
312
40
Évolution de la part du niveau d'éducation parmi les 16-74 ans
Entre 2002 et 2019 (%), par région*
115,5
56,5
45
34,6
29
-40,3
-87,6
*Les régions ne correspondent pas à un découpage administratif mais statistique. Elles correspondent aux limites des anciens districts (principales villes et leurs allentours).
© Marine Duc 2021 - données Statistics Greenland et QGreenland
Kalaallit Nunaanni
nuna eqqisissimatitaq
Qaanaaq
Upernavik
Uummannaq
Ittorqqortoormiit
Qeqertarsuaq
Ilulissat
Aasiat
Qasigiannguit
Kangaatsiaq
Sisimiut
Maniitsoq
Nuuk
Tasiilaq
Paamiut
Narsaq
Qaqortoq
Nanortalik
200 km


Effectifs des 16-74 ans dont le plus haut niveau de scolarité atteint est le secondaire supérieur
En 2019, par région*, cours complémentaires inclus)
1 429
447
86
5
Évolution de la part du niveau d'éducation parmi les 16-74 ans
Entre 2002 et 2019 (%), par région*
367,5
326,7
267,9
159,5
76,6
0,3
-22,1
*Les régions ne correspondent pas à un découpage administratif mais statistique. Elles correspondent aux limites des anciens districts (principales villes et leurs allentours).
© Marine Duc 2021 - données Statistics Greenland et QGreenland
Kalaallit Nunaanni
nuna eqqisissimatitaq
Qaanaaq
Upernavik
Uummannaq
Ittorqqortoormiit
Qeqertarsuaq
Ilulissat
Aasiat
Qasigiannguit
Kangaatsiaq
Sisimiut
Maniitsoq
Nuuk
Tasiilaq
Paamiut
Narsaq
Qaqortoq
Nanortalik
200 km


Effectifs des 16-74 ans dont le plus haut niveau de scolarité atteint est un cycle court du supérieur
En 2019, par région*
691
198
32
1
Évolution de la part du niveau d'éducation parmi les 16-74 ans
Entre 2002 et 2019 (%), par région*
130,4
105,8
50,4
29,2
0,8
-100
*Les régions ne correspondent pas à un découpage administratif mais statistique. Elles correspondent aux limites des anciens districts (principales villes et leurs allentours).
© Marine Duc 2021 - données Statistics Greenland et QGreenland
Kalaallit Nunaanni
nuna eqqisissimatitaq
Upernavik
Uummannaq
Qeqertarsuaq
Ilulissat
Aasiat
Qasigiannguit
Kangaatsiaq
Sisimiut
Maniitsoq
Nuuk
Tasiilaq
Paamiut
Narsaq
Qaqortoq
Nanortalik
200 km


Effectifs des 16-74 ans dont le plus haut niveau de scolarité atteint est la licence
En 2019, par région*
229
73
15
1
Évolution de la part du niveau d'éducation parmi les 16-74 ans
Entre 2002 et 2019 (%), par région*
475,3
179,2
134,6
1,2
0
-50
-100
*Les régions ne correspondent pas à un découpage administratif mais statistique. Elles correspondent aux limites des anciens districts (principales villes et leurs allentours).
© Marine Duc 2021 - données Statistics Greenland et QGreenland
Kalaallit Nunaanni
nuna eqqisissimatitaq
Upernavik
Uummannaq
Qeqertarsuaq
Ilulissat
Aasiat
Qasigiannguit
Kangaatsiaq
Sisimiut
Maniitsoq
Nuuk
Tasiilaq
Paamiut
Narsaq
Qaqortoq
Nanortalik
200 km


Effectifs des 16-74 ans dont le plus haut niveau de scolarité atteint est une licence professionnelle
En 2019, par région*
1 260
364
60
2
Évolution de la part du niveau d'éducation parmi les 16-74 ans
Entre 2002 et 2019 (%), par région*
51,6
43,7
35,5
24,2
0,3
-41,9
-71,8
*Les régions ne correspondent pas à un découpage administratif mais statistique. Elles correspondent aux limites des anciens districts (principales villes et leurs allentours).
© Marine Duc 2021 - données Statistics Greenland et QGreenland
Kalaallit Nunaanni
nuna eqqisissimatitaq
Qaanaaq
Upernavik
Ittorqqortoormiit
Uummannaq
Qeqertarsuaq
Ilulissat
Aasiat
Kangaatsiaq
Qasigiannguit
Sisimiut
Maniitsoq
Nuuk
Tasiilaq
Paamiut
Narsaq
Qaqortoq
Nanortalik
200 km



Note : Les catégories utilisées sont celles de la nomenclature CITE, avec regroupement des cours complémentaires et du secondaire supérieur d'une part et des niveaux master et doctorat (dont équivalents).

Les données ne comprennent pas les formations prises en charge par les entreprises locales (par ex. contrôle aérien), les formations de police et de surveillance pénitentiaire, ni les cours doctoraux suivis au Groenland.

Les districts ne sont pas de découpages administratifs mais des découpages statistiques, regroupant la population d'une ville et des villages aux alentours.

L'absence de toponyme correspond à un effectif nul du niveau de scolarité considéré. Discrétisation Q6.

Figure 4-3. Effectifs par niveau de scolarité et par district en 2019 et taux d'évolution par niveau de scolarité considéré entre 2002 et 2019 parmi les 16-74 ans.

« On n'a pas les gens » : des propriétaires de l'enjeu aux contours du problème

J'identifie comme principaux propriétaires de l'enjeu les acteurs publics groenlandais, et plus précisément les acteurs de l'échelon national du Naalakersuisut. Poser la question de la propriété de l'enjeu étant indissociable de la question de la responsabilité politique et causale (Gusfield, 2009), c'est l'ensemble de la chaîne scolaire qui est considérée comme partie prenante du problème du « niveau ». La responsabilité de l'enjeu s'articule à la répartition des compétences éducatives entre différents échelons de l'action publique : si mon attention a surtout porté sur ce qu'il se joue à l'échelon national, l'échelon municipal, qui dispose des compétences éducatives (primaire et secondaire inférieur, les dispositifs d'orientation et de seconde chance ainsi qu'une partie de la formation continue) a également un rôle à jouer dans la définition et la mise en œuvre des solutions. La constitution du niveau de scolarité en problème public se retrouve donc également au sein de l'administration municipale à Nuuk, ainsi que dans d'autres services publics,comme Majoriaq[176] :

"What we need right now, it's carpenters, electricians … we haven't the amount of people we need. They are building everywhere here. And they have to get workers from elsewhere because we don't have the people, and not only in construction (…) I think the politicians have decided that education is wealth supporting. And it is needed in Greenland".

« Ce dont on a besoin maintenant, ce sont des charpentiers, des électriciens … on n'a pas toutes les personnes dont on a besoin. Ça construit partout ici. Et du coup, ils doivent aller chercher des travailleurs qui viennent d'ailleurs, parce qu'on a pas les gens, et pas seulement dans la construction (…). Je pense que les politiciens ont décidé que l'éducation encourage la richesse. Et c'est nécessaire au Groenland ».

Marta Kierkegaard, conseillère à Majoriaq Nuuk, Nuuk, mars 2018

[176] Majoriaq est un établissement public placé sous la tutelle de deux ministères (ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de l'Église et ministère du Commerce et du Travail) et de la municipalité dont le bureau local relève. Il existe 17 centres Majoriaq au Groenland, un par ville. Faisant le lien entre éducation, formation et marché du travail, Majoriaq a trois tâches principales : la coordination de la recherche d'emploi et le suivi des chômeurs et chômeuses, une mission de formation qui comprend un dispositif de seconde chance pour les personnes n'ayant pas achevé l'enseignement obligatoire et un dispositif de perfectionnement, et enfin une mission de conseil en orientation et de coordination des inscriptions dans des formations professionnelles et académiques localisées au Groenland.

S'il est difficile de distinguer la position individuelle du discours de l'institution ici, on voit bien qu'il y a une forme de réappropriation, sinon d'adhésion, aux solutions proposées – et par conséquent à la façon dont le problème est posé – par l'échelon national du Naalakersuisut. Si ce n'est pas l'objet du chapitre, ce mécanisme de transfert gagnerait à être approfondi pour rendre compte d'éventuelles « luttes définitionnelles » (Guilbert et Henry, 2012) de l'enjeu.

Ces quelques éléments amènent à se pencher sur les contours du problème. On peut l'approcher en prêtant attention aux expressions, formules et images qui reviennent dans les entretiens et publications officielles. Dans le corpus présenté plus haut, j'en relève deux fréquentes : le « manque de personnes qualifiées » ou « éduquées » et le « niveau d'éducation » (*uddannelsesniveauet*), mais ces expressions sont finalement entourées d'un certain flou. En ce qui concerne la qualification, elle renvoie rarement aux contenus scolaires, peu évoqués dans les documents de planification éducative (Uddannelsesplan I et II). Lorsqu'ils le sont, c'est le plus souvent sous l'angle des « compétences » générales, comme la « créativité, la collaboration, la pensée critique et la communication » (DUKK, 2019 : 22)[177]. À l'exception des langues et des mathématiques, les contenus ne sont jamais évoqués par l'angle disciplinaire et les termes « *pensum* » (curriculum) ou « *skoleskemaet* » (programme scolaire) ne sont présents dans aucun des documents de planification éducative depuis 2004 auxquels j'ai pu accéder. La question de la qualification a tendance à s'exprimer dans le vocabulaire des compétences ou à être résumée par le quantitatif, dans la complétion de « programme d'études », reprenant les catégories de la nomenclature CITE. Au-delà de cette situation générale, la mise en problème se fait surtout autour de trois axes : un manque quantitatif de diplômé·e·s par rapport aux besoins du marché du travail ; une qualité jugée insuffisante des formations dispensées au Groenland et qui est en partie expliquée par les faibles qualifications des encadrant·e·s, en particulier pour la *folkeskole* (ce qui rejoint en partie le premier point) ; un manque d'efficacité du système scolaire, l'efficacité étant comprise comme une déconnexion entre les investissements réalisés et les personnes diplômées qui sortent du système.

Il est enfin difficile de dater précisément la construction du niveau scolaire en un problème public, d'autant plus que la définition du problème n'est pas forcément figée dans le temps. En effet, s'intéresser au manque de qualification des Groenlandais·e·s n'est pas sans réactiver les imaginaires coloniaux, ni sans rappeler le volontarisme éducatif des années 1950-1970 (voir **chapitre 3**). À ce titre, l'appréhension du manque de qualification des Groenlandais·e·s peut rejouer de manière tacite l'opposition entre des Danois·e·s civilisé·e·s et des Groenlandais·e·s sauvages (Thomsen, 1998 ; Thisted, 2002, 2006 ; Petterson, 2013 ; Rud, 2017). Il convient désormais de se pencher plus sur le canevas à partir duquel est tissé le problème, afin de désamorcer cette association implicite.

2. « Notre richesse, ce ne sont pas nos mines d'or, mais nos étudiant·e·s »[178] : une formulation du problème à l'ombre du capitalisme cognitif

Plusieurs travaux ont montré que la définition du problème social ne se limite pas aux phases d'émergence et de mise à l'agenda politique, mais qu'elle se déploie également dans l'action publique elle-même. En effet, celle-ci est cadrée par une façon spécifique de poser le problème – et donc d'y apporter des solutions (voir notamment : Gilbert et Henry, 2012). Pour saisir pourquoi et avec quels cadres le niveau d'éducation est construit en un problème social, je considérerai dans cette partie

[177] « *Kreativitet, samarbejde, kritisk tankning og kommunikation er vigtige kompetencer at bestride* ».
[178] « *Not the goldmines we have, but the students we have* », Jens Høegh Olsvig, mars 2018.

tout autant la formulation directe du problème que les instruments cherchant à travailler à sa résolution.

La supériorité dans notre propre demeure : une requalification de l'enjeu à l'aune du projet indépendantiste

La prise en charge du manque de qualification par l'action publique a changé progressivement de régime de justification. S'il avait constitué l'une des raisons de l'implantation d'un modèle scolaire danois considéré comme universel pendant les années 1950-1970, les années 1990 constituent une période charnière dans la formulation des cadres avec lesquels sont pensés le problème actuel du niveau scolaire. Alors que la mise en place de l'autonomie gouvernementale s'était traduite dans ses premières années par un mouvement de réappropriation culturelle et de construction nationale par l'école, c'est progressivement un paramètre économique qui intervient dans la conceptualisation du rôle social de l'école et de l'université. Dans un contexte de crise économique qui révélé la fragilité financière du Hjemmestyre et la dépendance de l'économie groenlandaise au secteur de la pêche à la fin des années 1980 (Gaviria, 2013 ; Sørensen, 2006), un train de réformes vise à mieux adapter l'offre scolaire et universitaire aux besoins du marché du travail local, démarche qui trouve ces principaux développements au cours des années 2000 (voir **chapitre 3**). Ces développements font l'objet d'une planification stratégique sur dix-huit ans (Uddannelsesplan I pour la phase 2006-2013, puis Uddannelsesplan II pour la phase 2014-2024, révisé en 2018-2019) qui s'inscrivent dans un objectif plus large de bâtir « une économie viable et autonome » au Groenland (« *self-sustainable economy* », MF, 2018 : 22). Ces plans sont entrecoupés de stratégies annuelles ou pluriannuelles davantage dépendantes des alternances politiques. Si le premier plan de 2006 fait un lien explicite entre marché du travail et éducation, c'est surtout le tournant opéré dans la façon de formuler le problème à partir de 2016 qui m'intéresse, puisqu'à l'articulation entre connaissance et économie est ajoutée la variable politique du projet indépendantiste.

Depuis l'autonomie élargie de 2009, l'objectif d'agir sur le niveau éducatif a pris une nouvelle tonalité. La stratégie d'éducation de 2012 fait par exemple référence à l'opportunité du Groenland de créer « une société – à tous égards – autosuffisante » (« – *på alle måder – selvbærende samfund* », DUF, 2012 : 3). La référence au projet politique y reste discrète, et demeure bâtie sur le registre de l'autosuffisance ou de l'autonomie (*selvbærende*), voire de l'indépendance économique (MFDA, 2013). Mais le *Plan de durabilité et de croissance* de 2016 a pour objectif de concrétiser la « vision » de Naalakkersuisut, qui cette fois-ci, est formulée dans un tout autre registre :

"Greenland will gradually become more economically self-sufficient and, in the long term, become independent of the block grant from Denmark. This vision demands, securing a sustainable economy in the public sector, and authentic growth in the private sector.	« Le Groenland va devenir plus autonome économiquement, et, à long-terme, devenir indépendant de la dotation danoise (…). Cette vision exige d'assurer une durabilité de l'économie dans le secteur public, et une croissance authentique dans le secteur privé.
This is necessary in order to be able to win new projects from the State and to achieve greater economic and therefore, greater political independence, for which there is broad based political and popular support".	Cela est nécessaire afin de pouvoir gagner de nouveaux projets de l'État et de construire une plus grande indépendance économique, et par conséquent, une plus grande indépendance politique, pour laquelle il y a un large appui politique et populaire ».

MF, 2016 : 29

Ce plan définit quatre chantiers pour réaliser cet objectif : augmenter le niveau d'éducation, stimuler la croissance et la conversion vers une économie diversifiée, moderniser le secteur public, et augmenter l'autosuffisance par une réforme de l'État-providence (*welfare*), ciblée sur la fiscalité et le logement (Naalakersuisut - MF, 2016). Trois ans plus tard, l'argumentaire n'a pas changé :

"M: What is expected from these massive investments in education?

J: Independence! It's not political. it's in the parliament, everywhere, et it's not to … I say it as a citizen, and this is not political, that in the sense that everyone is talking about it. We invest so much in education to gain, eh, you can call independence or superiority in your own house. And that's not political, that's the goal".

« M : Qu'est-ce qui est attendu de ces investissements massifs dans l'éducation ?

I: l'indépendance ! C'est pas politique. C'est au parlement, partout, et c'est pas pour … je le dis en tant que citoyen, et c'est pas politique, dans le sens que tout le monde en parle. On investit tant dans l'éducation pour gagner, eh, tu peux l'appeler indépendance ou supériorité dans ta propre demeure. Et c'est pas politique, c'est l'objectif ».

Jens Høegh Olsvig, chef du département enseignement supérieur et recherche, Naalakersuisut, Nuuk, décembre 2019

Le projet politique groenlandais s'est ainsi progressivement sédimenté dans la mise en problème du manque de diplômes, et c'est particulièrement dans la façon de justifier l'action publique que cette logique apparaît : le manque de diplômes (et de diplomé·e·s) au Groenland, c'est un problème économique, et parce qu'il s'agit d'un problème économique, c'est un problème politique.

Des métaphores marchandes …

Les cadres avec lesquels sont formulés le problème de la faiblesse du niveau éducatif convoquent un rapport fonctionnaliste, voire économiciste à l'éducation, et plus spécifiquement à ce qu'elle est en mesure de transmettre. Ce qui transparaît, c'est une marchandisation de la connaissance, conçue comme un bien qui s'échange, se valorise et impulse une dynamique au marché de l'emploi en s'incarnant dans les qualités de la force de travail :

"There is a huge gap, between demand and supply of educated people here, and so it's very important that we try to fill that gap, so it won't restrain economic growth, that's a key factor".

« Il y a un énorme fossé entre la demande et l'offre de personnes qualifiées ici, et donc c'est très important que l'on essaye de remplir ce fossé, afin de ne pas restreindre la croissance économique, c'est un facteur clé ».

Hilmar Gunnarsson, consultant Kommuneqarfik Sermersooq, Nuuk, mai 2018

"And also one of the biggest resources in the country, if you want to make credit assessment of the country, it's of course how much oil have you got, how much resources have you got, but education is the most important, right? So … it's much easier to determine what is the wealth of Greenland".

« Et aussi l'une des plus grandes ressources du pays, si vous voulez établir la notation du pays, c'est bien sûr combien de pétrole vous avez, combien de ressources vous avez, mais l'éducation est la plus importante, pas vrai ? Donc ... il est beaucoup plus facile de déterminer quelle est la richesse du Groenland ».

Jens Høegh Olsvig, chef du département enseignement supérieur et recherche, Naalakersuisut, Nuuk, mai 2018

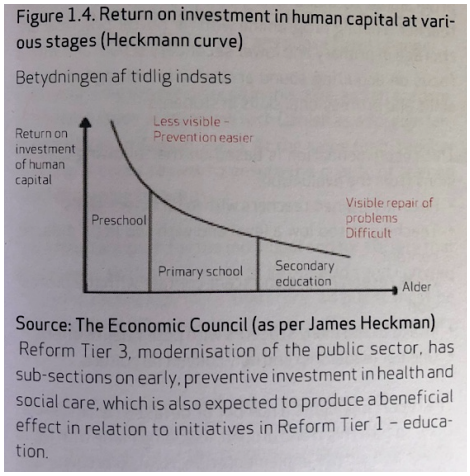
On retrouve ici le lien établi entre croissance et formation, présents pour deux acteurs dépendants d'échelons différents. La métaphore extractive employée dans la seconde réifie l'éducation qui devient une ressource comme une autre dans la mesure de la richesse. Dans le contexte groenlandais, cette métaphore extractive prend une résonnance particulière : le modèle extractif a un temps constitué un horizon économique souhaité par le gouvernement local dans la réalisation financière du projet indépendantiste, espoirs fondés sur les conséquences du réchauffement climatique en Arctique (Bjørst, 2016 ; Duc, 2017 ; Nuttall, 2015 ; Sejersen, 2020). Ce parallèle symbolique contribue à affirmer la fonction sociale de l'éducation : il s'agit d'un rouage économique (parmi d'autres) vers la concrétisation du projet indépendantiste.

… aux retours sur investissements

Si la connaissance, comprise comme produit de l'éducation, est envisagée comme une marchandise qui joue un rôle dans la différenciation de la force de travail à l'échelle nationale (sur le marché du

travail) et à l'échelle internationale (dans l'évaluation du potentiel économique du Groenland), alors elle est un facteur du travail dans lequel il est possible d'investir afin de générer des externalités. Ce rôle attribué aux compétences et à la connaissance dans la croissance et la performance économique est au cœur de la théorie du capital humain (Fraisse-D'Olimpio, 2009 ; Schultz, 1959, 1961 ; Stiglitz et *al.*, 2000). L'éducation et la formation sont envisagées comme s'inscrivant dans une logique de rentabilité, qui apparaît explicitement dans les documents de planification et dans la justification d'un ciblage spécifique des premières années de scolarisation (voir encart 4-1), car « un effort précoce conduit à de meilleures conditions pour nos enfants, mais aussi à un plus grand retour pour la société » (DUKK, 2019 : 7)[179].

Encart 4 – 1 : Mobiliser la courbe de Heckman dans les documents de planification



Le modèle de Heckman met en relation le rendement d'une politique d'investissement social avec l'âge du destinataire. Plus l'investissement cible une population jeune, plus ce dernier est efficace et permet de limiter les coûts sociaux plus tard (chômage, marginalisation sociale …). Pour Heckmann, la pré-distribution serait plus intéressante que la redistribution, majoritairement utilisée dans les systèmes de protection sociale européens. Plus efficace économiquement et plus juste socialement, il ne s'agit pas alors de chercher à corriger a posteriori les effets des inégalités, mais de concentrer l'effort de l'action sociale le plus tôt possible (Heckman, 2013).

Image : Naalakkersuisut - MF, 2016 : 47

Dans ce contexte, l'éducation est constituée en un domaine d'intervention privilégié de l'action publique. Cela se concrétise dans le budget de l'autonomie gouvernementale : en 2018, la dépense publique dédiée au secteur de l'éducation dépasse les deux milliards de couronnes (environ 274 000 000 d'euros), ce qui représente 17,5 % de la dépense publique et près de 10,8 % du PIB. À titre indicatif, la dépense publique dédiée à l'éducation représente 6,42 % du PIB danois et 5, 41% du PIB français[180]. Cette dépense publique conséquente, qui représente le double de la part du PIB par comparaison avec d'autres États européens, se traduit dans un ensemble de dispositifs visant à encourager la poursuite d'étude, et en particulier dans les systèmes de financements. D'abord, produit de l'histoire coloniale, on retrouve le système du Statens Uddannelsesstøtte (SU), qui diffère légèrement du système danois sur deux plans : le public bénéficiaire et sa valeur. Au Groenland, les mineur·e·s scolarisé·e·s dans le secondaire peuvent toucher le SU, ce qui n'est pas le cas au Danemark, et reçoivent une bourse moins importante que les plus de 18 ans (2225 contre 4700 DKK). On peut faire l'hypothèse que cet écart est en partie lié à la déconnexion fréquente entre le lieu de vie des parents et celui de scolarisation (voir **chapitre 3**). En revanche, le montant du SU groenlandais est en moyenne plus bas que le SU danois : un·e étudiant·e dans le supérieur au Groenland touche ainsi 4700 DKK par mois (632 euros) contre 6321 DKK en 2021 au Danemark,

[179] *« Da en tidlig indsats i sidste ende medfører både bedre forudsætninger for vores børn, men også det største afkast for samfundet »*

[180] Données Statistics Greenland, 2021 (ne tient pas compte des transferts entre secteurs publics). Il s'agit bien de la dépense publique et non du budget, d'où le décalage avec les chiffres donnés plus bas. Données Banque Mondiale (2021) pour le PIB, et Eurostat (2021) pour les données relatives au Danemark et à la France. On préférera la comparaison en termes de parts du PIB aux parts de la dépense publique, dans la mesure où le Groenland n'étant pas un État, il ne dispose pas de postes de dépenses régaliennes (défense, monnaie et une partie de la justice).

soit 850 euros (Uddannelses-og-forskningstyrelsen, 2021)[181]. Les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark peuvent toucher le SU danois depuis 2014. Cela se double de financements plus ponctuels (prêts étudiants garantis par le gouvernement et à taux préférentiels, bourses pour séjours scolaires …), ainsi que par une politique du logement qui vise à encourager la poursuite d'étude, en proposant des loyers particulièrement bas par rapport aux prix du marché (Duc, 2019)[182]. Enfin, il ne faut pas oublier les multiples volets du dispositif d'encadrement de la migration étudiante vers le Danemark, dispositif qui vient s'ajouter aux droits dont les étudiant·e·s disposent, en tant que citoyen·ne·s danois·e·s, comme le SU ou l'accès à des prêts étudiants garantis par l'État (voir tableau 4-1).

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Volets du dispositif d'encadrement de la migration vers le Danemark</th></tr>
<tr><th>Responsable / financeur</th><th>Pédagogique</th><th>Économique</th><th>Relationnel</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Naalakkersuisut</td><td colspan="2">♦ Financement du soutien scolaire (via Maisons du Groenland)
♦ Financement de cours de langue danoise
♦ Programmes de suivi spécifiques gérés par les Maisons</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Accord spécial pour le Groenland (Grønlandske Særordning, voir infra) signé entre Naalakersuisut et le ministère de l'Enseignement supérieur danois. L'accord statue qu'une personne originaire du Groenland peut être admise dans n'importe quelle formation du moment qu'elle dispose d'une moyenne minimum de 6/12, et ce, même si la barre d'entrée exige une moyenne supérieure.</td><td colspan="2">Financement d'Avalak, mise à disposition d'un local via les Maisons</td></tr>
<tr><td>♦ Logement à tarif préférentiel au sein des Maisons d'Aarhus, d'Odense et d'Aalborg lors du premier semestre d'études supérieures
♦ Prise en charge d'un aller/retour par an vers toute localité du Groenland
♦ Dans certains cas, financement du transport des meubles
♦ Financement de voyages d'études (semestre à l'étranger, terrain ou stage)
♦ Bourse pour achat de livres (env. 300 euros/an)
♦ Financement de tous frais médicaux dont frais de pharmacie
♦ Détaxe sur le SU
♦ Prêt unique garanti par Naalakersuisut à taux 0</td><td>♦ Soutien psychologique et administratif, aide à l'orientation, via les conseillères des Maisons
♦ Mise en œuvre de programmes à destination de jeunes qui migrent au Danemark (parrainage, clubs)</td></tr>
<tr><td>Gouvernement danois</td><td>♦ Statens Uddannelsesstøtte (SU), environ 826 euros par mois
♦ Prêt étudiant à taux réduit garanti par l'État
♦ Autres bourses ponctuelles</td><td></td></tr>
</table>

Sources : entretiens 2018-2021, Sunngu.gl, archives du Særordning (UFM 1977-2014)

Tableau 4-1. Volets du dispositif d'encadrement de la migration étudiante (M. Duc, 2022).

L'éducation fait donc l'objet de *placements* – au sens financier du terme : sa place dans la dépense publique est justifiée par la théorie du capital humain. Cependant, dans la mesure où l'une des façons de résoudre le problème est pensée à l'aune de cette théorie, elle génère un rapport presque mécaniste à sa résolution. Il est attendu d'une augmentation des investissements une hausse du niveau de

[181] Au Danemark, il n'y a pas de limite basse d'âge pour toucher le SU si la personne est inscrite dans le supérieur. Une personne majeure inscrite dans le secondaire a également droit au SU. Les bourses attribuées sont cependant différenciées en fonction du lieu de résidence. Résider chez ses parents donne droit à un SU plus modeste, qui varie en fonction des revenus des parents (base à 982 DKK, pouvant atteindre 2725 DKK). Au Groenland, les apprenti·e·s touchent également le SU, alors considéré comme une sorte de salaire subventionné par Naalakersuisut dont le montant croit avec l'avancée, atteignant jusqu'à 7200 DKK en 4e année d'apprentissage (Sunngu, 2021).

[182] Depuis la publication de cet article, un plan prévoyant la construction et la rénovation du parc de dortoirs vise à augmenter la capacité d'accueil des dortoirs de 45 % a été lancé (Naalakkersuisut, 2019b).

qualification. Ce n'est ainsi pas un hasard si la mise en problème convoque « l'efficacité » du système scolaire :

"If a lot of students spend a lot of time in the system then it's kind of a way of saying that's also not very efficient, because, people move around, and you know … waste time on different educations, and that's also like an indicator of, are people getting, eh, into the right spot earlier, or do they lost time because of bad guidance, do they spend time in a wrong, education before ended in the right, so, that's how I see, a way to make the educational system more efficient, to … eh, lower the time".

« Si de nombreux·se·s étudiant·e·s passent beaucoup de temps dans le système, alors ça nous dit aussi en quelque sorte qu'il n'est pas très efficace, parce que, les gens se baladent et, tu sais … perdent du temps dans différentes formations, et c'est aussi comme un indicateur de est-ce que les personnes se trouvent au bon endroit plus tôt, ou est-ce qu'elles perdent du temps à cause d'une mauvaise orientation, est-ce qu'elles perdent du temps dans une mauvaise formation avant d'atterrir dans la bonne, donc, c'est là que je vois une façon de rendre le système éducatif plus efficace … en réduisant le temps ».

Casper Sørensen, chargé de mission pour le ministère de la Culture de l'Éducation et de l'Église, Nuuk, décembre 2019

La question de l'efficacité se décline plus spécifiquement en deux dimensions : celle du temps passé dans le système scolaire, telle qu'évoquée ici, et la question du décrochage, dont la réduction est l'un des objectifs de la mise en œuvre du modèle K-12 évoquée dans le chapitre précédent. Cet exemple permet ainsi de complexifier l'appréhension de la façon dont les principes du *New Public Management* façonnent en partie la mise en problème du niveau de scolarité et irriguent surtout l'action publique chargée de les résoudre. Si l'un des traits caractéristiques du *New Public Management* est le recours aux mécanismes du marché dans la gestion publique (Bèzes et Demazière, 2011 ; Hood, 1991) la situation au Groenland reste encore relativement peu marquée par ces principes, comme je le montre tout au fil de cette partie, même si l'indexation partielle des financements européens sur l'évolution des indicateurs (voir *infra*) constitue un signe de leur diffusion.

Mais comme le rappellent Christine Musselin et Philippe Bezes, il serait réducteur de lire l'emprise du capitalisme dans le fonctionnement des administrations publiques par les seules logiques de marchandisation (Bezes et Musselin, 2011). Cela me semble d'autant plus valable dans le contexte groenlandais, puisque les structures économiques sont marquées par la centralité du secteur public[183]. Les auteurs montrent qu'en parallèle de logiques de marchandisation, des logiques de rationalisation de l'action publique apparaissent, reposant sur un mythe de l'efficacité et un « mouvement de la performance » (Radin, 2006). Bien entendu, dans le cas groenlandais, le schème de l'efficacité ne touche qu'indirectement les organisations elles-mêmes (il ne s'agit pas par exemple de créer une agence d'évaluation), mais parce qu'il est convoqué en lien avec la résolution du problème public, il fait appel à des logiques similaires de rationalisation de l'action publique : utilisation des instruments de mesure et de l'expertise (y compris dans le rapport à ma recherche, voir **chapitre 2**) le tout dans une optique de renforcement de l'adéquation entre les moyens administratifs et les fins politiques (Bezes et Musselin, 2011). Cette adhésion au mythe rationnel me semble pourtant difficilement réductible à la seule visée de l'indépendance, tant elle s'inscrit dans une circulation transnationale des modèles organisationnels : cela transparaît notamment dans les outils mis en œuvre pour rationaliser l'action publique éducative.

Techniciser l'enjeu, activer le problème au-delà de la rationalisation

Il convient de ne pas se limiter à une lecture uniquement cognitive de la problématisation de la réalité. La définition du problème social est indissociable d'un processus d'encodage technique, qui

[183] La dépense publique représentait 60 % du PIB en 2017, et plus de 40 % de l'emploi à temps plein se trouve dans le secteur public. Ces chiffres ont tendance à baisser ces dernières années, sous l'impulsion d'une politique volontariste de Naalakersuisut en la matière (MF, 2016 ; Economic Council of Greenland, 2020).

se manifeste au croisement de deux processus : la mesure du niveau éducatif d'une part, et la mise en œuvre de comparaisons internationales d'autre part. Autrement dit, il s'agit de rationaliser le problème du niveau éducatif au moyen d'outils et d'instruments de gestion, qui, sous couvert d'un présupposé de neutralité de ces dispositifs techniques, permettent de légitimer ou de rendre politiquement acceptable la prise en charge de l'enjeu par l'action publique.

Si les indicateurs et nomenclatures sont souvent présentés comme reposant sur une rationalité technique (Ogien, 2013), leur mise en place cristallise différents rapports de pouvoir (Lascoumes et Le Galès, 2004). La multiplication de systèmes d'équivalences permettant la mesure et la comparaison dans le champ éducatif est ainsi l'un des traits saillants du développement de l'économie de la connaissance (King, 2009 ; Jarvis, 2014 ; Harari-Kermadec, 2019). L'utilisation de la nomenclature CITE, via la collecte d'information réalisée par Uddannelsesstøtteforvaltningen (USF), l'administration des bourses de soutien à l'éducation du Groenland, illustre bien cette tension entre rationalisation de l'action publique et rapports de forces qui marquent l'adoption des modèles organisationnels. L'actualisation de 2011 de la nomenclature CITE fait ainsi la part belle à une conception économiciste de l'éducation qui se retrouve dans les termes employés : les établissements sont qualifiés de « prestataires d'éducation », les contenus ne sont évoqués que dans des appellations vagues, et présentés sous l'angle des « compétences », davantage que des savoirs ou des connaissances transmises, lesquelles sont validées par des « certifications » plus que par des titres et diplômes, au terme non d'une année d'étude mais d'un « programme » (Kieffer et Tréhin Lalanne, 2012). Cette conception fonctionnaliste se redouble d'une conception universaliste de l'éducation, « qui ne fait plus référence à aucun savoir […] quelque soit la langue ou la culture, il est postulé une équivalence universelle de ce qu'est une compétence » (Kieffer et Tréhin Lalanne, 2012 : 293). L'utilisation de la nomenclature CITE peut ainsi être considérée comme l'une des traces discrètes de l'infusion des théories du capital humain dans la gestion de l'éducation. Ces nomenclatures ne sont pas uniquement mobilisées par la statistique danoise et groenlandaise mais correspondent aux catégories reprises dans les différents rapports de situation produits par Naalakersuisut (voir notamment : DUFF, 2012 ; DUKK, 2018 ; 2019 ; MF, 2016).

Un autre élément de technicisation du problème du faible niveau éducatif renvoie à la constitution du dispositif de financement de l'action publique devant travailler à sa résolution. Depuis 2007, un accord de partenariat entre l'Union européenne et le Groenland a été établi, puis renouvelé en 2014.[184] Ces accords, parfois qualifiés de « poisson contre éducation » (« *fish against education* »), font de l'éducation un point clé du partenariat. Cela se concrétise dans une aide financière de 217, 8 millions d'euros échelonnée sur la période 2014-2020, ce qui correspondait à titre indicatif, à plus d'un tiers (36 %) du budget de Naalakersuisut dédié au financement du programme de planification de l'éducation en 2014. Cette aide financière n'est pas sans contrepartie puisqu'elle s'inscrit dans le partenariat pluriel avec l'Union européenne, comprenant entre autres les droits de pêche dans les eaux groenlandaises ou des « services stratégiques » (Grydehøj, 2016). Reprendre le premier objectif de l'accord de partenariat est évocateur :

> « Aider le Groenland à relever les grands défis qui se posent à lui, notamment la diversification durable de l'économie, la nécessaire amélioration des qualifications de sa main-d'œuvre, y compris des scientifiques, et la nécessaire amélioration de ses systèmes d'information dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, et coopérer avec lui à cette fin. La réalisation de ces objectifs est mesurée par le pourcentage de la balance commerciale dans le produit intérieur brut (PIB), le pourcentage du secteur de la pêche dans le total des exportations, et les résultats

[184] Décisions 2006/526/EC et 2014/137/UE du Conseil de l'Union européenne.

> des indicateurs statistiques concernant l'éducation ainsi que d'autres indicateurs jugés utiles » (décision 2014/137/UE, Art. 3)

On retrouve dans cet extrait différents points clés d'un modèle de développement économique fondé sur la connaissance, puisqu'un lien est établi entre diversification économique, compétitivité et investissements dans l'éducation. De plus, l'accord encourage l'usage des indicateurs de performance, voire les impose, au titre de l'évaluation de la rentabilité de l'aide et impose la production d'un rapport annuel de situation[185].

Il est difficile de savoir si c'est la mise en place de cet accord qui a conduit à l'utilisation de la nomenclature CITE mentionnée plus haut. L'usage de ces indicateurs est repris dans les documents de planification et dans les rapports annuels à la Commission européenne que Naalakersuisut est tenu de communiquer. Leur usage est aussi évoqué dans le plan de durabilité et de croissance : ils sont nécessaires pour recevoir le « paiement complet » de l'aide européenne, et la justification de leur emploi repose également sur l'idée de mesurer le « progrès » (« des indicateurs sélectionnés ont été mis en place pour mesurer le progrès ») et du développement de la comparaison internationale (« cela peut contribuer à trouver de l'inspiration dans d'autres pays que ceux avec lesquels on se compare le plus souvent ») (MF, 2016 : 40).

Par un jeu d'échelles, l'outillage technique (indicateurs et dispositifs de financements européens) contribue donc à inscrire l'action publique dans une logique de *benchmarking* international. Il joue un rôle de révélateur d'un problème de compétitivité à l'heure du capitalisme cognitif, et en cela, participe donc à la définition du problème. Il a également pour effet d'encoder les apprentissages dans une logique de rentabilité différenciatrice : la connaissance valable, c'est celle qui est institutionnalisée dans les titres scolaires, qui peut être mesurée et évaluée. Tout se passe comme si cet outillage technique (dispositifs de financement et de mesure) permettait en quelque sorte d'activer la mise en problème de la réalité : outils et instruments, dont la genèse et l'utilisation reposent sur des rapports de pouvoir qui polarisent la géopolitique de la connaissance, participent à la définition du problème social et à sa prise en charge par l'action publique locale (Lascoumes et Le Galès, 2004). Ces deux exemples montrent donc bien comment le problème du niveau éducatif acquiert du sens à l'heure du capitalisme cognitif. Par ailleurs, inscrire le problème dans une logique de gestion technique et de régulation administrative permet d'éviter sa mise en politique (voir *infra*).

3. Payer la terre : nationalisme méthodologique et placement dans le capitalisme cognitif

Dans le chapitre précédent, j'ai montré comment certains dispositifs, comme l'adoption des ESG, pouvait être mobilisés par des entités politiques en position périphérique comme des outils de reconnaissance, voire de validation, d'un État-nation en formation comme le Groenland. Je vais désormais approfondir ce point à l'aune de la mise en problème du niveau éducatif.

[185] « Le Groenland est invité par la Commission à communiquer toutes les données et informations nécessaires, conformément aux engagements internationaux pris en matière d'efficacité de l'aide, pour permettre le suivi et l'évaluation des mesures financées au titre de la présente décision » (Art. 7, 2014/137/UE). On retrouve les mêmes obligations dans la décision *2006/526/EC* (Art. 12).

Ce que la mise en problème nous dit des cadres de la reconnaissabilité politique

Le projet de développement territorial qui s'illustre dans la problématisation du niveau éducatif amène à s'interroger sur les conditions de la reconnaissance politique de l'entité Groenland. En effet, il me semble qu'il ne faudrait pas conclure trop vite que la mise en œuvre de ce modèle de développement, qui cherche la concrétisation de l'indépendance, se résume à un transfert mécanique d'un modèle « occidental » du fonctionnement politique, reposant sur le schème de l'État-nation westphalien.

En effet, cette lecture peut empêcher de penser les conditions de la reconnaissance que suppose l'investissement d'un tel modèle – autrement dit, les circonstances et les prérequis qui permettent à un groupe minoritaire d'accéder à l'estime sociale, et par conséquent de voir leurs droits reconnus. Les travaux de Judith Butler sont intéressants pour penser ces mécanismes. Elle explique que la reconnaissance est conditionnelle : elle dépend de « cadres » (« *frameworks* ») normatifs (Butler, 2005). Judith Butler place ses réflexions sur le plan du sujet individuel, mais en faire le décalque sur un plan géopolitique me semble heuristique pour penser les effets de contraintes qui pèsent sur les autorités politiques groenlandaises. Elle rappelle que la reconnaissance est fondée sur des normes variables selon les contextes, ce qui explique que cette dernière est toujours distribuée de manière différentielle dans le monde social : l'entité qui cherche la reconnaissance (une vie humaine pour Judith Butler, un État à venir ici) doit se conformer à certaines conceptions normatives de l'entité qu'il représente pour être reconnu : l'accès à l'estime sociale d'un individu serait ainsi conditionnée par l'image qu'il renvoie de lui-même, et qui serait soumise à ces cadres normatifs. S'il n'y correspond pas, alors il sera moins aisé pour lui d'accéder à l'estime sociale. Cela suppose donc que « tout acte de reconnaissance est en réalité préparé et conditionné par des dispositifs de pouvoir » (Guégen et Malochet, 2014 : 104).

Pour comprendre l'actualisation du projet indépendantiste groenlandais, il me semble donc qu'il faille interroger les mécanismes de « reconnaissabilité » (Butler, 2005 ; 2009) de l'État-nation Groenlandais. Ces mécanismes reposent sur des cadres qui sont produits par des matrices de pouvoir, lesquelles ne se limitent pas aux instances diplomatiques internationales ou danoises (qui travaillent en parallèle, il ne s'agit pas de sous-estimer leur rôle ou de l'effacer) mais qui sont également celles du marché à l'heure de l'économie de la connaissance. À partir du cadrage du problème du niveau éducatif, il me semble que l'on peut identifier trois critères en jeu dans ce processus de reconnaissance étatique : autonomie financière et solvabilité, placement compétitif dans la division internationale du travail, développement de frontières fixes et peu poreuses, où les migrations représentent une forme de désordre à l'ordre national.

Le cas de la politique éducative du Groenland constitue un cas heuristique pour identifier les conditions de reconnaissabilité politique. D'une part, en raison de l'historicité de la construction politique locale et des fondations étatiques des structures organisationnelles qui permettent sa mise en œuvre : le fonctionnement de l'autonomie gouvernementale se rapproche de celui d'un État, mais n'en est pas encore tout à fait un. D'autre part, les structures socio-économiques du Groenland sont marquées par la faiblesse des activités de transformation industrielle (Høegdahl, 2021), et par sa forte dépendance à l'extérieur (voir **chapitres 1** et **3**), ce qui peut jouer dans son positionnement dans la division internationale du travail.

Je propose de montrer que la conception du développement territorial contribue à valider le modèle de l'État-nation, dans un système de contraintes que Naalakkersuisut négocie pour affirmer sa reconnaissance. En effet, ce modèle de développement territorial s'appuie sur une forme de nationalisme méthodologique (Dumitru, 2014 ; Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003), qui me semble être un effet des mécanismes propres au fonctionnement du capitalisme cognitif, révélant *in fine* l'articulation entre matrices du capitalisme cognitif et matrice de la colonialité.

Borner la nation en orbite

C'est d'abord par un jeu de placement dans la division internationale du travail que la mise en problème du niveau de scolarité vient en quelque sorte activer le modèle de l'État-nation, et cela s'illustre tout particulièrement dans le rapport à la force de travail et à la question migratoire. Cela passe par une valorisation de la main d'œuvre locale plutôt qu'étrangère, ce qui est clairement exprimé dans certains accords de coalition gouvernementale récents[186], mais aussi par le traitement spécifique de l'émigration étudiante. Les discours de différents acteurs institutionnels du champ éducatif (ministère de l'Éducation à Nuuk, à Ilisimatusarfik, GU Nuuk) sont particulièrement marqués par le schème du *brain drain*[187], lequel est considéré comme un « problème majeur » (DUF, 2011, cité par Huppert, 2016) pour la démographie et l'économie groenlandaise. Pour travailler à sa résolution, Naalakkersuisut, parfois en partenariat avec d'autres institutions et organisations, a mis en place une batterie d'actions visant à mobiliser les étudiant·e·s à l'étranger et à encourager leur retour. Si les reconfigurations de l'offre locale de formation (voir **chapitre 3**) ont des liens avec ce projet, d'autres initiatives plus ponctuelles sont également mises en œuvre : aides au remboursement des dettes étudiantes, forums de l'emploi (voir encart 4-2) ou encore des campagnes d'information dans la presse (Huppert, 2016).

La mobilisation du schème du *brain drain* nous renseigne sur la conception de la nation qui irrigue la mise en problème du niveau scolaire. Né dans l'après Seconde Guerre Mondiale entre démantèlement des anciens empires et place nouvelle de l'innovation dans l'économie (Foray, 2010 ; Powell et Snellman, 2004), le schème du *brain drain* renvoyait dans les années 1960 au départ de chercheur·euse·s britanniques vers les États-Unis et le Canada (Balmer *et al.*, 2009), pour désigner aujourd'hui de manière plus générale une logique de captation des flux de migrant·e·s qualifié·e·s par les pays des Nords aux dépends des Suds. Particulièrement enrichie et mobilisée dans les années 1960-1990 où dominent les approches macro des migrations, il faut dire que l'approche par le *brain drain* soulève deux types de problèmes : l'un référentiel et l'autre analytique.

Circulant entre les champs institutionnel, politique et académique, l'expression est d'emblée porteuse d'une charge négative sinon dénonciatrice, et d'un certain flou référentiel, puisque la migration qualifiée ne peut l'être que relativement à un ensemble démographique donné. Le *brain drain* se réfère ainsi parfois uniquement à une occupation professionnelle nécessitant un haut niveau de diplôme (comme dans son usage initial) quand elle renvoie ailleurs plus généralement à une partie de la population du pays d'origine définie par l'obtention de certains titres scolaires, considérés comme rares relativement aux moyennes nationales (voir par exemple : Beine *et al.*, 2007). L'expression peut aussi être employée comme synonyme de migration hautement qualifiée en provenance des pays en développement (Docquier et Rapoport, 2012). Dans ce modèle, le référentiel de la migration n'est pas statutaire (être inscrit dans une formation du supérieur par exemple) mais repose sur des positions sociales relatives, dépendantes des titres scolaires et des contextes d'origine[188] : il est donc tout à fait possible d'être « très qualifié·e » tout en étant étudiant·e.

Au-delà de cette difficulté méthodologique, ce sont surtout les apports analytiques de la notion qui sont débattus. Si les premiers travaux estimaient que les effets du *brain drain* étaient faibles sur les

[186] On peut penser notamment aux accords de coalition de 2013-2017 réunissant Siumut, Atassut et Partii Inuit où il était explicitement exprimé le souhait de « limiter à un minimum absolu les travailleurs migrants » (cité par Katerin Kjærgaard, 2017) ; mais aussi aux accords de 2018 entre Siumut, Atassut, Naleraaq et Nunatta Qitornai exprimant le souhait de priorisation de la main d'œuvre locale, au titre d'un sentiment d'injustice né de l'appel à des travailleur·euse·s étranger·e·s alors qu'il y a du chômage au Danemark (Atassut *et al.*, 2018 : 26).

[187] Je conserve le terme anglophone dans la mesure où la traduction francophone la plus fréquente (fuite des cerveaux) ne me semble pas charrier le même régime causal de la migration que celui de *brain drain* (voir *infra*).

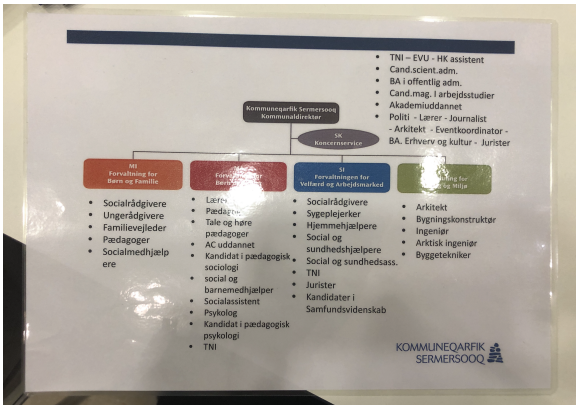
[188] On peut à ce titre penser à l'ouvrage d'Anne Bernard-Grouteau, *La fuite des cerveaux : exil forcé ou exil doré ?* (2007), qui sans réellement définir explicitement le *brain drain*, considère que les étudiant·e·s en font partie.

pays d'origine et que cette libre circulation était plutôt bénéfique pour l'économie globale (Grubel et Scott, 1966) les modèles développés plus tard se nourrissent des théories de la dépendance pour montrer l'existence d'un lien entre inégalités de développement et captation de ces flux par certaines régions du monde (Bernard-Grouteau, 2007 ; Bhagwati et Hamada, 1974). Mais le modèle du *brain drain* pose plusieurs problèmes que les approches transnationales de la migration ont bien mis en lumière. Le premier renvoie à la position du sujet migrant dans cette approche macro de la migration qualifiée, rejoignant les critiques à l'égard des approches *push/pull* (voir par exemple Schmoll, 2017). Donner la primauté à la raison économique (l'attractivité pour de meilleurs salaires et conditions de vie), conduit à dissoudre la complexité des facteurs de migration, et à penser les personnes se déplaçant comme « soit des objets balistiques mus par les différentiels des niveaux de vie entre pays émetteurs et pays récepteurs, soit [comme] des calculateurs acharnés visant à maximiser leurs gains tout en minimisant leur effort » (Ma Mung, 2009 : 25). Trop mécanique, la matrice coût/avantage, appliquée à la spécificité des migrations qualifiées, pourrait conduire à penser que seul·e·s les plus « talentueux·se·s » partent, reproduisant dès lors la charge normative du terme (Saidy, 1967) et rejouant la rhétorique de la « course aux talents » (« *race for talents* ») au cœur des politiques migratoires sélectives des Nords (Geddie, 2015 ; Schachar, 2006). On pourrait également ajouter que l'expression *brain drain* repose sur une synecdoque cérébrale, et peut ainsi conduire à associer les migrations qualifiées avec des motivations rationnelles. En ce sens, ces migrations seraient « maîtrisables ».

Les approches par le *brain drain* posent un second problème. En pensant les flux migratoires comme des transferts d'un pays à l'autre, elles participent à valider le primat de l'unité nationale pour penser la migration. C'est dans cette logique qu'est perçue la migration étudiante au Groenland lorsqu'elle est rapportée au problème du niveau éducatif. Tombant dans les travers du nationalisme méthodologique (Dumitru, 2014 ; Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003), elle reflète une vision « territorialiste » (Dumitru, 2014), du marché du travail, où le Groenland serait finalement le contenant d'une configuration particulière de la structure de l'emploi, contenant lui-même soumis aux forces extérieures de la division internationale du travail. Plusieurs travaux ont montré que la conception du *brain drain* revenait à insérer une problématique morale dans le débat public, relative au départ des personnes concernées, questionnant la liberté fondamentale de se déplacer et reposant sur divers présupposés nationalistes (Raghuram, 2009 ; Dumitru, 2009)[189]. Par ce premier exemple, on voit bien que la façon d'envisager la migration par rapport au modèle de développement encouragé contribue à valider le schème westphalien.

[189] Face à ces insuffisances de la notion, de nouveaux développements sont proposés à la fin des années 1990 et cherchent à pointer les avantages de cette « fuite », en analysant par exemple le transfert de compétences ou les flux de remises (Meyer et Charum, 1995 ; Meyer, 2004 ; Gibson et McKenzie, 2012). Mais les notions de *brain gain* ou de *brain circulation* qui alors apparaissent (Brooks et Waters, 2011 ; Jöns, 2009), reposent sur les mêmes ressorts scalairement normatifs et individuellement dépossédants et me semblent pour ces raisons tout aussi insatisfaisantes.

Encart 4-2. Un *jobmesse* à la maison du Groenland



© Marine Duc - Mars 2019

La Maison du Groenland accueille régulièrement des *jobmesse* (salons de l'emploi) à destination des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark. En mars 2019, j'assiste à l'un d'entre eux, *Kend dine muligheder i Sermersooq ?* (Connaissez-vous vos options à Sermersooq ?), dans lequel interviennent les services municipaux de Kommuneqarfik Sermersooq (KS) et de Pissifik afin de présenter leurs opportunités d'emploi, pour des emplois estivaux, des stages, ou pour des projets plus longs. Les deux employeurs potentiels présentent leurs fonctionnements respectifs et je suis surprise du nombre d'objets apportés par KS : dépliants déposés sur les tables, panneaux publicitaires, et poster-portraits de jeunes employés, documents informatifs plastifiés (donc destinés à circuler) sur les qualifications recherchées, sans compter les nombreux *goodies* (badges, tours de cou, chargeurs de téléphones portables solaires, stylos).

KS passe un film qui présente la municipalité et interroge plusieurs de ses employé·e·s. La devise de la commune clôt le film : « *proud citizen of Sermersooq* ». Une présentation orale en danois suit et développe certains points, insistant sur l'étendue des qualifications recherchées, des sciences humaines aux profils d'ingénieur·e·s, et précise que si des étudiant·e·s Danois·e·s viennent aussi en stage, ce sont les étudiant·e·s groenlandais·e·s qui sont particulièrement attendus. Le moment se clôt sur la distribution d'un formulaire où nous sommes chargé·e·s de renseigner des informations personnelles mais anonymes (âge, type d'étude, enfants …) et de préciser les raisons qui comptent pour rentrer au Groenland, comme « *bolig* » (logement) ou « *læge* » (médecin).

Carnet de terrain, Copenhague, mars 2019

Le microscope et la navette spatiale

Il serait trop rapide d'envisager le nationalisme méthodologique de la mise en problème du niveau éducatif comme limité à une dimension territorialiste. Une deuxième modalité du nationalisme méthodologique identifiée par Dumitru (2014) se retrouve en effet dans la mise en problème du niveau éducatif : le groupisme, autrement dit, la tendance à considérer comme homogène la population se trouvant dans les frontières de l'État considéré. Pour illustrer ce point, j'aimerais revenir sur l'appréhension des inégalités éducatives par l'action publique groenlandaise et plus spécifiquement, sur le traitement de la question linguistique.

Plusieurs documents institutionnels ont pointé le rôle de la langue dans l'appréhension du niveau scolaire au Groenland. Des rapports, comme *Hvem får en uddannelse ?* (Qui reçoit une éducation ?, HS Analyse, 2001) ou encore la dernière stratégie d'éducation qui faisait le constat que de « nombreux élèves obtiennent des résultats insatisfaisants dans les matières linguistiques » (DUKK, 2019b : 27) [190] l'ont particulièrement mis en avant.

Dans ce contexte, Naalakersuisut avait fait appel à l'expertise internationale en 2017 afin « de parcourir, de décrire et d'analyser l'enseignement actuel des langues à l'école primaire et maternelle

[190] « *Mange elever opnår utilfredsstillende resultater i sprogfagene* ».

au Groenland » (EGSLA, 2018 : 12).[191] Le groupe d'experts, constitué de trois universitaires islandais, danois et canadien ainsi que de Katti Frederiksen, la directrice de Oqaasileriffik (Secrétariat du langage du Groenland) s'appuie en priorité sur les rapports d'évaluation de la qualité et sur les résultats scolaires[192]. Il constate l'absence d'une évaluation spécifique de la qualité de l'enseignement des langues (*quality assessment*) ; l'impossibilité, en l'état actuel des compétences du corps enseignant, de faire de l'anglais la première langue étrangère. Sur la base de ces observations, il formule plusieurs recommandations pédagogiques et didactiques, comme encourager la curiosité des élèves (EGSLA, 2018).

Dans cette prise en charge de la question linguistique, deux éléments me semblent intéressants. Le premier concerne l'expertise elle-même. Le recours à l'expertise n'est pas anodin et s'inscrit pleinement dans la logique de technicisation de l'enjeu présentée plus haut. En s'appuyant ici sur l'autorité du discours scientifique, l'expertise permet de « renvoyer l'apparence de discours émancipés de déterminants sociaux » (Robert, 2008 : 312). La décision de faire de l'anglais la deuxième langue étrangère – à la place du danois – se trouve ainsi sortie du registre du choix politique pour basculer dans le registre de la solution objective, effaçant « la dimension conflictuelle de l'enjeu à traiter » (Robert, 2008 : 313). En neutralisant cet aspect, elle renvoie une image de décideurs capables de « domestiquer » le problème (Barthe, 2003) des compétences linguistiques, en laissant de côté la responsabilité du choix politique des langues d'enseignement. On retrouve par ailleurs dans le contenu de l'expertise une certaine centralité de l'évaluation et de la qualité, rappelant que le discours de l'expertise est davantage chargé en valeur que l'action publique ne la présente en l'habillant des atours de l'objectivité.

Cela m'amène au deuxième point : lorsqu'elle est prise en charge par l'action publique éducative, la question linguistique n'est pas posée en termes d'inégalités entre groupes sociaux mais en termes de compétences transmises par l'institution scolaire, comme si les élèves étaient uniquement perçus comme des réceptacles de savoirs scolaires. Le rapport présente les trois langues comme ayant des « fonctions importantes dans la société groenlandaise », et comme ayant « des rôles très différents pour les différents groupes de la société groenlandaise, dépendant de leur lieu de résidence et de leur environnement familial » (EGSLA, 2018 : 6)[193]. Mais en dehors de cette mention rapide, le rapport n'est centré que sur ce qu'il se joue à l'école, ce que l'on retrouve dans les stratégies éducatives. Ce qui importe pour l'action publique, ce n'est pas tant de travailler en soi à la résolution des inégalités linguistiques, mais de le faire dans la perspective d'un objectif plus large : la poursuite d'une formation. Cela apparaît par exemple dans l'objectif d'encourager les séjours en *højskole* et *efterskole*, au Danemark, en ciblant les élèves et étudiant·e·s « qui ont des difficultés linguistiques et qui n'ont pas les qualifications nécessaires pour poursuivre une éducation » (MECCGE, 2014 : 20)[194]. L'usage euphémistique des « difficultés linguistiques » dissimule de fait la maîtrise socialement différenciée du danois (voir **chapitre 5**).

Uniquement abordées comme des compétences scolaires et jamais comme des dispositions fruit de socialisations situées dans l'espace social, tout se passe comme si l'école était considérée comme la

[191] « *In March 2017, the Minister of Education, Culture, Research and the Church set up an international expert group to cover, describe and analyse current language teaching in the Greenlandic primary school and preschool* ».

[192] Voir chapitre précédent sur l'évaluation, le rapport sur l'école primaire groenlandaise de 2015 (Danemarks Evalueringsinstitut, 2015), les analyses sur les résultats scolaires et une étude sur l'enseignement des langues au Groenland, en Islande et aux Féroé (Ragnarsdottir et Oddsdottir, 2016).

[193] « *The main conclusion of the first report is that all three languages are assigned important functions in the Greenlandic society and for the pupils' schooling as well as for their vocational and educational opportunities, but at the same time the languages occupy very different roles for different groups of the population depending on their residence and family background, and especially for the young people in relation to their education plans and vocational orientation* ».

[194] « To ensure that young people, who struggle with language difficulties and who do not have the qualifications to continue in education, get the opportunity to acquire these at a folk high school and continuation school in Denmark ».

seule instance de socialisation linguistique existante, faisant fi de toute sédimentation antérieure des dispositions linguistiques. Pourtant, plusieurs travaux sur les primes socialisations, certes dans d'autres contextes, ont insisté sur la précocité de la formation des inégalités scolaires, dont les ferments sont posés bien avant que les compétences linguistiques ne soient disciplinarisées par l'institution scolaire (Darmon, 2001 ; Montmasson-Michel, 2018 ; Lahire, 2019).

Cette conception a-sociale des apprentissages linguistiques rend difficilement appréhendable la régulation des rapports sociaux par l'école, puisqu'elle conduit à appréhender la société groenlandaise comme un tout homogène. L'absence de sociologisation des inégalités scolaires par l'action publique dépasse le seul cadre de la question de la langue. En dépit d'une mobilisation croissante des indicateurs, l'appareil statistique permettant de documenter la situation reste maigre, puisqu'il n'existe aucune donnée statistique disponible renvoyant à l'origine sociale des élèves et étudiant·e·s (profession des parents, première langue parlée, identification raciale ou ethnique) et le lieu de naissance (au Groenland/hors du Groenland) constitue ainsi le seul proxy utilisable – et insuffisant - pour saisir les inégalités scolaires (voir **chapitre 2**). Le plan d'éducation de 2014 projetait cependant le développement d'une base de données pour identifier les personnes quittant le système scolaire après l'enseignement obligatoire (MECCGE, 2014 : 20), mais quelques années plus tard, je n'ai pas trouvé de trace (publique) de cette base de données, y compris dans les rapports à la Commission européenne.

C'est donc une situation assez paradoxale qui apparaît, où le projet indépendantiste conduit à une absence d'historicisation des effets sociaux de la colonisation et de leur prise en compte dans l'action publique éducative par Naalakersuisut[195]. Ces effets sont multiples et leur appréhension ne peut se faire indépendamment d'une problématisation du rapport causal entre le projet colonial historique et les structures sociales contemporaines. Mais l'absence de considération pour les origines sociales des élèves et étudiant·e·s dans la construction du problème public du niveau scolaire est d'autant plus surprenante que plusieurs réformes éducatives ont justement eu pour objectif de se détacher des modèles scolaires scandinaves (voir **chapitre 3**).

S'il ne s'agit pas d'aller jusqu'à conclure qu'il existe une production stratégique d'ignorance sur la question des inégalités scolaires, toujours est-il qu'on peut constater qu'il existe un effet de sélection dans la définition des contours du problème social. Dans un chapitre portant sur l'usage des savoir locaux et le rôle des institutions de recherche étrangères dans les jugements cliniques au Zimbabwe et au Ghana, Steven Feierman mobilisait l'image de la navette spatiale pour décrire l'intervention de ces institutions : « c'est comme s'ils [les institutions de recherche qui prennent les décisions clés] volaient au-dessus de la terre dans une navette spatiale, surveillant le globe entier et cherchant des connaissances ou des actions qui auront un effet positif sur le plus grand nombre de personnes, où qu'elles soient » (Feierman, 2011 : 175).[196] Tout se passe comme si l'action publique éducative au Groenland procédait en fonction de deux champs de vision quotidiens du vol spatial : celui de la navette spatiale et celui du microscope. Avec l'aspect mécaniste d'un plan de vol, la mise en œuvre

[195] Il existe certaines études, réalisées sur commande du ministère de l'Éducation par des cabinets de *consulting*, qui sont citées dans le rapport de GUX Nuuk (2017), mais ne sont pas, à ma connaissance, publiques. Par ailleurs, il existe des initiatives documentaires à d'autres échelles, comme l'enquête quantitative exploratoire menée par plusieurs enseignant·e·s de GUX Nuuk en 2017 visant à documenter les facteurs du décrochage scolaire local. Ce rapport (GUX Nuuk, 2017) documente les raisons du décrochage, tout en soulignant la complexité de l'analyse d'un tel objet en raison de la superposition des facteurs. Il en identifie quatre principaux : scolaire (problèmes de concentration, de motivation, d'intérêt pour les contenus), social (problèmes économiques et familiaux, difficultés matérielles de logement ou absence de lieu pour étudier, mères célibataires), personnel (addictions, comportements suicidaires, dépression, victimes de violences) et linguistique (difficultés en danois essentiellement).

[196] « *It is as though they are flying above the earth in a spacecraft, surveying the whole globe, and looking for knowledge, or actions, that will have a positive effect on the greatest number of people, wherever they may be* ». Tous mes remerciements à Marianne Blidon pour avoir relevé cette citation lors de nos échanges sur la positionalité.

du projet indépendantiste se traduit par une approche finalement surplombante du problème du niveau scolaire. Sa prise en charge passe par une technicisation mécaniste, qui efface les effets des appartenances sociales pour ne voir qu'un public éducatif homogène dans les frontières de l'État-à-venir et s'inscrivant ainsi pleinement dans la logique du groupisme (Dumitru, 2014). À l'aspect surplombant de la lecture groupiste s'ajoute donc un regard concentré sur une seule dimension du problème, dont le cadrage empêche toute autre lecture, notamment par le prisme des inégalités et des rapports socio-scolaires.

Le prix de la terre

On retrouve dans cette mise en problème du niveau éducatif plusieurs caractéristiques du glissement d'une économie fondée sur la connaissance vers le modèle du capitalisme cognitif, ce qui montre qu'il est difficile de saisir la mise en problème du niveau scolaire sans tenir compte de sa dimension multiscalaire.

On distingue d'abord différents aspects relatifs à la transformation de la force de travail : le souhait d'une plus grande autonomie des salariés se retrouve dans la justification des investissements dans l'éducation (voir *supra*), mais c'est aussi la production d'une « intellectualité diffuse » (Vercellone, 2004 : 376), qui est souhaitée, via l'élévation générale du niveau de formation. On identifie ensuite un aspect relatif à la solidification des conditions d'une économie fondée sur la connaissance : la mobilisation des ressources de l'État-providence dans l'expansion de ses services collectifs, qui fonde les conditions sociales de ce modèle tout en augmentant le coût de reproduction de la force de travail (investissement dans les différents cycles scolaires, gratuité de l'école, SU) et les secteurs moteurs d'une telle économie (domaine des TIC et emphase sur la formation de main d'œuvre « scientifique » dans l'extrait ci-dessus). Enfin, l'encadrement par le capital des « conditions collectives de la production des connaissances et [d'] étouffe[ment du] potentiel d'émancipation inscrit dans l'essor d'une intellectualité diffuse » (Vercellone, 2008a : 234) est le dernier volet de ce glissement vers le capitalisme cognitif. Cet encadrement se retrouve dans la situation groenlandaise. Il s'agit d'une part d'implanter un modèle marchand dans les institutions publiques (par la rhétorique de l'efficacité et l'attente de la productivité du système éducatif, dans la logique d'échange et de retour sur investissements de l'accord de partenariat) et d'autre part de réguler la force de travail en affirmant un ordre concurrentiel (logique de performance économique nationale).

Dans cette dialectique scalaire, ce qui apparaît finalement, c'est que les cadres avec lesquels sont posés le problème du manque de qualification étant rapportés à la compétitivité de la force de travail, et par conséquent à la question de l'indépendance, mettent en tension le rapport à la terre. Dans l'ordre économique actuel marqué par la division internationale du travail, et en particulier par la fragmentation du processus de production (Nash et Fernández-Kelly, 1983), l'adhésion à un modèle économique spécifique est perçue comme condition de concrétisation du projet indépendantiste. Porter un projet de développement territorial construit sur l'adhésion aux principes du capitalisme cognitif, visant à « qualifier » la population pour se distancier des activités traditionnelles (pêche et chasse) peut sembler paradoxal dans la mesure où la construction du mouvement pan-Inuit, qui a nourri le mouvement nationaliste local, visait entre autres à défendre ces activités contre leur captation par des logiques de prédation (Boel et Thuesen, 1993 ; Graugaard, 2020 ; Morin et Saladin d'Anglure, 1995). Mais il ne faut pas oublier que le nationalisme groenlandais est également nourri par la critique du creusement des inégalités sociales, et des effets des inégalités scolaires et divisions linguistiques (Graviria, 2013 ; Gyynther, 1980 ; Kleivan, 1969). Ce registre argumentaire ne peut être appréhendé sans être replacé dans le temps long de la domination coloniale et dans le contexte de la « danicisation » (voir **chapitres 1** et **3**), qui a renforcé la dépendance matérielle du Groenland à l'égard du Danemark (Petersen, 1995 ; Sørensen 2007) et des marchés internationaux (Dahl, 1986).

On voit donc bien que la reproduction de la matrice de la colonialité est l'un des effets collatéraux du fonctionnement du capitalisme cognitif. D'abord, les mécanismes propres au capitalisme cognitif contribuent à reproduire la position périphérique du Groenland dans le marché de la connaissance. Dans son rapport à l'Union européenne tout d'abord, puisqu'il se trouve en position de pays aidé – par rapport à des institutions européennes aidantes financièrement, en l'échange de l'imposition par le haut d'instruments et de mécanismes d'évaluation. Cette position périphérique est le résultat d'un emboitement scalaire, puisque différentes instances comme l'UNESCO (Charlier et Croché, 2003) ou l'OCDE (Fraisse-d'Olimpio, 2009) ont contribué à faire valoir et à légitimer un modèle de croissance spécifique fondé sur le capital humain, et dont différents travaux ont montré la dissimulation sous les atours du développement.

Cela m'amène au deuxième mécanisme qui permet de lire la reproduction de la matrice de la colonialité comme un effet collatéral du fonctionnement du capitalisme cognitif : le cadrage des instruments techniques qui sont intégrés à la mise en problème, autrement dit, à la *méthode* d'évaluation du problème. L'appréhension du niveau scolaire repose seulement sur des indicateurs qui sont uniquement lisibles dans les contours d'une nation homogène socialement – à l'exception certes de l'indicateur de genre – permettant la comparaison internationale. Ce cadrage instrumental rejoue ainsi le triptyque du nationalisme méthodologique (Dimitru, 2014) : il est stato-centriste, en faisant de Naalakersuisut le garant du problème, territorialiste, en représentant « le monde comme un ensemble de conteneurs juxtaposés » (Dimitru, 2014 : 20) que sont les États, et groupiste, en reproduisant l'image d'un public éducatif homogène dans les frontières de l'État-à-venir.

La négociation des cadres de la reconnaissance par Naalakersuisut dans la construction du projet indépendantiste me semble finalement révélatrice des contradictions du capitalisme cognitif. En effet, parce que la matrice du pouvoir dans laquelle est moulée le problème du niveau de scolarité est bâtie sur la tension entre une connaissance infinie et cumulative, et le principe marchand d'augmentation de la valeur avec la raréfaction de l'offre (Gortz, 2003). Par le cadrage du projet indépendantiste, cette tension se trouve comme déplacée dans le rapport à la terre : la terre devient prise dans un modèle marchand. Le schème de la décolonisation investi se trouve en quelque sorte verrouillé dans une conception finie de la terre, qui ne devient réappropriable qu'à condition de bâtir sa valeur sur le régime de la rareté : un niveau d'éducation de ses habitant·e·s élevé, relativement à celui de l'échelle mondiale. Le prix de la terre finalement, c'est celui d'être contraint à intégrer les modèles de développement – et par conséquent les conceptions de l'État-nation permettant d'être reconnu comme indépendant.

II. Les désiré·e·s : *kalak* ! Prends soin de ton pays et fais des études

L'apport de la sociologie de la déviance à la compréhension de la construction des problèmes publics a permis de montrer que si certains comportements considérés comme déviants sont construits en problèmes publics, ce n'est pas parce qu'ils sortent des moyennes statistiques ou sont des disfonctionnements techniques, mais c'est parce qu'ils sont l'enjeu d'un processus d'étiquetage et d'une production de normes (Becker, 1985 ; Cefaï, 1996 ; Gusfield, 2009). La mise en problème de la situation éducative a en cela une portée normative sur les publics qui sont au cœur du processus de problématisation : les étudiant·e·s, et, de manière plus générale, la jeunesse groenlandaise, se trouve de fait confrontée à la projection de leur trajectoire scolaire, puisqu'elle se voit attribuer une fonction dans la traduction économique d'un schéma politique. Cette seconde partie s'intéresse à la

dimension humaine de la mise en problème. La mise en problème du niveau éducatif se double d'un fondement en valeur morale de la poursuite d'étude.

Un *kalak*, c'est une personne désorganisée, débraillée, avec peu de manières, presque non civilisée. Mais le terme est aujourd'hui réemployé et réapproprié par la jeunesse groenlandaise, dans une logique de retournement du stigmate. Je l'emploie ici dans cette même logique de retournement, afin de faire écho aux étiquetages dont les étudiant·e·s sont la cible. Ces étiquetages fonctionnent non pas sur la logique de la déviance, mais sur celle du modèle : dans un contexte où la norme sociale est à l'absence de poursuite d'étude, s'engager dans des études longues suscite l'admiration.

1. Faire des héros

De quelle moralisation parle-t-on ?

De la même façon que la construction du problème est indissociable du projet national, il en va de même pour la moralisation de la poursuite d'étude. Elle est présentée de manière formelle comme un « devoir civique » (« *borgerpligt* ») dans certains textes institutionnels, comme c'est le cas dans la stratégie éducative de 2012 (DUF, 2012 : 4). Mais c'est surtout dans leurs effets normatifs sur les ambitions scolaires qu'elle opère. Ces dernières ne sont pas seulement forgées comme un moyen de l'ascension sociale :

"When you do well in school, in gymnasium or, in the folkeskole, you get told that, you have to take an education, that you have to take the highest level of education, and, some of the time, they tell you to go to Denmark, or to Ilisimatusarfik, but … always, you have to take a higher level of education and people will always emphasize the fact that, oh, we need people like you, we need lalala, and you have to do this. For your country. It wasn't personal, it was more like, we need people like you (…) Sometimes, it feels like you have to … eh, take an education not only for yourself, but also for … eh, for Greenland. * rires * *(…) it can sounds like, very high thoughts about yourself, like, you have to, eh, finish this for Greenland! (…) and, you are… important enough that you can save Greenland. But I think it's this idea of us being so few, that … one person has a very high impact, so you are important!"*

« Quand tu es bon·ne à l'école, au lycée ou à l'école, on te dis que tu dois faire des études, que tu dois faire les plus hautes études, et, parfois, on te dit d'aller au Danemark, ou à Ilisimatusarfik, mais … toujours, tu dois aller dans le niveau plus élevé, et les gens vont toujours souligner le fait que oh, on a besoin de gens comme toi, on a besoin de lalala, et tu dois faire ça. Pour ton pays. C'était pas personnel, c'était plutôt, on a besoin de gens comme toi. Parfois, tu as l'impression que tu dois suivre une éducation pas seulement pour toi, mais aussi, eh, pour le Groenland * rires *. Ça peut faire très, très haute opinion de soi, genre, tu dois finir ça pour le Groenland ! Et toi, tu es assez important·e pour sauver le Groenland. Mais je crois que c'est cette idée que nous sommes si peu, que chaque personne a un impact considérable, donc tu es important·e ! »

Marie Lund Thomsen, licence de mathématiques (KU), mère institutrice (groenlandaise), père employé de bureau (groenlandais), Copenhague, mai 2019.

"They kinda want to make an obligatory thing, you know, get a good education and then come back, because they want, more Greenlandic people to, lead the future of Greenland and everything"

« Ils veulent plus ou moins en faire un truc obligatoire tu sais, fais de bonnes études, et puis reviens, parce qu'ils veulent plus de Groenlandais·e·s, pour guider le futur du Groenland et tout »

Kenneth Kruse, licence d'humanités (RUC), mère cheffe d'entreprise (mixte), père directeur administratif (danois), Copenhague, avril 2019.

Cette mise en norme de la poursuite d'étude s'exprime dans un vocabulaire moral, que l'on retrouve dans les témoignages des étudiant·e·s. Les adresses sont marquées par des métaphores qui personnalisent en creux la nation faite corps, qu'il s'agit alors de veiller : il faut « sauver », « soigner », « guider », « développer », « faire grandir », voire « construire » le Groenland et son futur ainsi projeté sont autant de termes qui reviennent dans les entretiens. Une forme d'anthropologisation du

politique semble renforcer la construction morale : si la nation est un corps vivant, alors il n'y a pas d'autre solution que de venir à son secours. Ces attentes normatives reposent aussi sur un paradoxe. D'un côté, les parcours semblent désindividualisés (« c'est pas personnel, on a besoin de gens comme toi », en faire « quelque chose d'obligatoire ») et reposent sur une dimension collective qui fait fi des différences de filière (on retrouve parmi les entretiens avec les étudiant·e·s la même idée que mentionnée plus haut avec les acteurs institutionnels, à savoir que le Groenland manque « de tout »). Mais de l'autre, ces attentes normatives sont conditionnées par une ligne de passage (« être bon·ne à l'école ») et par l'exigence du retour, en accord avec le schème du *brain drain* présenté *supra*. Cette ambivalence nécessite donc de s'intéresser plus en détail aux spécificités des « entrepreneurs de morale » (Becker, 1985), dans la mesure où la compréhension du développement d'un systèmes d'attentes normatives est indissociable des caractéristiques sociales du public.

Convergences et divergences des projets d'entrepreneurs de la morale scolaire

Les interactionnistes ont bien montré que les normes ne sont ni des donnés, ni des produits de la génération spontanée : « pour qu'une norme soit créée, il faut que quelqu'un appelle l'attention du public sur les faits, donne l'impulsion indispensable pour mettre les choses en train, et dirige les énergies ainsi mobilisées dans la direction adéquate » (Becker, 1985 : 186). La notion « d'entrepreneur de morale » forgée par Howard Becker (Becker, 1985) permet de désigner « ceux qui créent les normes » lors de « croisades morales » et « ceux qui font appliquer les normes » (Becker, 1985 : 171-188). Dans les travaux sur la construction des problèmes publics, la notion a parfois été prolongée et transformée en « entrepreneurs de cause » pour analyser la publicisation des enjeux dans la construction des problèmes publics (Cefai, 2015 ; Gilbert et Henry, 2012). Dans la mise en normes des parcours scolaires, j'identifie deux groupes d'entrepreneurs, qui se distinguent par leurs objectifs. Un premier rassemble les élu·e·s, l'administration centrale et certains acteurs économiques, et le second regroupe les proches des étudiant·e·s ainsi que les enseignant·e·s.

Le premier groupe se distingue par ses motivations, explicitement rattachées à l'enjeu national, comme j'ai pu le voir lors d'un séminaire d'Avalak, où l'une des élues du Groenland au Folketing, Aja Chemnitz Larsen (Inuit Ataqatigiit) avait fait une intervention :

> Aja est accueillie plutôt chaleureusement par les étudiant·e·s. Une fois tout le monde installé, elle distribue des cartes (rouges et vertes) qu'il faut lever pour répondre à ses questions avant de commencer son discours. C'est tout en danois (puisqu'elle ne parle pas kalaallisut). Elle exprime son plaisir d'être là, avec nous, puis se lance dans une explication, sans notes de la nécessité pour elle d'être là, de comprendre les difficultés des étudiant·e·s mais aussi de faire en sorte qu'ils ne se sentent pas trop loin de « la maison » (« *hjemmet* ») et de connaître leurs perspectives et projets, parce que « les étudiant·e·s ont un grand rôle à jouer dans la souveraineté du Groenland » (« *studerende har en rigtig rolle at spille i Grønlands suverænitet* »).
>
> Carnet de terrain, Stentrup, Avril 2019

En plus de discours, la « croisade morale » (Becker, 1985) s'incarne dans des actions symboliques : la jeunesse et l'éducation sont systématiquement mentionnés dans les discours de vœux du président du Naalakersuisut[197] et font également l'objet d'un ciblage dans des campagnes publicitaires, dont le rôle dans la construction des problèmes sociaux a été bien démontré (Gusfield, 2009). Cette moralisation reprend les atours de la mise en problème, autrement dit, s'appuie sur le lien entre développement économique et projet politique. C'est pourquoi le rôle d'entrepreneur de morale se

[197] On pourra à ce titre consulter la transcription du dernier discours de nouvelle année de Kim Kielsen : « vous les jeunes, montrez votre courage, comme les descendant·e·s des grand·e·s prisonnier·e·s, ne vous retenez pas, n'abandonnez jamais, montrez votre force. Vous pouvez bien faire. Renseignez-vous, le pays a besoin de vous. Notre pays doit continuer sur sa lancée et il peut bien faire dans le jeu international. Notre pays, la plus grande île du monde, le Groenland, c'est votre pays, le vôtre, pas celui de quelqu'un d'autre, votre pays » (Turnowsky, 2020).

superpose parfois avec celui d'entrepreneur de cause, comme on le voit dans la campagne publicitaire de Sulisitsisut (fig. 4-4).

Figure 4-4. La page Facebook (capture d'écran, 2021) de l'organisation patronale du Groenland est caractéristique de son rôle d'entrepreneur de cause. Des portraits de jeunes mettant en avant leurs parcours sont régulièrement postés, comme celui-ci : « Bolethe-Marie travaille à l'hôpital Dr. Ingrid (l'hôpital de Nuuk). Elle est infirmière de formation. C'est elle, parce qu'elle est allée dans une bonne école. GE travaille pour une meilleure école primaire. Nous le faisons parce qu'une bonne école est la condition préalable à la poursuite d'études dans le supérieur. Nos entreprises réclament une main-d'œuvre locale qualifiée. Elles ont besoin de jeunes bien éduqués. Nos enfants méritent un avenir meilleur ».

En opérant un travail militant et en faisant pression sur Naalakersuisut entre autres par une visibilisation de l'enjeu, il s'agit, certes, de servir les intérêts économiques de l'organisation, rendus acceptables par une référence à la communauté. Mais surtout, cette mise en lumière a des effets normatifs : il y a celles et ceux qui sont allées dans de « bonnes écoles » pouvant être utiles aux entreprises et services publics, et puis il y a les autres.

À ces instances de moralisation s'ajoute une célébration de la réussite scolaire par les pouvoirs publics, et ce, indépendamment du niveau scolaire considéré (voir encarts 4-3 et 4-4) :

"I was the top of my class when I was finishing in the public school in Greenland, in Ilulissat, and I had the highest GPA. And … I think it was the mayor in Ilulissat that honored me!"

« J'étais premier de ma classe quand j'ai terminé l'école au Groenland, à Ilulissat, et j'avais la moyenne la plus élevée. Et je crois … je crois que c'était le maire d'Ilulissat qui m'a récompensé ! »

Juuluunnguaq Kleinschmidt, master d'ingénierie civile (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier (groenlandais), Copenhague, février 2019.

Comme on le voit dans ces exemples, le rite de la célébration des titres scolaires ne se limite pas aux contours des établissements ou de la famille. Le passage n'est pas uniquement sanctionné par les représentant·e·s de l'institution scolaire, mais également par les représentant·e·s de l'autonomie (maire, Naalakkersuisoq), ce qui me semble lui accorder une toute autre signification sociale. En effet, ce qui compte dans le rite, ce n'est pas seulement le passage mais également la ligne passée qui consacre la différence et sanctionne l'ordre établi (Bourdieu, 1982). Si le passage de la ligne transforme la valeur du porteur du titre scolaire, « en multipliant l'étendue et l'intensité de la croyance en leur valeur » (Bourdieu, 1982 : 59), alors l'institution de cette valeur bénéficie – ou pâtit- de la légitimité de celles et ceux qui participent à définir son efficacité symbolique. Par conséquent, la participation de ces représentant·e·s modifie les cadres de cette valeur. Elle ne repose plus uniquement sur la structure du champ scolaire et sa fonction de tri social, mais elle se trouve chargée symboliquement par l'image nationale. Le rite d'institution du titre scolaire, c'est aussi celui du passage dans le camp de l'utilité sociale et de la fonction dans le projet politique.

Encart 4-3 : Nos étoiles filantes

La *Greenland Science Week* est organisée pour la première fois à Nuuk en décembre 2019. Ouverte au public, elle se déroule au centre culturel Katuaq, au centre de Nuuk, et a pour objectif de faire dialoguer science et société.

Un temps est dédié à la présentation des doctorantes financées par Ilisimatusarfik. À différentes reprises (introduction de la journée, pauses, introduction de la session), et par des acteurs différents (Naalakkersuisoq, chercheur·euse·s) ce temps est présenté comme le « plus intéressant de la *Greenland Science Week* ». Les intervenantes sont mises en avant comme les « étoiles filantes » de la recherche et les « plus talentueuses chercheuses au Groenland, qui ont déjà réalisé un nombre incroyable d'entretiens ».

Source : carnet de terrain, décembre 2019 et photographie : M. Duc, 2019.

Le second groupe d'entrepreneurs de morale est constitué des enseignant·e·s et des proches des étudiant·e·s. Ce groupe a surtout un rôle de relais de la croisade morale, mais il est difficile de le considérer pour autant comme un simple « passeur » si l'on reprend la distinction opérée par Becker (Becker, 1985), dans la mesure où il contribue également à configurer la norme :

"I can remember that our teacher talks to us. She said that she met a former student of her, and eh … she has she ask her if she is going to school to another city, or what she is doing. And the girl, she applied, but she doesn't have any plans, and she comment on her after that, that she is ending up having kids, staying there. So, you should move, go to school, you can't have kids now. Because you should have kids after the degree. So… she didn't know the kids, but already comment on it".

« Je me souviens de notre prof nous en parlant (ndlr : avoir des enfants jeunes). Elle nous disait qu'elle avait revu une ancienne étudiante à elle, et elle euh… lui a demandé si elle allait à l'école dans une autre ville, ou ce qu'elle faisait. Mais la fille, elle a postulé, mais elle n'avait pas de projets, et la prof faisait des commentaires sur elle après ça, qu'elle allait finir par avoir des enfants et rester ici. Donc tu dois bouger, aller à l'école, tu ne peux pas avoir d'enfants maintenant. Parce que tu dois avoir des enfants après le diplôme. Donc … elle ne connaissait même pas les enfants qu'elle les jugeait déjà ».

Ivik Bech Olsen, formation professionnelle en évènementiel (Next Copenhagen), mère puéricultrice (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Ivik Bech Olsen est originaire d'Ilulissat, dans le nord du Groenland, et vient d'une famille peu dotée en capital culturel. On voit bien ici le rôle joué par les enseignant·e·s dans la diffusion de la norme de la poursuite d'étude, mais aussi dans sa définition : il faut avoir des enfants – mais seulement après le diplôme, qui constitue alors la priorité. L'emboîtement d'injonctions normatives renforce la moralisation de la poursuite d'études, d'autant plus que non-respect de l'ordre des injonctions se solde par la sanction du jugement. Le verdict ainsi porté sur la sédentarité et la parentalité est également motivé par un argument « humanitaire » pour reprendre Becker (Becker, 1985) : la bonne conduite est également celle qui est supposée bonne pour l'individu (absence de sacrifice individuel, titre scolaire associé à une position sociale plus favorable).

De manière plus générale, ce second groupe est marquée par une motivation plus contrastée, où l'enjeu national recoupe souvent un argument humanitaire, et c'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles cette croisade morale a tendance à être accueillie relativement plus positivement que celle du premier groupe. Je reviendrai plus en détail sur la réception de ces injonctions morales dans la

partie suivante de cette thèse, dans la mesure où elle influence les placements scolaires, le vécu des bifurcations de trajectoires et affecte l'expérience de l'échec (**chapitres 5** et **6**).

Des perles rares pour tenir la barre : le déviant, le normal, le modèle

Cette mise en norme des parcours scolaires doit être relue à l'aune de la situation mise en problème : force est de constater que les poursuites d'études au-delà de l'enseignement obligatoire restent des comportements mineurs : un élève sur sept en 2020 poursuivait directement (sans interruption) son cursus au *gymnasium* (Statistics Greenland, 2021), et 57 % des 16-18 ans sont en dehors du système scolaire en 2018 (Naalakkersuisut-MECC, 2019). 6 jeunes entre 18 et 25 ans sur 10 n'ont pas terminé (ou sont en train de le faire) le *gymnasium* ou une formation professionnelle (Statistics Greenland, 2021), et, sur les personnes inscrites, seulement une personne sur deux terminait le *gymnasium* en 2018 (Naalakkersuisut-MECC, 2019).

Les croisades morales sont généralement dirigées par des membres des classes supérieures, la position sociale ajoutant une légitimité symbolique à l'entreprise (Becker, 1985). Mais dans le contexte groenlandais, il faut considérer les contours, les caractéristiques et l'hétérogénéité interne des classes supérieures : un cadre danois travaillant au ministère de l'Économie à Nuuk n'a pas grand-chose à voir avec un élu groenlandais né dans un *settlement* et formé comme mécanicien nautique. À ce titre, s'il n'existe pas de données quantitatives sur la question, nombreux·se·s sont les élu·e·s n'étant pas diplomé·e·s du supérieur : l'ancienne Naalakkersuisoq pour l'éducation, la culture, l'Eglise et les Affaires étrangères, Anne Lone Bagger (2018-2019), a une formation de mécanicienne aéronautique, et est devenue courtière en assurances après quelques années à travailler dans l'aérien. L'ancien président du Naalakkersuisut (2014-2021), Kim Kielsen, est agent de police. Il n'y a donc pas nécessairement de lien entre capital scolaire et statut d'élu, qui plus est participant à la croisade morale[198]. Ces éléments sont à relier à la condition coloniale elle-même, qui a tendance à produire « des formes de légitimité pour partie indépendantes d'une autorité certifiée par l'école ou d'autres institutions coloniales » (Guyon, 2016 : 179).

Le profil socio-démographique des entrepreneurs (en particulier les élu·e·s, certain·e·s parent·e·s et proches) joue à plein dans le rapport à l'entreprise morale, qui peut alors être teinté de l'histoire et des projets familiaux (revanche sociale) et nationaux (revanche du groupe minoritaire Inuit). Par conséquent, l'entreprise morale a la particularité de ne pas se construire seulement dans un rapport à la déviance, mais surtout dans un rapport au modèle, fonctionnant en négatif : il n'est moralement et politiquement pas soutenable de faire de la population quantitativement majoritaire un groupe déviant. La transgression n'opère ainsi pas selon le régime de l'étiquetage honteux et disqualifiant, mais selon le régime de la marque fascinante et glorifiante (voir encart 4-4).

[198] Comme j'ai pu le constater au fil de discussions informelles et parfois dans les entretiens, cette situation n'est pas sans rejouer certain rapports de pouvoir. Les administrateur·trice·s ont tendance à disposer de davantage de titres scolaires que les personnes dont ils et elles dépendent – et ce d'autant plus que ces rapports de force reposent en partie sur une division racialisée du travail (voir **chapitre 8**). Cette dernière alimente en retour la construction du problème et en particulier la préférence nationale évoquée *supra*.

Encart 4-4 : Les yeux rivés sur le ciel

Chaque année, Ilisimatusarfik organise une cérémonie de remise des diplômes en février. Les diplômé·e·s y assistent quasi-systématiquement, de même qu'une grande partie de leurs familles et du corps enseignant. Certains acteurs de la vie économique groenlandaise y distribuent des prix (la Chambre de Commerce du Groenland offre 5000 couronnes à la personne ayant la moyenne la plus élevée en master) et la ou le ministre de l'Enseignement supérieur y participe également. Les lauréat·e·s s'y présentent systématiquement en costume national, et les autres participant·e·s sont habillé·e·s à la hauteur de l'enjeu : chemises et chemisiers, costume-cravate, robes élégantes et blazers sont la norme dans le hall de l'université.

L'organisation de l'évènement est source d'angoisse pour le personnel de l'université : les premières questions des étudiant·e·s et familles fusent sur l'organisation de la journée dès septembre. Le problème, c'est qu'il y a peu de place dans les petits Dash 8 qui longent la côte … et on ne peut pas rajouter de sièges dans ces avions et les hélicoptères qui viennent des *settlements* ! L'organisation doit être au rendez-vous : les familles dépensent tant d'argent pour venir et s'assurer une place dans l'avion. Pour certain·e·s, c'est même leur première fois à Nuuk ! C'est un grand jour pour les étudiant·e·s et leurs familles.

Source : entretien avec le responsable relations internationales et communication d'Illisimatusarfik (Mars 2018), compilation d'articles de presse (Sermitisaq, 2019 et 2020)

2. Le *Grønlandske særordning*, de la question sociale à la question nationale

Comment cette mise en problème du niveau éducatif s'articule-t-elle avec les contraintes de la géographie de l'offre de formation ? Plus largement, comment dialogue-t-elle avec les restructurations de l'université au Danemark, et dont les publics groenlandais dépendent ? Cette dernière sous-partie du chapitre se penche exclusivement sur l'un des dispositifs réglementaires qui encadrent la migration des étudiant·e·s vers le Danemark : le *Grønlandske særordning*, ou régime spécial groenlandais. Ce dispositif passe par une désignation territoriale de ses bénéficiaires afin d'atteindre des groupes spécifiques sur le plan social. Il opère également, de manière implicite, un ciblage en terme racial. Il rejoue ainsi les paradoxes de différents dispositifs de « discrimination positive »[199] connus dans d'autres contextes *colorblind* (Doytcheva, 2007 ; Oberti et Pavie, 2020 ; van Zanten, 2010), tout en ayant pour particularité d'être pensé à l'échelle nationale et non à celle des établissements ou de quartiers.

Je vais m'appuyer ici sur un ensemble d'archives (documents institutionnels préparatoires, documents juridiques, échanges d'e-mails) produites entre 1977 et 2015 dans l'objectif de modifier le régime spécial groenlandais. Il s'agit d'un corpus diffus (enregistré sous les numéros 12/102302, 13/030847 et 14/001156) dont une partie est conservée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Danemark, et l'autre par l'Agence de l'enseignement supérieur et de la recherche (*Styrelsen for Forskning og Uddannelse*, agence fondue dans une nouvelle institution, *Uddannelses- og Forskningsstyrelsen*, en 2020). Transmis par le service juridique de UFM, le corpus constitué de plus de 800 pages (dont de nombreux documents numérisés en double) restitue les échanges entre différentes administrations danoises et groenlandaises[200].

[199] La notion de « discrimination positive » ne va pas de soi. Si elle est parfois utilisée pour désigner des mécanismes visant la correction d'une inégalité, elle suppose une distinction fondée en valeur de la discrimination (positif/négatif), ce qui constitue une projection par anticipation de ses effets par rapport à sa définition légale de différence de traitement illégitime (Lochak, 1987) et suppose une approche pléonastique du sens sociologique de la notion (toutes les discriminations sont « négatives », puisqu'elles ont des effets sur l'allocation des ressources et les positions sociales). C'est pourquoi je choisis ici de mobiliser le terme « d'action positive » qui permet d'esquiver les ambivalences de la notion de discrimination.

[200] Soit : Den Koordinerede Tilmelding (Service de l'admission coordonnée), Direktoratet for De Videregående Uddannelser (Agence pour l'enseignement supérieur) au sein de Undervisningsministeriet (ministère de l'Éducation),

Il y a nécessairement des zones d'ombre dans cette façon d'aborder le *Grønlandske særordning*. Celles liées à l'accessibilité légale[201] et matérielle aux archives d'une part, cette dernière étant d'autant plus contrainte que les archives concernant ce régime spécial sont dispersées entre plusieurs lieux (Nuuk et Copenhague) et institutions (Inatsisartut, Naalakersuisut, archives nationales du Groenland, Archives nationales danoises et différents ministères impliqués dans la décision). Il convient donc de préciser qu'ici, c'est la vision du régime spécial telle qu'elle transparaît des échanges entre différents services du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Danemark et d'autres institutions dont il est question. D'autre part, des zones d'ombre, créées par les institutions elles-mêmes, et par conséquent difficiles à questionner, peuvent exister et nécessitent par conséquent de connaître le fonctionnement des instances qui les produisent (Stoler, 2019). C'est pour cette raison que cette présentation du régime spécial qui encadre spécifiquement la migration des étudiant·e·s groenlandais·e·s vers le Danemark ne pouvait intervenir plus précocement dans cette thèse : il était d'abord nécessaire de présenter les restructurations contemporaines de l'enseignement supérieur danois comme la concrétisation de l'histoire coloniale et la négociation de cet l'héritage dans le champ éducatif (voir **chapitre 3**).

La question groenlandaise face à l'évolution des modes de gestion de l'accès au supérieur

Pour comprendre le remaniement de l'accord, quelques précisions institutionnelles sont nécessaires. De 1955 à 1984, l'ensemble des affaires concernant le Groenland étaient gérées par un ministère danois (Grønlandsministeriet), avant le transfert des compétences vers les différents ministères groenlandais. Les affaires qui touchent aux relations entre le Groenland et le Danemark sont aujourd'hui gérés par le cabinet du Premier Ministre.

Lorsqu'un *numerus clausus* est mis en place en 1977 par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche danois (UFM) afin de réguler les entrées sur le marché du travail (Ahoha *et al.*, 2016), les services du ministère du Groenland ont demandé par lettre (28 juin 1977) à ce que les candidat·e·s groenlandais·e·s ne soient pas entravés par ce dispositif. Cette demande aboutit à la mise en place du *Grønlandske særordning* à la fin des années 1970. Deux arguments sont alors avancés. Un premier renvoie aux compétences linguistiques des postulant·e·s, qui seraient « défavorisés par leurs difficultés linguistiques par rapport aux codemandeurs de langue danoise lorsqu'ils sont sélectionnés en fonction du quotient d'admission parmi les candidats qualifiés ». Un second replace cet argumentaire individuel dans un contexte plus large : le faible nombre de personnes concernées et la « pénurie de Groenlandais ayant une éducation supérieure au Groenland »[202]. La question du niveau éducatif était donc déjà en jeu à cette époque, mais était prise en charge par les institutions danoises et non pas groenlandaises. L'objectif était alors de « s'assurer que le Groenland dispose de la main d'œuvre qualifiée nécessaire ».[203]. Le cadrage du problème suit la logique développementaliste caractéristique des politiques publiques danoises ciblant le Groenland entre les années 1950 et 1970 : rapprocher ce territoire, à l'époque département marginalisé du Danemark, des standards danois en termes d'éducation.

Grønlandsministeriet (Ministère du Groenland) Maisons du Groenland, ministère de l'Éducation de Naalakersuisut, Représentation du Groenland au Danemark pour les principales.

[201] L'ensemble des documents auxquels l'accès m'était garanti en vertu de la réglementation sur l'accès à l'information - *Aktindsigt*- (loi sur l'administration publique n° 433 du 22 avril 2014) ont été obtenus.

[202] « *Grønlandske ansøgere vil som regel på grund af sprogvanskeligheder være ringere stillede end danskprogee medansøgere, når der udvælges efter optagelseskvotient blandt i øvrigt kvalificerede ansøgere* » puis « *Desuden er der i Grønland mangel på grønlændere med videregående uddannelse* ».

[203] « *Formålet med aftalen er således at sikre, at Grønland har den nødvendige uddannede arbejdskraft* » (note de Universitets- og bygningsstyrelsen du 7 juin 2010).

Au tournant des années 2010, trois évènements mènent à renégocier le régime spécial. D'abord, une note au ministre de Universitets- og bygningsstyrelsen (7 juin 2010) rend compte d'une précision intéressante : l'accord originel qui constitue la base juridique du décret d'admission a été « par erreur » (« *ved en fejl* ») perdu dans les archives du ministère au milieu des années 1990. Cela explique l'approche difficile du contenu précis du régime spécial initial, et inviterait à approfondir les mécanismes de la production archivistique et de l'archivage, puisqu'il n'y a pas que le contenu des archives qui renseignent sur « l'ordre colonial des choses » (Stoler, 2019 : 47). Ensuite, l'acquisition de l'autonomie gouvernementale élargie en 2009 a rendu l'accord caduque, puisqu'il avait été initialement signé entre le ministère de l'Enseignement Supérieur de l'époque et le ministère du Groenland. Dans les faits, le fonctionnement du régime spécial a ainsi reposé pendant plusieurs années sur la coutume. Enfin, en 2013, une réforme du SU groenlandais (à la suite de laquelle les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark touchent directement le SU danois et non plus le SU groenlandais) conduit à un problème dans la définition des ayants-droits. Jusqu'alors, pouvoir bénéficier du régime spécial reposait sur le fait d'être bénéficiaire d'un soutien à l'éducation de l'autonomie groenlandaise (voir tableau 4-2). Ces trois éléments ouvrent les négociations pour la reconduction et la refonte de la base juridique de l'accord. À partir de 2012-2013, les discussions s'intensifient autour de la définition des ayants-droits, puisque cette distinction relative aux conditions d'accès à l'enseignement supérieur envers des personnes de même citoyenneté remet en cause le principe d'égalité au cœur du droit administratif (Forvaltningsret) danois (voir *infra)*.

L'accord est finalement signé entre les ministères danois et groenlandais compétents en 2014. Il stipule que les établissements acceptent les étudiant·e·s groenlandais·e·s en premier cycle si ces derniers remplissent les conditions d'admission (avoir suivi telle matière avec tel niveau A, B ou C) et s'ils disposent d'une moyenne dans le secondaire supérieure ou égale à 6. Rentrer dans une formation de premier cycle universitaire en mobilisant l'accord n'est possible qu'une seule fois au fil du parcours scolaire, et il ne peut être utilisé que pour l'admission par quota 1. Par conséquent, il ne peut être mobilisé dans certaines formations ayant des conditions spécifiques (comme dans l'aviation civile par exemple).

Le régime spécial permet donc d'escamoter les effets de la variation de la barre d'entrée dans les formations de premier cycle, qui dépend du rapport entre le nombre de candidatures reçues pour la formation et le nombre de places. Si la dualité des dispositifs d'accès au supérieur a pour objectif de diversifier le recrutement (le quota 2 cherchant à valoriser des compétences professionnelles ou des parcours atypiques), Jens Peter Thomsen a bien montré que ce recrutement minoritaire, plus qualitatif, ne favorise nullement les étudiant·e·s de première génération, contrairement à ce qu'on pourrait penser. Par le truchement de la mobilisation d'un capital culturel qui correspond à l'ethos de l'établissement dans les procédures d'admission (oral ou entretien, lettre de motivation, examen écrit) il fonctionne au contraire davantage comme une voie d'accès pour les étudiant·e·s des classes privilégiées n'ayant pas de bons résultats scolaires (Thomsen, 2018).

Finalement, le dispositif du *Grønlandkse Særordning,* constitue une réelle rupture dans les politiques d'accès à l'enseignement supérieur, puisqu'il n'existe aucun programme d'action positive dans l'accès au supérieur au Danemark (Thomsen, 2018). La rupture est d'autant plus marquée que ces dispositifs ayant pour objectif de prioriser les personnes issues de groupes sous-représentés et/ou structurellement désavantagés dans les processus de sélection (études, emploi) sont rares au Danemark, où ils jouissent d'une faible acceptabilité sociale par rapport à d'autres contextes européens (Möhring et Teney, 2021)[204]. À ma connaissance, il n'existe rien de similaire pour les

[204] On pourra notamment penser à l'exemple des dispositifs cherchant à valoriser la présence des femmes dans l'emploi universitaire, en particulier dans les programmes de recherche ou les fonctions administratives les plus prestigieuses. Mis

étudiant·e·s féroïen·ne·s. Compte tenu de son exceptionnalité, sur quels régimes de justification repose sa mise en œuvre ? Je vais donc maintenant montrer que les contours du groupe visé ont été modifiés au fil du temps, une évolution qui est intrinsèquement liée au glissement de la justification de ce dispositif.

Justifier l'exception, faire définition

Afin de bénéficier de l'accord, il faut être un·e candidat·e « groenlandais·e » : une dénomination dont le contenu n'a pas de valeur administrative ni juridique, puisqu'il n'existe pas de nationalité groenlandaise. Sa mise en œuvre met donc en jeu la définition d'un groupe aux caractéristiques sociales particulières qui évolue dans le temps (voir tableau 4-2). Initialement fondé sur l'idée de corriger un désavantage linguistique comme cela est précisé dans la seule lettre (du 28 juin 1977) constituant preuve de l'existence d'un accord, un flou demeure quant aux contours de ce groupe.

Pendant les négociations sur la refonte de l'accord au début des années 2012, ce flou est au cœur des échanges de mails et des notes ministérielles, les services juridiques de UFM allant jusqu'à demander aux Archives Nationales des exemples de cas arbitrés entre 1976 et 1987 afin d'éclairer la situation. Ce flou joue un rôle central dans le glissement de l'enjeu, passant d'une appréhension des inégalités à un questionnement ontologique entourant les ayants-droits au régime spécial. Les échanges de mails rendent alors compte d'une situation assez étonnante, où une juriste de UFM écrit à différents interlocuteurs (Maison du Groenland, Services sociaux, SFI, représentation du Groenland à Copenhague) afin de savoir s'il existe une définition du « Groenlandais » :

> *"Vil jeg høre om du kan hjælpe mig med afgrænsningen af det oprindelige folk i Grønland? Har Grønlands Selvstyre en definition eller er der nogle kriterier for hvad, der gør en person til en 'grønlænder'?"*
>
> « Je voudrais savoir si vous pouviez m'aider à propos de la classification des peuples autochtones au Groenland ? Est-ce que l'autonomie gouvernementale dispose d'une définition, ou est-ce qu'il existe des critères afin de déterminer ce qui fait d'une personne un "Groenlandais" ? »
>
> Mail daté du 28 juin 2013 à destination de la directrice de la représentation du Groenland à Copenhague

Le fait qu'une employée du service juridique du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche pose cette question me semble tout à fait significative du voile global d'ignorance qui entoure ce qui touche au Groenland de manière générale au Danemark, tant dans le contenu du mail quand dans la démarche. Après un échange la veille avec un service du ministère des Affaires Étrangères la renseignant sur différentes modalités de la Convention ILO-169 et de la DNUDPA, elle écrit d'abord (11h42) aux services sociaux (*Socialstyrelsen*) et, une heure plus tard (12h46), à la représentation du Groenland. Deux jours après, elle pose la question de ce qui est entendu par « *grønlandsk ansøger* » à la conseillère pédagogique de la Maison du Groenland, qu'elle connait au moins par interconnaissance dans le cadre de la renégociation de l'accord. Ce n'est donc pas avec les parties directement impliquées, ni avec l'institution administrativement compétente, et encore moins avec l'expertise scientifique ou militante que la prise de contact se fait pour une documentation relative au statut administratif des Groenlandais·e·s, mais bien avec un établissement public qui cristallise l'étiquetage stigmatisant dont les Groenlandais·e·s font l'objet. Le diable est dans les détails : cette hiérarchisation des prises de contact me semble tout à fait caractéristique de schèmes d'interprétation spontanés où l'altérisation par le pathologique façonne la stigmatisation (voir **chapitre 7**). Si demeure une incertitude, puisque rien dans les archives réunies ne permet de dire que la fonctionnaire du ministère ne dispose pas d'une relation privilégiée à *Socialstyrelsen*,

en place dans les années 2000, ces dispositifs ont tous disparu dans les années 2015-2016 car contraires à la législation danoise (Bonde, 2016).

l'exemple exprime cependant la particularisation par l'ignorance dont font l'objet les Groenlandais·e·s – y compris en termes de statut administratif.

Date	Ayant droits		Administrateur
1977-1978	*Conditions pédagogiques*	▪ Remplir les conditions d'admission dans la formation	Administré par le comité des bourses d'études du ministère du Groenland. Accord entre le ministère du Groenland et le directorat de l'enseignement supérieur de UFM.
	Appartenance au groupe	▪ Avoir une déclaration du ministère du Groenland qui stipule l'éligibilité du ou de la candidate à une bourse d'étude du ministère ▪ Pour celles et ceux n'étant pas éligibles à la bourse, évaluation individuelle du cas par le ministère du Groenland par l'intermédiaire de la direction de l'enseignement supérieur de UFM.	
1980	*Conditions pédagogiques*	▪ Remplir les conditions d'admission de la formation	Hjemmestyre et son administration qui décide de l'attribution du SU. Administration par Maisons du Groenland (en parallèle des candidatures aux formations sur KOT) qui gèrent le SU, traitent les demandes et les transmettent aux établissements (par délégation du gouvernement autonome). Accord entre UFM et Hjemmestyre.
	Appartenance au groupe	▪ Être de nationalité danoise ▪ Toucher le SU groenlandais, et donc, avoir un « lien spécial avec la société Groenlandaise » (« *der har særlig tilknytning til det grønlanske samfund* » ordonnance du Landsting n°4 du 24 octobre 1980), c'est-à-dire : - Résider au Groenland - Être né au Groenland et y avoir vécu au moins cinq ans - après la naissance - Être enfant de parents remplissant l'une ou l'autre des conditions précédentes	
1984	*Conditions pédagogiques*	▪ Remplir les conditions d'admission de la formation ▪ Remplir les conditions d'entrées spéciales définies par les services compétents au Groenland (donc avoir + de 6 sur l'échelle en 12 points ou 8 sur l'échelle en 13 points)	Hjemmestyre et son administration qui décide de l'attribution du SU. Administration par Maisons du Groenland (en parallèle des candidatures aux formations sur KOT) qui gèrent le SU, traitent les demandes et les transmettent aux établissements (par délégation du gouvernement autonome). Accord entre UFM et Hjemmestyre.
	Appartenance au groupe	▪ Être de nationalité danoise ▪ Droit au SU groenlandais pour les études en dehors du Groenland, ce qui implique de remplir les conditions de connexion au Groenland : -Avoir une résidence permanente au Groenland au moment de la demande et au moins cinq ans avant -Avoir vécu au moins dix ans au Groenland et ne pas avoir passé plus de trois ans en dehors	
2014	*Conditions pédagogiques*	▪ Remplir conditions d'admission au programme ▪ Avoir une moyenne d'au moins 6/12 au *gymnasium*	Établissements d'enseignement supérieur danois (les Maisons du Groenland doivent transmettre une liste des candidat·e·s au régime spécial mais ne pas se prononcer sur le droit à l'accord spécial) via KOT. Il ne s'agit plus d'un accord bilatéral mais d'une partie de la loi danoise sur le recrutement universitaire.
	Appartenance au groupe	▪ Résidence permanente au Groenland pendant au moins cinq ans avant la demande et au moins un des parents résidant au Groenland OU ▪ Résidence permanente au GL pendant au moins dix ans et a résidé maximum trois ans en dehors du Groenland après ses dix-huit ans (raisons d'enseignement ou raisons de santé auxquelles les autorités groenlandaises ont participé exclues), et au moins un des parents reste résident au Groenland OU ▪ Acquittement de la condition 1 ou 2, mais le demandeur a plus de vingt-quatre ans : il n'est pas exigé qu'au moins un des parents réside au Groenland (note : l'établissement peut dispenser de l'obligation de résidence d'un parent s'il existe des « circonstances très particulières »).	

Sources : Lettre de Undervisningsministeriet du 28 juin 1977 ; note au ministre du 13 juin 2013 (Særordning for grønlandske ansøgere i f. t. optagelse på de videregående uddannelser i Danmark) ; note au ministre du 20 décembre 2013 (Notat om historisk gennemgang af særordning for grønlændere i forhold til adgang til videregående uddannelser i Danmark, samt forslag til model for fremtidig særordning for grønlandske ansøgere) ; Aftale vedrørende særordning for optagelse af grønlandske studerende på videregående i Danmark, 27 août 2014 ; Entretien avec le directeur du département juridique du ministère de l'Éducation du Groenland, 2020.

Tableau 4-2 : la labilité des contours des ayants-droits et des administrateurs du régime spécial (M. Duc, 2021)

C'est pourquoi les renégociations du *Grønlandske særordning* constituent un cas heuristique pour comprendre comment se nouent les relations entre l'État, la nation, et l'accès à l'université. La labilité des découpages administratifs et leur isomorphisme avec les images nationales donnent lieu à un débat sourd sur la question des discriminations : sur quels principes peut-on, légalement et légitimement, distinguer un groupe disposant de la même nationalité ? La question se pose avec d'autant plus d'acuité que l'admission est soumise au principe d'égalité (*Lighedsgrundsætningen*), l'un des principes du droit administratif danois imposant un traitement identique des cas. Les établissements d'enseignement supérieur étant des administrations publiques, elles sont concernées par l'application de ce principe.

La question de la définition du groupe d'ayants-droits est si imbriquée dans un questionnement sur les fondements légitimes et légaux de sa définition qu'il est difficile de séparer le ciblage de la justification apportée à cette exception. C'est cette imbrication qui explique le glissement des préoccupations entourant la redéfinition du régime spécial. Initialement dimensionné comme un mode de gestion des inégalités dans l'accès à l'université, la justification du dispositif se change en un débat sur les contours de la nation. Ce n'est pas la question des inégalités qui fait débat dans la renégociation de l'accord. Celle-ci est réduite à une dimension linguistique, considérée comme acquise : si des demandes de données sont faites concernant le nombre de demandeur·euse·s utilisant le régime spécial, les archives ne comportent pas de trace de la quantification de locuteur·trice·s ou des résultats des évaluations en langues au *gymnasium* groenlandais par exemple. Par ailleurs, il n'est jamais question du mérite supposé des candidat·e·s ni de celui des autres postulant·e·s, comme cela est souvent le cas dans les dispositifs d'action positive (Sabbagh, 2006), alors même que l'accord visait explicitement les formations les plus sélectives, ayant le moins de places pour le plus de demandes et connaissant des barres d'entrée les plus élevées. Dès lors, comment la mise en place de ce régime spécial est-elle justifiée lors des renégociations, et comment nous renseigne-t-elle sur la place qu'occupe le groupe des Groenlandais·e·s dans l'image de la nation danoise ?

Définir l'autre et le maintenir : les groenlandais, impossibles étrangers, impossibles nationaux

L'existence du dispositif repose sur la production d'une catégorie territoriale : pour en bénéficier, il faut justifier d'un « lien » avec le Groenland. Avant 2014, les ayants-droits au régime spécial devaient également être éligibles au SU groenlandais (voir tableau 4-2). En plus des copies d'examens et relevés de notes, les Maisons du Groenland demandent aux candidat·e·s de fournir un certificat de baptême[205] qui permet d'établir leur nationalité et une attestation historique de résidence fournie par la municipalité, ces deux documents ayant pour objectif de vérifier l'éligibilité des candidat·e·s au SU groenlandais, et par conséquent au *Grønlandske Særordning*. Dans les échanges entre la Maison du Groenland et les services juridiques d'UFM, il est bien précisé que ce « lien spécial » avec le Groenland n'a rien « d'ethnique », mais repose sur la durée de la résidence au Groenland (« *det er ikke noget etnisk, men ud fra vor længe man har boet i Grønland* », mail de la responsable pédagogique de la Maison du Groenland de Copenhague, 1er juillet 2013).

Mais dans sa version actuelle, le classement ne repose justement pas seulement sur une catégorisation territoriale. La façon dont le dispositif d'accès prioritaire au supérieur est spatialisé mérite d'être

[205] Il n'existe pas de séparation de l'Église et de l'État au Danemark et par conséquent au Groenland. Légalement, la naissance est déclarée auprès de la paroisse, laquelle fait la demande de CPR (numéro du Centrale Personregister, plus ou moins équivalent au numéro de sécurité sociale français). Si le ou la candidate a des enfants, leur certificat est également demandé car cela leur permet de bénéficier d'un SU plus élevé. S'il n'est pas exigé que le ou la candidate soit né·e au Groenland, la Maison du Groenland de Copenhague déclare l'utiliser uniquement pour attester de la nationalité danoise.

interrogé, et pas uniquement parce que le recours à la spatialisation a souvent des effets sur la définition du problème que le dispositif tente de résoudre (Tissot et Poupeau, 2005) : contrairement à la plupart des dispositifs d'action positive reposant sur un découpage spatial, ce n'est pas ici l'échelle du quartier ou celle de la ville dont il est question (Alessandrin et Dagorn, 2021 ;Tissot et Poupeau, 2005), mais bien de l'échelle nationale. La façon dont ce dispositif visant la réduction des inégalités d'accès au supérieur est spatialisé permet ainsi de comprendre la façon dont race et nation s'articulent dans les mécanismes de classement sociaux dont les Groenlandais·e·s font l'objet.

Les deux parties souhaitant maintenir l'accord en l'état, l'enjeu des discussions repose par conséquent sur la légitimité et la légalité de la délimitation du groupe d'ayants-droits, qui contrevient au principe d'égalité de traitement. Pour ce faire, les conventions internationales relatives aux droits des peuples autochtones, et en particulier la Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones de 2007 (DNUDPA) ont été convoquées dans la refonte de la délimitation du groupe, afin de justifier les écarts au principe d'égalité. Au fil des négociations, il est pointé l'insuffisance d'un fondement territorial unique, qui, pourrait amener des « danois ethniques » (*etnisk dansker*) à prétendre au régime spécial, ce qui créerait des différences entre « danois ethniques » sur la seule base du lieu de résidence ou d'obtention du diplôme. Le lieu de résidence ne peut légalement pas être retenu comme un critère de discrimination entre personnes de nationalité danoise – personnes vivant au Groenland incluses (note au ministre du 20 décembre 2013). C'est pour cette raison que la DNUPDA est mobilisée dans la justification de la mise en œuvre de l'accord. Si elle ne peut pas constituer en elle-même la base juridique du régime spécial (le Danemark est signataire, comme je l'ai rappelé dans le **chapitre premier**, mais la DNUPDA n'est pas un texte contraignant), ses principes peuvent être mobilisés dans la loi danoise à condition que le groupe de personnes à qui l'on souhaite accorder des droits spéciaux soit conforme au groupe couvert par la DNUPDA. Or, le Danemark a reconnu en 1996 la présence d'un peuple autochtone sur son territoire (voir **chapitre 1** et **annexe 3**). Il s'agit donc de faire reposer les critères de définition sur la DNUPDA, ce qui justifie le non-respect de l'égalité de traitement au titre des « mesures spéciales » pouvant être prises afin de préserver le patrimoine culturel des peuples autochtones, leurs modes de vie et de subsistance, ainsi que leur droit au développement (articles 14 et 21). Pour ce faire, les critères retenus doivent être « aussi proches que possible de l'ethnicité groenlandaise » (« *så tæt på grønlandsk etnicitet som muligt* »), compris comme « de préférence né au Groenland et ayant au moins un parent y résidant » (« *Gerne enten født i Grønland eller mindst én forældre fortsat bosiddende i Grønland* » note du 20 décembre 2013) – et c'est cela qui explique l'ajout d'un critère héréditaire par rapport à la réglementation de 1984.

On retrouve bien ici l'assimilation tacite entre un territoire, le Groenland, et sa prétendue homogénéisation culturelle développée *supra*. Mais surtout, plus que de faire la nation, ou plutôt les nations, distinctes, au sein du *Rigsfællkabet*, c'est également de faire des catégories raciales dont il s'agit, tant au fil des négociations (voir encart 4-5) que dans le fonctionnement du dispositif. Dans le contexte *colorblind*, la production de catégories raciales se fait par le truchement du territoire, ce qui permet d'euphémiser la question raciale, ainsi soldée en une question nationale. Dans l'utilisation de ce dispositif, le territoire est envisagé comme un « équivalent fonctionnel » (Doytcheva, 2016) de la race, et la mobilisation de la DNUPDA facilite ce glissement à une autre échelle que celle du quartier ou de la ville, dans la mesure où, à la suite du GTPA, elle affirme l'importance du lien à la terre dans la catégorisation des groupes minoritaires que sont les autochtones (Daes, 1996 ; Hirt et Collignon, 2017). En effet, dans ce découpage, les Groenlandais·e·s ne sont pas intégré·e·s à la nation danoise : l'entrée territoriale privilégiée rejoue l'isomorphisme entre une homogénéité culturelle supposée et une entité spatiale, et d'autant plus que les personnes d'origine groenlandaise, étant nées et ayant grandi au Danemark – celles qu'on appellerait la deuxième génération migratoire dans un contexte transnational – sont exclues du régime spécial. Dans le même mouvement, en dehors de la crainte de voir des « danois ethniques » résidant au Groenland bénéficier du dispositif,

il n'existe pas de réflexion sur la diversité des origines sociales des étudiant·e·s venu·e·s du Groenland (voir **chapitre 6**).

Encart 4-5 : Le verbe du discrédit

Dans les plis des négociations exsudent les rapports de pouvoir : côté danois, les erreurs orthographiques ne sont pas rares, Nuuk perd une lettre et devient « Nuk », quand les prénoms des interlocuteurs groenlandais sont régulièrement écorchés : Ilannguaq devient « Ilannquanq » ou « Ilanquaq ».

Le traitement de l'histoire a les rides de la mémoire. La maîtrise de la chronologie de l'histoire groenlandaise est brouillonne : une note au ministre évoque le *Grønlands Hjemmestyre* en 1976/77, soit trois ans avant la première autonomie qui donne précisément naissance au Hjemmestyre, quand un autre texte qualifie Naalakkersuisut de Landsstyre – le nom en vigueur avant l'autonomie élargie de 2009. En plus de révéler la méconnaissance sélective des institutions de l'État dont ils constituent les agent·e·s administratif·ve·s, il s'agit d'un déclassement sémantique des compétences. Parler de Hjemmstyre alors que le Groenland est encore un *amt* vide le Hjemmstyre de son sens, de ses pouvoirs, et des significations de lutte amenant à sa mise en œuvre, de la même façon que désigner le gouvernement par sa traduction littérale en danois (Landsstyre) ne permet pas de rendre compte de la réappropriation territoriale qu'a signifié le changement de nom et l'usage du terme groenlandais (Naalakersuisut – *celles et ceux qui dirigent*).

Mais il y a des adresses plus directes : tenu·e·s de rendre compte dans leurs adresses au ministre des « perspectives politiques » des affaires traitées, les agent·e·s de UFM rendent ainsi compte du déroulement de leur mission : « en ce qui concerne le régime spécial d'admission à l'enseignement supérieur, nous avons bien traité les Groenlandais. La réunion ne devrait pas donner lieu à du 'bruit'. »[206]

Sources : note au Ministre du 6 juin 2013, note au ministre du 11 juin 2014, mails des 4 mars 2014

Cette « réduction spatiale » (Doytcheva, 2016 : 64) de l'action positive est finalement reconfigurée dans le moule national : il n'est nullement question des Inuit ici mais bien des « groenlandais·e·s ethniques ». D'un côté, le découpage fait certes état d'une disparité, laissant penser que le dispositif public mobilise de façon officieuse des catégories raciales (euphémisation par l'ethnicité, mobilisation de l'enjeu linguistique, recours aux clauses de la DNUPDA pour légitimer de faire des différences) dans l'appréhension des inégalités scolaires. Mais ce découpage constitue un écran opaque dans leur prise en charge, puisqu'elles se trouvent naturalisées dans une opposition nationale originelle, ne présentant aucune réflexion sur les inégalités de condition des étudiant·e·s au sein du Rigsfællesskabet. Cette absence de considération dans la mise en problème est probablement renforcée par l'architecture administrative de la séparation des compétences entre système éducatif danois et groenlandais.

D'un autre côté, le découpage occulte en demi-teinte la question raciale, cette dernière n'étant lue qu'au prisme d'un découpage territorial qui permet de faire des différences au sein du Rigsfællesskabet. Il ne s'agit pas en effet d'une simple distinction nationale, puisqu'il n'existe pas de dispositif similaire pour les candidat·e·s féroén·ne·s, lesquels pourraient pourtant tout à fait être sujets aux mêmes difficultés d'accès linguistiques. Cette distinction permet à mon sens la transmutation d'une distinction uniquement territoriale ou nationale en une distinction raciale. Les Îles Féroé, au même titre que l'Islande, ont en effet des histoires coloniales distinctes, et ont connu des mécanismes de peuplement différents du Groenland, qui, avec le Nord de la Scandinavie, est la seule terre habitée par des peuples autochtones (Inuit et Sames). Cela explique en grande partie que la population y soit racialisée comme blanche aujourd'hui, même si leur blanchité a été et demeure instable (Coulet, 2013 ; Jensen, 2018a ; Loftsdóttir, 2011 ; 2012)[207]. Euphémisée par la question

[206] *« I forhold til særordningen om optag på de videregående uddannelser har vi givet grønlænderne en god behandling. Mødet forventes ikke at give anledning til « støj ».*

[207] Ce point particulier questionne les paramètres de la racialisation et en particulier les contours de la blanchité. Dans un article sur la cuisine nordique et son rapport à la blanchité, Rikke Andreassen explique notamment que dans cette

nationale, la question raciale se trouve ainsi sédimentée par le découpage territorial, qui montre bien que dans le contexte *colorblind* danois, la racialisation est intimement liée à la nation.

Vers un ordre discrétionnaire de l'université

Si la refonte du régime spécial passe par la mobilisation de catégories raciales qui sont comme sédimentées dans le moule de l'État-nation, elle façonne également un nouveau rôle pour les établissements, qui se trouvent désormais intégrés à la sélection des candidat·e·s pouvant mobiliser le régime spécial. La sélection des bénéficiaires a longtemps été une prérogative des Maisons du Groenland. Mais la refonte du régime spécial déplace cette prérogative vers les établissements (voir tableau 4-1) – les Maisons étant désormais uniquement chargées de transmettre la liste des candidat·e·s souhaitant mobiliser l'accord (note UFM du 3 juin 2014, plateforme en ligne d'admission Optagelse.dk).

Cette modification a fait l'objet de deux types de critiques : l'une plutôt relative à la procédure (poids supplémentaire pesant sur les ressources administratives des établissements, allongement de la procédure, respect de la confidentialité des données personnelles) et l'autre pointant les risques pour les candidat·e·s de ne pas voir leur demande aboutir (mail du 12 mars 2014). Si les établissements comme l'Université d'Aarhus accueillant un nombre relativement élevé de candidat·e·s groenlandais·e·s (voir **chapitre 6**) ont pointé la lourdeur de la procédure, ce sont surtout les Maisons du Groenland qui se préoccupent de l'effet sur les candidat·e·s. Il faut dire que les établissements n'ont pas toujours eu une position favorable vis-à-vis du régime spécial. C'est notamment le cas d'une décision de rejet d'un·e candidat·e groenlandais·e à l'Université de Roskilde. L'une des conditions fixées, disposer de deux « langues étrangères » (« *fremmedsprog* ») avaient été estimée non remplie par le candidat, le groenlandais n'étant pas considéré comme tel, et le classement en « langue étrangère » dépendant de l'établissement (note du 19 septembre 2012). Ce déplacement de la sélection vers les établissements laisse ainsi craindre que la situation administrative ambigüe des Groenlandais·e·s soit mobilisée en leur défaveur.

Presque Danois·e·s et pas tout à fait Groenlandais·e·s, leur nationalité labile est en quelque sorte performée lors de l'admission dans le supérieur. Les établissements acquièrent progressivement un pouvoir discrétionnaire, autrement dit, une forme d'autonomie dans leurs décisions tout en agissant conformément à la loi. Ces derniers disposant de la liberté du recrutement de leurs publics, ils jouissent d'une autonomie certaine dans l'évaluation des dossiers soumis au titre du régime spécial. De l'ordre colonial forgé par le ministère du Groenland ayant le pouvoir de définir les ayants-droits (et donc la « groenlandicité » des candidat·e·s), passant par l'ordre national où les Maisons du Groenland disposaient de cette compétence par délégation, c'est désormais sur un régime plus libéral que s'élabore cette définition de la groenlandicité, à travers cette compétence discrétionnaire des établissements.

cuisine, le rapport au Groenland, aux Féroé et l'Islande réactive le modèle colonial de terres pensées comme des « fournisseurs » (« *providers* ») de matières premières à destination de la métropole danoise. Cela lui permet de démontrer que la blanchité est également une « capacité », qui permet de changer des ingrédients sauvages dans des expériences gastronomiques mondialement célébrées (Andreassen, 2014). Si la blanchité est plutôt bien documentée en ce qui concerne le cas islandais et sa construction très progressive, notamment par recherche de distinction des autrees sujets de l'empire danois (Loftsdóttir, 2011 ; 2012), la situation féroïenne l'est beaucoup moins. Le rapport à la question alimentaire est une entrée intéressante dans la mesure où certaines pratiques locales, comme le grindadráp, fait l'objet d'une controverse sociale et environnementale, où la « barbarie » ou la « sauvagerie » de la pratique est souvent dénoncée (Pouillon et Laslaz, 2019), le tout dans un contexte où persiste une forme de discrétion sur son statut colonial passé au Danemark (Jensen, 2018b).

Conclusion

Ce chapitre a permis de montrer la nécessité de complexifier le consensus moral qui entoure la poursuite d'études, en considérant la façon dont cette dernière est mise en normes dans le contexte groenlandais. Forgée avec les outils du nationalisme méthodologique, la mise en problème du niveau scolaire a tendance d'une part à invisibiliser d'autres façons de concevoir les inégalités scolaires au-delà de la différenciation nationale, et d'autre part, à empêcher toute prise en charge publique d'une problématisation des contenus des apprentissages. Tout se passe comme si l'important n'était pas tant ce qu'on apprend à l'école, que le pourquoi on apprend : la priorisation de la fonction sociale de l'école sur sa fonction technique laisse peu de place à une réflexion sur les hiérarchisations des systèmes de savoirs ou sur l'institutionnalisation des savoirs autochtones par exemple.

La mise en problème du niveau scolaire est indissociable des conditions socio-historiques dans lesquelles elle se déploie : l'articulation entre un projet politique, un modèle de développement et une certaine conception de la nation explique l'encadrement pluriel, moral et symbolique, mais aussi matériel et économique de la poursuite d'étude. Par conséquent, comprendre les conditions socio-historiques d'un projet indépendantiste qui irrigue différentes strates du monde social au Groenland constitue une opération analytique tout à fait essentielle pour saisir les trajectoires sociales étudiées dans cette thèse. Il convient désormais de s'intéresser aux incidences de cet encadrement matériel et moral, en regardant de plus près comment se configurent les parcours des étudiant·e·s qui traversent l'Atlantique.

Introduction de la troisième partie

Tracer sa route.

Contours de la distinction dans et par le dispositif scolaro-migratoire

Ilinniassangaan maan qallunaat	Si tu ne parles pas danois
Nalungaan ingerlariaqqissinnaanani	Le système éducatif ne te fera pas de place
Qallunaat nalugun kalaallisut	Et s'ils ne parlent pas kalaallisut
Tigusaaginnarsinnaallutik	Ils vont nager dedans
Taamatut uagut inooriaaseqarpugut	C'est la réalité dans laquelle on vit
Allat nunat oqaasii nalunngikkaanni aatsaat tigusaasinnaalluni	On y avance seulement avec une langue étrangère
Sunaana kommune	Quelle est cette municipalité
Sunaana nunarput	Quel est ce pays

Tarrak, Tupilak, 2017

En rappant les accrocs de son propre parcours scolaire, Josef Tarrak dresse la critique d'une institution scolaire qui joue pleinement sa fonction de tri. Tiraillée entre fonction technique et politique (complétion des besoins du marché du travail et concrétisation du projet indépendantiste) et une « fonction sociale de conservation » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 139) de l'ordre social existant, l'institution scolaire groenlandaise impose précocement un arbitraire culturel, qui correspond aux « intérêts objectifs (matériels, symboliques et, sous le rapport considéré ici, pédagogiques) des groupes ou classes dominants » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 21-22), que la seule position dans les rapports de classe ne suffit à qualifier.

Cette troisième partie de la thèse a pour objectif de comprendre d'où viennent les étudiant·e·s qui se lancent dans un parcours au Danemark et comment s'agencent leurs trajectoires dans l'enseignement supérieur Comment les personnes qui accèdent aux formations danoises sont-elles passées à travers le tamis du tri socio-scolaire et en quoi ces passages nous renseignent-ils sur les ressorts du tri opéré par l'institution ? Comment construisent-elles leur parcours migratoires, ces derniers étant totalement imbriqués dans la structure du champ académique ? En quoi ces trajectoires tracées depuis les marges du Rigsfællesskabet sont-elles caractéristiques d'un déplacement dans l'espace social ? Cette partie entend répondre à ces questions pour comprendre comment sont façonnées les trajectoires des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark.

Pour se faire, cette partie est composée de deux chapitres : **« L'école et l'ordre racial. Les mécanismes du tri scolaire en amont de la migration** » et « **Des trajectoires improbables ? Le caractère distinctif de la migration en débat** ». Le premier se penche sur l'amont des trajectoires des enquêté·e·s et concentre l'analyse sur la construction du rapport à l'école avant la migration vers le Danemark. Il présente le rôle de l'institution scolaire dans l'imposition d'un « arbitraire culturel » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 19) caractéristique de la colonialité, et largement fondé sur la légitimité différentielle des langues parlées au Groenland. Le danois occupe en effet le haut de la hiérarchisation linguistique et sa (non) maîtrise constitue un paramètre clé du tri opéré par l'école. À ce titre, il se trouve au cœur des transmissions parentales dans la construction du rapport à l'école. Interroger ces transmissions familiales et la façon dont elles s'articulent avec la culture légitime de l'institution scolaire permettent de mettre au jour l'existence d'une dimension spécifiquement raciale des dispositions scolaires, par conséquent, de saisir les mécanismes de la reproduction de l'ordre socio-scolaire où s'entremêlent rapports de classe et rapports de race. Le second chapitre de cette partie, « **Des trajectoires improbables ? Le caractère distinctif de la migration en débat** », s'intéresse à l'aval des trajectoires. Il présente la construction des projets migratoires et analyse les « choix » de formations, d'établissements, et de villes qui constituent les parcours. En abordant tant les caractéristiques sociodémographiques des personnes qui quittent le Groenland, que leur insertion socialement différenciée dans le champ académique danois, il invite à opérer un travail de nuance du caractère privilégié de la migration étudiante. Tenir compte de l'hétérogénéité sociale du groupe migrant permet de considérer les effets de ces origines sociales hétérogènes sur les destinées universitaires. Il s'agit ici de fournir des éléments de compréhension de la façon dont s'agencent, dans la durée de l'expérience danoise, ces trajectoires étudiantes, qui sont bien souvent des trajectoires de transclasses[208]. Pour se faire, cette introduction propose de préciser l'intérêt d'une compréhension longitudinale des parcours migratoires pour saisir la dimension spatiale de la mobilité sociale. Elle présente ensuite la notion bourdieusienne de « sens du placement » sur laquelle je m'appuie dans les deux chapitres, qui permet de comprendre la tendance des agents à reproduire leur position sociale dans les mécanismes d'orientation.

« Démigrantiser » (Dahinden, 2016) pour complexifier le privilège

Par leur localisation à l'intersection de deux processus de sélection sociale, que sont d'une part, l'accès aux études supérieures, conditionné par les mécanismes du tri scolaire, et d'autre part, l'accès à la migration, conditionné par des processus de sélection économique et administratives les migrations étudiantes sont généralement considérées comme des migrations privilégiées (Jamid et *al.*, 2020). Elles sont en effet souvent mobilisées comme des ressorts de distinction, et de reproduction des groupes dominants (Brooks et Waters, 2006 ; Findlay *et al.*, 2012 ; Katz, 2001 ; Marginson, 2006).

Depuis quelques années, plusieurs travaux cherchent à complexifier cette affirmation, nuançant l'idée d'une migration réservée aux étudiant·e·s les plus privilégiés dans les sociétés d'origine, y compris dans les migrations entre Suds et Nords (Baas, 2010 ; Brooks et Waters, 2011 ; Fong, 2011 ; Garneau et Marzzella, 2013 ; Lipura et Collins, 2020 ; Waters, 2006 ; Yang et Cheng, 2018). Cette dernière peut en effet relever de stratégies de négociation d'accès à l'enseignement supérieur, lorsque l'entrée dans les établissements locaux est contrainte par la compétitivité scolaire (Findlay et King, 2010), et/ou par le prix de certaines formations, comme l'ont étudié Yang et Cheng dans les motivations des étudiant·e·s en médecine originaires des nouvelles classes moyennes indiennes, partant poursuivre leurs études en Chine (Yang et Cheng, 2018). La migration étudiante internationale fait ainsi jouer les conditions de possibilité de la mobilité sociale dans le pays

[208] Voir **chapitre 6** pour l'usage de ce terme.

d'origine, ce qui n'est pas sans s'articuler à une valorisation particulière du lieu d'étude – plus que du diplôme lui-même. Cette partie de la thèse entend poursuivre ce travail de nuance de la dimension privilégiée des migrations étudiantes, en s'intéressant aux origines sociales des étudiant·e·s groenlandais·e·s et à leur incidences biographiques sur les trajectoires scolaires.

Parce que les migrations étudiées se déploient dans un même espace étatique – les Groenlandais·e·s étant administrativement de nationalité danoise – elle entreprend ce travail de nuance depuis une configuration singulière, qui se distingue de la migration internationale dans son sens le plus strict (voir **chapitre 1**). Ces migrations ne sont pas de simples déplacements dans l'espace national. Les considérer comme telles reviendrait à occulter la situation politique du Groenland, et la trajectoire militante puis institutionnelle mise en œuvre pour sortir du colonial. Défaire ce présupposé permet par conséquent de dénaturaliser la dimension spécifiquement « danoise » de ce territoire arctique : comme le précisait une enquêtée, avoir un passeport danois, ce n'est finalement « que du papier » lorsqu'on est Groenlandais·e [209]. Enfin, faire des migrations depuis les marges du Rigsfællesskabet des migrations nationales reviendrait également à masquer l'enchevêtrement de cette migration avec les rapports de race, en tant que rapport social produit par la colonisation, qui s'exprime tant dans la formation des trajectoires socio-scolaires que dans une dimension plus quotidienne et expérientielle de la migration.

Pour complexifier ce caractère privilégié de la migration étudiante, cette partie adopte une approche longitudinale des trajectoires, qui invite à saisir l'articulation entre les dispositions individuelles et les mécanismes qui permettent la migration, suivant ainsi la suggestion d'Abdelmalek Sayad :

> « Au lieu de se consacrer à expliquer la situation des émigrés (en réalité, des immigrés) entièrement et seulement, par l'histoire de leur séjour en France, c'est la relation entre le système des dispositions des émigrés et l'ensemble des mécanismes auxquels ils sont soumis du fait de l'émigration qui demande à être élucidée […]. Seules des *trajectoires* [il souligne] d'émigrés intégralement reconstituées peuvent livrer le système complet des déterminations qui, ayant agi avant l'émigration et continué d'agir, sous une forme modifiée, durant l'immigration, ont conduit l'émigré au point d'aboutissement actuel » (Sayad, 1977 : 60).

Cette approche longitudinale est doublement heuristique pour saisir la construction des positions sociales dans et par la migration étudiante. D'abord, elle met à distance une lecture des inégalités scolaires par le schème de l'intégration, qui repose sur une hypothèse tacite : les effets du milieu social d'origine seraient dissous par l'origine étrangère (Ichou, 2013 ; 2018). Ensuite, elle permet de s'éloigner de l'idée que la « différence liée à la migration est naturellement donnée » (Dahinden, 2016 : 2), en évitant d'associer migration et production des frontières raciales sans reconnaître que la formation raciale commence bien en amont de la migration, dans la société d'origine des étudiant·e·s. Plus qu'heuristique, la prise en compte des caractéristiques prémigratoires des individus me semble indispensable pour comprendre la formation des positions sociales dans la migration, en se gardant d'accorder un sens a priori ascendant ou descendant à la trajectoire. Elles permettent de documenter le « point de départ » à partir duquel la mobilité sociale est tracée. Plus encore, certaines caractéristiques prémigratoires sont déterminantes dans les *placements* des étudiant·e·s dans le jeu scolaire et universitaire, et par conséquent, des rétributions différentielles qu'est susceptible d'offrir la migration étudiante lors du retour.

---

[209] *N: It's just nice that people know my identity, or my nationality is a big part of me. So, it's not so much about being noticed, just like being recognized, for being Greenlandic.*
M: but your nationality, isn't it Danish?
N: yeah, it is, but just like, paper (Nuka Larsen, février 2019).

Réinscrire les trajectoires migratoires dans les plis de l'espace académique : le sens du placement

Saisir les déplacements dans l'espace social permis par la migration implique de considérer la structuration du champ scolaire dans son ensemble, afin de saisir le rôle de ce dernier dans la construction des trajectoires étudiantes. Les destinations migratoires ne sont pas choisies au hasard : elles dépendent des représentations de la destination danoise, mais également des images associées aux villes et aux différents établissements, qui alimentent en retour les « choix » d'orientation – et par conséquent, dessinent les trajectoires migratoires des étudiant·e·s parti·e·s du Groenland. Comment dès lors se répartissent-ils et se répartissent-elles dans l'espace académique nord-atlantique ? Pourquoi choisir plutôt Copenhague qu'Aarhus ? Pourquoi les individus choisissent-ils de partir au Danemark plutôt que de rester à Nuuk lorsqu'une formation similaire existe à Ilisimatusarfik ? L'explication des destinations migratoires ne peut se résumer aux seules contraintes de localisation de l'offre de formation, ni se limiter à des effets de réseaux d'interconnaissances. Parce que le projet migratoire est un projet d'orientation, il est indispensable de se pencher sur la construction des « choix » scolaires pour comprendre la formation des trajectoires et la façon dont ils s'articulent à la structure du champ scolaire présenté dans la partie précédente. Ces « choix » peuvent en effet être interprétés comme étant le résultat de la construction d'un « espace des possibles universitaires » (Frouillou, 2015), constitué des formations considérées comme accessibles et désirables par les individus, en fonction des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils se font des établissements et formations.

Ce rapport aux études et aux lieux d'études, socialement différencié, peut être interprété comme relevant d'un « sens du placement » scolaire et universitaire (Bourdieu et Champagne, 1992 ; Poupeau et François, 2008, 2009 ; Frouillou, 2015). Le concept de « sens du placement » trouve sa place dans la théorie de la pratique bourdieusienne : il doit être compris comme fonctionnant en homologie avec la structure de l'espace social dans son ensemble. On peut le définir ainsi :

> « les représentations des agents varient avec leur position (et avec l'intérêt qui y est associé) et avec leur habitus, comme système de schèmes de perception et d'appréciation des pratiques, structures cognitives et évaluatives qui sont acquises à travers l'expérience prolongée d'une position sociale. […] L'habitus implique donc un 'sens du placement' mais aussi un 'sens du placement des autres' » (Bourdieu, 1989 : 19, cité et traduit par Frouillou, 2015 : 378)

Lorsqu'il est décliné dans l'analyse des « choix » scolaires, il est « le reflet d'un "sens pratique" des orientations scolaires » (Frouillou, 2015 : 377), parce qu'il permet de rendre compte de la façon dont le rapport à soi et aux autres intervient dans le fait de considérer une orientation comme souhaitable et accessible. Cette association entre un individu et une orientation ne se fait pas de manière mécanique, mais correspond davantage à un « sens du jeu », métaphore sportive employée par Bourdieu pour désigner « l'art d'anticiper l'avenir du jeu qui est inscrit en pointillé dans l'état présent du jeu » (Bourdieu, 1994 : 45). Le concept de « sens du placement » permet ainsi d'analyser la façon dont les individus vont intérioriser les contraintes matérielles (accessibilité, coût de la vie dans les villes de destination, présence ou non d'un réseau social) culturelles (linguistiques ou en termes de contenus scolaires) et institutionnelles (prérequis en termes d'options ou de résultats) qui pèsent sur eux et se retrouvent dans leurs orientations. En cela, les placements scolaires sont particulièrement dépendants des volumes et des types de capitaux détenus (Bourdieu, 1974). Cependant, les placements ne présupposent pas nécessairement de calculs conscients, et ne sont donc pas tous des stratégies ou des tactiques. À cet égard, je réserverai dans ces deux chapitres l'usage du terme de stratégie aux pratiques pour lesquelles une direction consciente de l'action vers une fin donnée peut être identifiée.

Le sens du placement constitue un outil heuristique pour penser la dimension spatiale des positions sociales : en France, il a été originellement décliné dans sa dimension scolaire par les études sur les ségrégations scolaires et universitaires. Sa mobilisation a permis de comprendre les pratiques d'évitement des fractions dominantes des classes moyennes et des classes supérieures, qui fonctionnent en parallèle de logiques d'agrégation des groupes les moins dotés en capitaux dans certains établissements et secteurs scolaires (Frouillou, 2015 ; Poupeau et François, 2008 ; 2009). Il a donc été forgé pour discuter la dimension spatiale des représentations des établissements et les fonctionnements de l'institution scolaire. Dans cette partie, je propose de le mobiliser à une autre échelle que l'échelle urbaine à laquelle il est historiquement associé, afin de discuter de l'articulation entre migration et sens du placement dans un espace scolaire nord-atlantique forgé dans les asymétries du Rigsfællesskabet. Il est un concept synthétique, qui permet d'articuler inégale répartition des capitaux et structures hiérarchiques du monde académique, et par conséquent, de questionner la dimension spatiale de la formation des positions dominantes par l'angle scolaire. Prêter attention à la façon dont les hiérarchies entre établissements et filières s'expriment dans les orientations des étudiant·e·s évite de faire de l'espace académique danois un tout homogène, uniformément valorisable sur les marchés du travail danois comme groenlandais : migrer au Danemark pour y suivre une formation professionnelle d'électricienne ne destine pas aux mêmes régions de l'espace social qu'un projet migratoire développé autour d'un cursus en études de médecine. Pourtant, toutes deux sont des migrations étudiantes. Finalement, le sens du placement permet d'éviter une lecture mécaniste de l'ascension ou du maintien des positions dominantes par la migration pour études, qui invite à articuler structure du paysage universitaire et habitus dans la formation des orientations scolaires.

Chapitre cinq

L'école et l'ordre racial.

Les mécanismes du tri scolaire en amont de la migration

Introduction

Si elle dépend du lieu où on a grandi, de la classe et du genre, la question raciale se pose relativement tôt dans les trajectoires des étudiant·e·s, par la confrontation à l'arbitraire culturel de l'école et aux classements que celle-ci contribue à produire. De la *folkeskole* au *gymnasium*, les étudiant·e·s sont en effet confronté·e·s à la centralité du danois au sein de la culture scolaire légitime, légitimité redoublée par son poids croissant dans la communication scolaire au fil de la carrière d'élève puis d'étudiant·e au Groenland. L'enjeu linguistique est ainsi partie prenante d'un système de classement des établissements et des contextes de scolarisation. Mais si les dispositions linguistiques incarnent les enjeux d'adéquation avec les normes scolaires, elles n'en sont pas la seule composante : les transmissions culturelles, dépendantes des contextes socio-économiques et géographiques de socialisation, laissent entrevoir des rapports à l'école hétérogènes dans les familles des étudiant·e·s, au cœur de la construction des trajectoires sur le long terme. Reposant sur l'adéquation différenciée des dispositions avec les normes du système éducatif, l'architecture des trajectoires étudiantes est révélatrice d'un effet de sélection sociale ayant opéré bien avant l'orientation dans le supérieur. Il s'agit de montrer dans ce chapitre que l'école groenlandaise contribue à la production d'un ordre racial, différemment négocié par les familles à travers les transmissions et les jeux de placements dans l'espace socio-scolaire groenlandais.

Ce chapitre a donc un double objectif. Le premier est de montrer que la seule question de l'origine nationale est insuffisante pour comprendre les trajectoires des étudiant·e·s groenlandais·e·s dans le supérieur danois. Revenir sur les socialisations antérieures à la migration vers le Danemark permet d'éviter l'explication culturaliste des expériences et parcours universitaires, en « démigrantisant » (Dahinden, 2016) les trajectoires étudiantes transnationales : il s'agit de rendre compte du fait que celles et ceux qui sont partis ont déjà fait l'objet d'un tri social opéré par l'institution scolaire groenlandaise, en analysant tant les mécanismes d'imposition d'une culture légitime que les constructions socialement différentielles du rapport à l'école.

Le second objectif est de discuter l'existence de mécanismes spécifiquement raciaux de la reproduction scolaire. Les appartenances de classe sont en effet insuffisantes pour comprendre l'agencement des trajectoires. Pour saisir ces mécanismes, il faut se pencher sur la boîte noire de la « culture », qui se trouve au cœur de la théorie bourdieusienne de la reproduction, et en particulier, du fonctionnement de la violence symbolique. L'action pédagogique consisterait en effet dans « l'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 19), correspondant à l'incorporation de hiérarchies de systèmes de valeurs. La force de la violence légitime repose sur le fait qu'elle parvient à imposer la légitimité de cet arbitraire culturel, autrement dit, la croyance en sa supériorité par rapport à d'autres systèmes culturels (par exemple la supériorité de la culture écrite sur la culture artistique, technique ou sportive), tout en « dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (*ibid.* : 18). La socialisation scolaire, au gré de l'action pédagogique, permet finalement l'inculcation et l'incorporation d'habitus qui sont conformes à l'arbitraire culturel des groupes dominants : il s'agit de façons de penser et de percevoir le monde, mais également de façons de se comporter, de parler, ou d'écrire.

Or, comprendre de quel « arbitraire culturel » il est question renvoie nécessairement à la question du contenu de « la culture » ainsi désignée. En quoi consiste la « culture » des dominants au Groenland ? La polysémie du concept de culture en fait un terme glissant et difficile à saisir. D'abord, parce qu'indépendamment des instances considérées (école, famille, groupes de pairs …) et des dimensions abordées (dimension genrée, racialisée ou classée), tout processus de transmission visant la « formation et [la] transformation des individus » (Darmon, 2011 : 8), autrement dit, de socialisation, est par définition, un processus culturel. Ensuite, parce que dans le contexte groenlandais, la question des transmissions scolaires prend une dimension particulière. Elle renvoie aux asymétries historiques qui façonnent l'organisation du champ scolaire et académique, et qui colorent les formes de l'action pédagogique (comme les modèles organisationnels) et ses contenus (les curricula ou les langues d'enseignement). Comme je l'ai montré dans la partie précédente de la thèse, l'école a été conçue comme un outil d'assimilation, autrement dit, comme un ressort de l'intégration dans la danicité[210] en particulier au cours des programmes du G-50 et du G-60. Si ces mécanismes ont été en partie discutés, réappropriés et recomposés par l'affirmation nationale, des formes de continuité, ou en tout cas, des effets d'hystérésis rejouent dans le système scolaire. Dans ce cadre, les transmissions culturelles mettent en présence une culture locale et une culture étrangère, essentialisée comme « danoise », largement perçue comme imposée (mais à des degrés variables) par les enquêté·e·s. Interroger les contours de cet arbitraire culturel légitime autorise par conséquent à saisir la multiplicité des appartenances et des processus de socialisation qui rentrent en jeu dans les formes de classement et de tri que l'institution scolaire est en mesure de produire.

Ce chapitre s'organise en trois moments : après avoir présenté la façon dont l'école groenlandaise contribue à imposer l'ordre culturel de la colonialité et avoir décrit en quoi consiste cet ordre légitime, je montrerai dans un deuxième temps que les trajectoires des étudiant·e·s sont

[210] Dans le contexte français, Abdelalli Hajjat montre que les usages sociaux de la notion d'assimilation « doit beaucoup aux relations de domination établies dans la situation coloniale », ce qui la distingue de celle d'intégration. Par ailleurs, en dressant une socio-histoire du concept d'assimilation, il montre que le terme a initialement été associé avec l'idée d'égalité avant de glisser vers l'idée d'assimilation nationale. Cette redéfinition coloniale de la notion d'assimilation s'imbrique dans la théorie de « la guerre des races », théorie dans laquelle l'issue n'est pas nécessairement « la domination totale d'une race sur l'autre, mais le possible rapprochement ou l'assimilation des races, synonyme de fusion » (Hajjat, 2012). Cette distinction est utile pour penser la situation groenlandaise : ans la littérature existante sur les politiques d'assimilation menées au Groenland, c'est plutôt vers le pôle « national » que vers le pôle de « l'égalité » que la catégorie d'assimilation est mobilisée. Cela dit, les deux ne sont pas nécessairement incompatibles, et la question gagnerait à être approfondie par les recherches.

caractérisées par des apprentissages de rapports différenciés à l'école et à la culture légitime. Analyser la construction familiale du rapport à l'école permettra de revenir sur la façon dont les familles négocient les normes scolaires, afin de comprendre qui sont celles et ceux qui ont pu passer à travers le tamis du tri socio-scolaire. Ce qui est transmis dans la construction du rapport à l'école suggère l'existence d'une dimension spécifiquement racialisée des socialisations scolaires, une dimension que l'on peut difficilement saisir sans prêter attention à la façon dont elle se construit spatialement. C'est pourquoi un dernier temps du chapitre se concentrera plus explicitement sur la dimension spatiale des socialisations, afin de montrer que le lieu où les enquêté·e·s ont grandi influence la construction du rapport à la culture légitime, en particulier le long d'une ligne opposant *settlements* et grandes villes.

I. La légitimation par l'école de l'ordre de la colonialité

Cette première partie entend montrer que la légitimité des savoirs scolaires peut être interprétée comme un produit de la matrice de la colonialité, renvoyant en cela aux héritages de l'asymétrie coloniale, qui marque durablement les fonctionnements institutionnels groenlandais[211]. Pour ce faire, elle s'intéresse précisément au contenu de l'arbitraire culturel évoqué plus haut, que j'interprète comme étant l'expression non seulement d'un rapport de classe, mais aussi d'un rapport de race.

Pour penser cette dimension proprement raciale de la culture légitime, il faut lever l'imprécision du concept de culture : au-delà d'être polysémique, rappelons qu'il est également partie prenante de la formation raciale, la race étant également une catégorie culturelle. Ma compréhension de la race s'inscrit en effet dans un dépassement d'une opposition entre approches par l'ethnicité et approches par la race qui serait fondée sur un primat du culturel caractérisant la première (voir **chapitre 1**). À ce titre, l'arbitraire culturel tel qu'il est imposé par l'école, peut s'appréhender dans sa dimension spécifiquement raciale en le situant dans la géographie de la colonialité du savoir (Grosfoguel, 2006 ; Lander, 2000). Au Groenland, la dimension spécifiquement raciale de cet arbitraire culturel accorde une place centrale aux dispositions linguistiques dans les classements scolaires. Or la langue, comme l'accent, contribue non seulement à façonner les hiérarchies épistémiques[212] dans les contextes scolaires (Lander, 2000 ; Mignolo, 2013 ; Schuft, 2013 ; Smith *et al.*, 2018 ; Solomon Tshane et Vieille-Grosjean, 2018) en dessinant les contours d'un « privilège énonciatif » (Mignolo, 2013), mais fonctionne également comme un marqueur de racialisation dans les interactions (Guillaumin, 2002 ; Telep, 2018). À ce titre, elle constitue l'un des ressorts de la production raciale par l'institution scolaire.

[211] Voir le **chapitre 3** pour cette construction historique ainsi que pour une discussion sur la qualification des organisations institutionnelles par le qualificatif de blanchité.

[212] Pour rendre compte des mécanismes de légitimation culturelle, certains travaux ont pu mobiliser le concept de « violence épistémique » (Spivak, 1988), afin de désigner la violence qui s'exerce lorsque des systèmes de savoirs s'imbriquent dans les mécanismes du gouvernement colonial. Cette « violence épistémique » s'exerce en effet lorsque les expériences des groupes subalternes, et en particulier des subalternes des Suds, sont interprétées avec les grilles conceptuelles forgées dans les contextes des Nords, et souvent, par des universitaires issus des (anciennes) puissances coloniales. La violence réside dans l'effacement de l'expérience spécifique des sujets subalternes. Dans la mesure où je me concentre davantage sur la dimension linguistique de la communication pédagogique et que je me situe dans l'ordre des pratiques (plutôt que d'étudier les contenus scolaires ou d'adopter une approche par l'analyse textuelle par exemple) je n'emploierai pas le terme de violence épistémique.

1. Langue de l'élite ou langue étrangère ? Autorité pédagogique et inculcation d'une langue légitime

La langue entre attribut de classe et attribut de race

J'ai montré dans les chapitres précédents (**1**, **2** et **3**) que l'enjeu linguistique était au cœur du projet colonial danois. Depuis la fin des années 1960, il est intimement lié au nationalisme groenlandais et a été l'un des enjeux-clés de la « groenlandisation » des années 1980 (Gad, 2009 ; Kleivan, 1969 ; Thisted, 2017)[213], jusqu'à être définie comme unique langue officielle du Groenland lors de l'autonomie élargie en 2009[214]. La reconnaissance institutionnelle du kalaallisut se traduit dans les pratiques de communication, puisque les documents officiels ont de plus en plus tendance à être bilingues (voir par exemple Naalakersuisut – DUKK, 2018 ; 2019). Cependant, un sentiment d'infériorisation durable du kalaallisut par rapport au danois persiste. Il se cristallise périodiquement dans les arènes publiques, comme lors du débat visant à faire de l'anglais la première langue étrangère apprise à l'école, remplaçant le danois (Petersen, 2018) – ce qui n'a jamais été concrétisé - ou dans l'évolution récente de la politique linguistique d'Ilisimatusarfik qui cherche à rééquilibrer un recrutement du corps enseignant en écrasante majorité danophone (Hindhede et Højberg, 2020). Les représentations des étudiant·e·s sont traversées par cette hiérarchisation linguistique :

« So many of our co-workers are Danes, or from Faroes, so I need to speak Danish (…) I feel like, the Danish language is kind of a stylish symbol, if you are good at it, well, that's means you are successful, kind of. And if you are not good at it, then you are like, a hillbilly (…).it is also has to do with the system, because, if you wanna go to a good university, in Denmark, you have to, but, I mean, any university, you have to be able to speak Danish. And you have to have a good grade, in Danish. Eh, but it is unfortunate that gymnasium requires that you have to take danish as a higher level, but then you can choose whether you want to take Greenlandic at a higher language, or just like, as a second language. And I feel like … you know, I don't know if it is making things more complex, but I think it teaches to some people to look the Greenlandic language, as a language that doesn't really matter, in the society. Because it's not really highly regarded. And eh, because both of my parents are Greenlanders, so, we spoke Greenlandic, I grew where we only speak our mother language at home, and then, my mother always thought that, oh, she kind of learn Danish at school, like, we don't really have to teach her. And then I learn that way ».

« On a tellement de nos collègues qui sont Danois·e·s, ou qui viennent des Féroé, donc je dois parler danois (…) J'ai l'impression que le danois, c'est une sorte de symbole distingué, si tu y es bon, c'est bien, ça veut dire que tu réussis, en gros. Et si tu n'es pas bon, alors tu es genre, un plouc (…) ça a aussi à voir avec le système, parce que, si tu veux aller dans une bonne fac au Danemark, en fait, n'importe quelle université, tu dois pouvoir parler danois. Et tu dois avoir de bonnes notes en danois. Mais c'est dommage que les *gymnasier* imposent de prendre le danois à un niveau plus élevé, et après tu peux choisir de prendre aussi le kalaallisut à un niveau plus élevé, ou juste comme deuxième langue. Mais tu sais, j'ai l'impression que … je sais pas si c'est parce que ça rendrait les choses plus complexes, mais je crois que ça apprend à certaines personnes à considérer le kalaallisut comme une langue qui ne compte pas vraiment dans la société, parce qu'il n'est pas vraiment considéré. Et euh, parce que, mes deux parents sont Groenlandais·e·s, donc on parle kalaallisut, j'ai grandi en parlant seulement notre langue maternelle à la maison et puis, ma mère a toujours pensé que, oh, elle peut apprendre le danois à l'école, genre, on n'a pas vraiment besoin de le lui apprendre. Et puis j'ai appris comme ça ».

Nadine Korneliussen, master en commerce et design de la performance (RUC), mère institutrice (groenlandaise), père contrôleur des pêches (groenlandais), Copenhague, mars 2019

Le danois reste ainsi perçu comme une langue plus légitime, associée à la réussite sociale. C'est d'abord la langue de l'école et elle est totalement intégrée dans les classements scolaires, à la fois dans la structuration du système d'enseignement (voir tableau 5-1), où la faible disponibilité de

[213] Cette centralité de la question linguistique n'est certainement pas sans lien avec le primat des approches par l'ethnicité dans l'interprétation des effets du colonialisme au Groenland, dans la mesure où la première a tendance à insister davantage sur la catégorisation par le culturel plus que par le biologique (voir **chapitre 1**).

[214] Lov om Grønlands Selstyre, n°473 du 12/06/2009, chapitre 7, paragraphe 21.

matériel pédagogique en kalaallisut est régulièrement pointée (EGSLA, 2018), et à dans l'avancement des carrières scolaires. À ce titre, la vision de Nadine gagne à être replacée dans sa trajectoire individuelle : son rapport au danois a été marqué par le poids des verdicts scolaires (voir *infra*) et elle a souvent vécu ses compétences linguistiques comme un handicap. Plus tard, elle s'engage dans un parti politique nationaliste et dans la seule organisation décoloniale groenlandaise au Danemark. La question linguistique a alimenté sa politisation, mais sa politisation peut également expliquer le réemploi dénonciateur d'un qualificatif stigmatisant (une « langue de plouc »). La langue par ailleurs contribue pleinement aux classements symboliques entre formations. Une « bonne université » est perçue ici comme étant nécessairement au Danemark, et par conséquent, nécessitant la maîtrise du danois universitaire. Ce classement est comme redoublé par la hiérarchie linguistique qui rythme la progression scolaire et qui assigne le danois aux formations les plus en aval de la chaîne scolaire.

<table>
<tr><th>Type d'établissement</th><th>Niveau</th><th>Langues d'enseignement
(en gras : langue principale)</th><th colspan="2">Caractéristiques des établissements</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Gymnasium et écoles professionnelles</td><td>13</td><td>Danois, kalaallisut, anglais</td><td colspan="2" rowspan="3">4 gymnasier (enseignement général), 11 écoles professionnelles). Une minorité d'écoles professionnelles dispensent des enseignements en kalaallisut (par exemple Kalaallisuuliurnermik Ilinniarfik, voir fig. 2-3).
Existence de classe de niveau où la répartition se fait généralement en fonction des langues parentales.
Selon les établissements et les compétences des enseignant·e·s, il est possible de bénéficier d'initiations à certaines langues (allemand et français notamment).</td></tr>
<tr><td>12</td><td>Danois, kalaallisut, anglais</td></tr>
<tr><td>11</td><td>Danois, kalaallisut, anglais</td></tr>
<tr><td>Majoriaq</td><td>10 bis (Facultatif)</td><td>Danois et kalaallisut, anglais</td><td colspan="2">Dans le cadre d'un parcours de deuxième chance.</td></tr>
<tr><td rowspan="10">Folkeskole
(Enseignement obligatoire)</td><td>10</td><td>Kalaallisut, danois, anglais</td><td rowspan="3">Niveaux uniquement présents dans les villes.</td><td rowspan="10">56 folkeskoler (dont Majoriaq).
Une école privée : Nuuk Internationale Friskole (NIF), où la langue d'enseignement principal est le danois, le kalaallisut étant langue secondaire comme l'anglais, de la 1ere à la 10e année.
Plusieurs enquêté·e·s ont témoigné de l'existence d'une division linguistique des classes dans les années 1990, qui avait pour objectif de renforcer les compétences en kalaallisut des danophones. Mais les effets sont discutés par les étudiant·e·s, puisqu'être placé dans une classe entièrement danophone les amenaient à n'échanger qu'en danois avec leurs camarades.
Selon les établissements et les compétences des enseignant·e·s, existence d'initiations à certaines langues (allemand et français notamment). L'apprentissage de l'anglais avant la 8e année reste très hétérogène selon les localisations des écoles.</td></tr>
<tr><td>9</td><td>Kalaallisut, danois, anglais</td></tr>
<tr><td>8</td><td>Kalaallisut, danois, anglais</td></tr>
<tr><td>7</td><td>Kalaallisut, danois</td><td rowspan="7">Niveaux présents dans les villes et la plupart des settlements.</td></tr>
<tr><td>6</td><td>Kalaallisut, danois</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Kalaallisut, danois</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Kalaallisut, danois</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Kalaallisut, danois</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Kalaallisut, danois</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Kalaallisut, danois</td></tr>
<tr><td>Kindergarten</td><td></td><td>Kalaallisut, danois</td><td></td><td>Jusqu'à la fin des années 1990, certains kindergarten étaient uniquement en danois. Le danois semble aujourd'hui rare, de telle sorte que plusieurs personnes issues de familles mixtes danophones voire danoises, m'ont expliqué avoir appris le kalaallisut en kindergarten pour le perdre ensuite progressivement.</td></tr>
</table>

Source : synthèse des entretiens, rapports d'évaluation (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015 ; EGSLA, 2018) et (Gaviria, 2013). On notera qu'en l'absence de données quantitatives sur le nombre de locuteur·e·s ainsi que sur les langues d'enseignement, cette synthèse gagnerait à être précisée notamment dans ses variations géographiques (part des autres langues groenlandaises que le kalaallisut, compétences localisées des enseignant·e·s).

Tableau 5-1. Synthèse des langues majoritaires parlées dans le système d'enseignement groenlandais, du primaire au secondaire (M. Duc 2021)

Le danois a également tendance à être la langue professionnelle dans les secteurs les plus qualifiés, alors que de manière générale, le kalaallisut ou le tunumiisut sont davantage considérées comme les langues de l'intime ou du domestique, parlées prioritairement en famille[215]. Certaines variations existent toutefois, notamment dans les familles mixtes (voir *infra*), et cette division entre public et privé doit également être complexifiée à l'aune des contextes résidentiels, le danois étant très largement minoritaire dans les *settlements*. On voit donc bien ici qu'il est difficile d'appréhender le danois comme une seule disposition de classe, tant elle est imbriquée dans l'histoire coloniale et les hiérarchies sociales héritées.

« Tu n'as pas vraiment d'option si tu ne parles ni danois ni anglais »[216] : privilège énonciatif et verdicts scolaires

La légitimité du danois au sein du système symbolique produit par l'école n'est pas à chercher uniquement du côté des fondements psychologiques de sa reconnaissance, mais bien dans la façon dont il est pris en compte plus ou moins consciemment dans les pratiques des étudiant·e·s, à la façon d'une règle du jeu (Bourdieu et Passeron, 1970).

Avec l'inversion de la hiérarchie linguistique (à l'exception de NIF, l'établissement privé de Nuuk, voir tableau 5-1), le passage dans le secondaire supérieur est sanctionné par l'acquisition de compétences linguistiques en danois, et davantage encore quand l'orientation se fait vers l'enseignement général. Un rapport sur l'abandon scolaire réalisé par l'équipe pédagogique du *gymnasium* de Nuuk donnait quelques pistes sur la place de la langue dans les sorties du système scolaire : les difficultés en danois représentaient la quatrième cause d'abandon au *gymnasium*, après les « problèmes personnels », les « problèmes de motivation », et le fait de « ne pas être prêt » (GUX Nuuk, 2017). Il faut garder en tête les défis méthodologiques qui se posent pour saisir les causes de l'abandon scolaire, qui sont souvent multiples et imbriquées. Cependant, ce rapport rappelle l'effet couperet des dispositions linguistiques.

Dans l'exemple de Nadine Korneliussen évoqué *supra*, sa moindre maîtrise du danois s'est exprimée dans ses notes, se répercutant sur la façon dont elle a été orientée en *folkeskole*. Son parcours est également marqué par des stratégies d'évitement, rendues possibles par une conjonction de facteurs (obtention d'une bourse, encouragements familiaux nourris par une certaine familiarité d'une mère institutrice avec le système scolaire et par le nationalisme paternel), la conduisant à poursuivre son secondaire en Norvège, dans un lycée international. Son « choix » d'orientation résulte ainsi de la rencontre entre ce qu'elle considérait possible, à l'égard de ses dispositions linguistiques (elle avait pu réaliser un échange dans le Minnesota avant le *gymnasium*, lui donnant confiance dans ses compétences scolaires en anglais, à l'inverse du danois) et ce qu'elle estimait souhaitable, le départ en Norvège étant pour elle synonyme de « meilleures opportunités » (une « très très bonne école » ayant des partenariats avec des universités étatsuniennes) que ce qu'offrait le *gymnasium* local, qu'une année lui avait suffi à trouver « trop détente ».

La sanction linguistique n'a pas toujours le caractère mécaniste de l'échec à l'examen ou de l'orientation, et peut tout autant opérer une fois le cursus entamé. En 2018, je rencontrai Salik Adamsen, 28 ans, originaire d'Aasiaat et parlant kalaallisut ainsi que quelques rares mots d'anglais. Cinq ans avant notre rencontre, alors qu'il avait 22 ans, il s'était inscrit au *gymnasium* d'Aasiaat. Il avait abandonné quelques semaines après la rentrée, parce qu'il ne « comprenait rien » en classe.

[215] Dans la mesure où je n'ai pu rencontrer aucun·e locuteur ou locutrice de la langue du nord du Groenland, je considère ici seulement le tunumiisut (langue de la côte est).

[216] « *Of course, even in Greenland, it's almost a necessity, it's even a requirement you know, to go to high school, and to have a decent level of Danish. And being able to speak Greenlandic is of course a big thing, but that's only in Greenland. I mean, you don't really have an option if you don't speak Danish or English* », Kenneth Kruse, licence d'humanités (RUC), mère cheffe d'entreprise (mixte), père directeur administratif (danois), Copenhague, avril 2019.

Suite à sa sortie du système scolaire, il a enchaîné les emplois précaires (déménageur, puis remplacement temporaire d'un pêcheur qu'il connaît dans une équipe, puis vendeur dans une boutique de vêtements), car il doit « s'occuper de son fils », qui a presque deux ans. J'apprends en 2019 qu'il termine une formation de cariste à Royal Arctic Line, l'entreprise de fret maritime, par une publication d'une photo sur Facebook. Sur la publication, il explique être fier de sa réussite, parce qu'il n'a jamais été « fait » pour l'école. Ce sentiment lui vient de ses faiblesses en danois, (il se décrit comme étant « nul pour écrire ») qui ont provoqué chez lui une forme de rejet durable des études : après sa sortie de route du *gymnasium*, il n'a plus voulu se réinscrire dans la moindre formation, jusqu'à ce que l'« opportunité de devenir cariste » se présente.

Tant dans l'exemple de Nadine Korneliussen que de Salik Adamsen, la langue occupe un rôle central dans les verdicts scolaires. Ces derniers tendent à produire « sinon la reconnaissance explicite de la culture dominante comme culture légitime, du moins la conscience larvée de l'indignité culturelle de leur acquis » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 43). Si de tels verdicts sont « toujours chargés d'implications économiques et symboliques » (*ibid.* : 43), cela passe ici la relégation vers des formations moins prestigieuses – puis, en aval, vers des emplois « manuels » et d'exécution, dans le cas de Salik Adamsen. Dans d'autre situations, ces implications peuvent consister en une mise en place de stratégies d'évitement, comme c'est le cas de Nadine Korneliussen. Elle évite en effet de manière durable le système scolaire dano-groenlandais, entre la fin de son *gymnasium* et son inscription en master au Danemark.

Chez les étudiant·e·s rencontrés au Danemark, tous et toutes diplômé·e·s du *gymnasium*, le sentiment d'un caractère indispensable du danois est d'autant plus fort que leur ascension ou leur maintien dans l'espace social en dépend :

"The language barrier is really difficult for people to get higher education, like, even a simple education (…) I mean, they can still study within Greenland as well, but (...) I know a lot of people who can't get into simple education, like, pedagog in Greenland, even that, they can't get it, because they can't speak Danish, they can't learn Danish".

« La barrière de la langue est vraiment difficile pour les gens qui veulent faire des études, genre, même une simple formation (…). Je veux dire, ils peuvent toujours étudier au Groenland, mais (…) je connais plein de gens qui ne peuvent pas accéder à une formation simple, comme puéricultrice au Groenland, même ça, ils ne peuvent pas, parce qu'ils parlent pas danois et ils peuvent pas l'apprendre ».

Nuunu Geisler, licence en administration des affaires (RUC), mère secrétaire dans un supermarché (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, mars 2019

"We don't have any education that's only in Greenlandic. So …. Most of all the Greenlanders they grew up in Greenland and talk Greenlandic. They are not many of us that speak fluently danish. So, a lot of them they write poorly in the danish, so, they have to fight more to take an education. There in Denmark, or in Greenland. So, yeah, we have to learn danish to have some degree, or something, if it' the troops, or the craftman or anything. You have to have a little bit of danish ».

« On n'a pas de formation qui soit seulement en kalaallisut. Donc … la plupart des Groenlandais·e·s, grandissent au Groenland et parlent kalaallisut. Il n'y en a pas beaucoup qui parlent couramment danois. Donc beaucoup d'entre eux écrivent mal en danois, donc ils doivent se battre plus pour poursuivre des études. Ici au Danemark, ou au Groenland. Donc oui, on doit apprendre le danois pour avoir un diplôme ou quelque chose, genre dans l'armée ou artisan ou quoi que ce soit. Tu dois avoir un petit peu de danois ».

Malik Andersen, licence pro en gestion de la construction (KEA), mère peintre en bâtiment (groenlandaise), père charpentier (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Comme dans l'exemple de Nadine Korneliussen, c'est dans une certaine « docilité scolaire » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 43) que la nécessité de l'acquisition du danois est légitimée, les deux personnes étant ici dans une situation de dépendance à l'égard de l'institution scolaire en ce qui concerne la transmission du capital linguistique. Convoquer des formations et professions moins demandeuses en capital culturel (puériculteur·trice, militaire du rang, artisan) que celles dont elles

sont issues (*gymnasium*) ou en train de compléter, permet de dés-exceptionnaliser la valeur de l'arbitraire culturel. L'écart ainsi réduit entre culture d'origine et culture légitime semble ainsi fonctionner comme un ressort de son acceptabilité, d'une part, et comme un ressort de la légitimation de l'ordre scolaire, de l'autre : puisqu'il est souhaitable socialement de réussir scolairement, alors l'acquisition du danois est perçue comme une étape dans l'acquisition du titre scolaire qui permet la mobilité ascendante, ou le maintien de sa position dans l'espace social.

2. Corps enseignants : du culturel au racial, contrôler et légitimer l'ordre ?

« Agent[e]s légitimes » (Bourdieu et Passeron, 1970) de la transmission des savoirs, les enseignant·e·s joue un rôle déterminant dans la production, le maintien et la définition de frontières raciales au sein des institutions scolaires au Groenland. La hiérarchie des langues présentée dans la première sous-partie repose en effet largement sur les caractéristiques du corps enseignant.

« Nous sommes si peu, les politiciens veulent kalaallisut kalaallisut, et moi en tant que prof, je dis, mais qui va s'en charger ? »[217]

La structuration et la formation du corps enseignant est indissociable de la hiérarchisation linguistique du système scolaire. Alors qu'elles étaient majoritaires dans les années 1960 (Gaviria, 2013), les personnes né·e·s au Danemark ne représentent plus que 17 % des enseignant·e·s de *folkeskole* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Mais, de manière générale, la structure du recrutement enseignant s'articule aux caractéristiques socio-démographiques de la population groenlandaise et en particulier à son faible niveau de diplôme (voir **chapitre 4**). Les récits des enseignant·e·s (voir citation en titre) comme des étudiant·e·s sont marqués par le constat de ces hiérarchies sociales qui traversent le corps enseignant et, surtout, par la brutalité des changements qui s'opèrent entre *folkeskole* et *gymnasium* et, ce, indifféremment du lieu d'étude (Sisimiut, Aasiaat et Qaqortoq) : « toute la réalité enseignante devient danoise (…), c'est comme si la balance se renversait et tout d'un coup, c'était tout danois [avec le passage au *gymnasium*] »[218]. Ce n'est pas un hasard si les langues principales d'enseignement s'inversent avec le passage au *gymnasium* : pour y être enseignant·e, il faut disposer d'un master – ce qui n'est pas le cas pour la *folkeskole*[219].

Cet effet de seuil contribue ainsi à façonner un système de classement dominé par les enseignant·e·s danois·e·s – ou en tous cas considéré·e·s comme tel·le·s à l'égard de la langue parlée et des caractéristiques phénotypiques associées à la danicité (peau, cheveux et yeux clairs, grande taille). On retrouve une fois encore ici l'association tacite entre blanchité et danicité que j'ai déjà évoquée (voir **chapitres 1** et **2**) et sur laquelle je reviendrai plus en détail dans la dernière partie de la thèse. Ces classements qui traversent le corps enseignant s'articulent à la structure pyramidale du système scolaire, mais aussi à la hiérarchie des disciplines et formations. Les étudiant·e·s décrivent en effet

[217] « *We are very few, like myself, or the Greenlandic teachers. Well …that's you know how things are. So I guess people kind of just accept that is how it is, but yes, they do complain. Kids are like we wish we could take some of our subjects in our own language. But again, who will be the examiners? Who will? I mean, they all come from Denmark. Who would carry it you know? That's the big question. And now the politicians they want Greenlandic Greenlandic, and I am like sitting here, as a teacher saying who? Who is gonna be the one who is gonna … lifting, you know*? » Arnannguaq Markussen, enseignante d'anglais, d'histoire et conseillère d'orientation au GU Nuuk (groenlandaise), Nuuk, avril 2018 (citation tronquée pour le titre).

[218] « *Like, the whole teaching situation becomes danish (…) So, eh, the balance kinda tipped, and suddenly, it was very danish* » Marianne Simonsen, master de musicologie (KU), parents enseignants au GU (danois), Copenhague, novembre 2019.

[219] Entretien avec Benjamin Krarup, proviseur du GU Nuuk (avril 2018). Les enseignant·e·s (ce qui n'est pas toujours le cas) en *folkeskole* peuvent cependant choisir des majeures lors de leur formation (entretien avec Amalia Høegh, étudiante en licence professionnelle à Ilinniarfissuaq, institut de formation des maître·sse·s d'Ilisimatussarfik, Nuuk, mai 2018).

que leurs rares enseignant·e·s groenlandais·e·s sont le plus souvent chargé·e·s des enseignements de langue, la langue parentale[220] et l'appartenance à un groupe minorisé semble fonctionner comme un effet d'assignation disciplinaire similaire à ce qu'on constate dans le supérieur danois (voir **chapitre 3**). Ainsi, le cours – au sens du cours monétaire, pour reprendre la métaphore de *La Reproduction* (1970) – de l'autorité pédagogique repose également sur une loi de l'offre et de la demande qui fait du danois un bien rare, et par conséquent, désirable, sur le marché des biens symboliques.

Rappels à l'ordre et particularisation de la blanchité

Dépositaire de l'autorité culturelle légitime, le corps enseignant est certes impliqué dans les verdicts et l'orientation, mais il l'est également dans la création d'une communauté de compréhension et d'expérience qui s'élabore dans la salle de classe, entre enseignant·e·s et danophones, et qui rejoue sur le rapport au groupe de ces derniers :

"When you are a mixed child in Greenland, eh, I'm pretty sure this is general for all mixed children, you are, you are not Danish, and you are not Greenlandic. Because, when you go to school, you are better in academics, because, you understand the teacher better, because he talks Danish, like you, when you are at home, with your parents. So, you understand the teacher better. Therefore, you are a better student. And so you feel good, but then … you can't relate to Greenlandic fellow students, because … and then, they get kind of jealous …of course, it gets better when you grow up, that they can see their own feelings, that they can be like, better with you …but, when you have this growing up, when you are a child, it's… kind of defines you, when you are a youth, and the others became to see you differently".

« Quand tu es un enfant mixte au Groenland, euh, je crois que c'est vrai pour tous les enfants mixtes, tu es, tu n'es pas Danois·e, et tu n'es pas Groenlandais·e. Parce que, quand tu vas à l'école, tu es meilleur académiquement, parce que tu comprends mieux le prof, parce qu'il parle danois comme toi, quand tu es à la maison avec tes parents. Donc tu comprends mieux le prof. Donc, tu es un·e meilleur·e élève. Et donc, tu te sens bien, mais … tu peux pas comprendre les autres étudiants Groenlandais·e·s, parce que … et puis, ils deviennent un peu jaloux … bien sûr, ça s'améliore quand on grandit, qu'ils et elles peuvent voir leur propres sentiments, qu'ils et qu'elles peuvent être mieux avec toi … mais, quand tu as ça quand tu grandis, quand tu es enfant, c'est comme si ça te définissait, quand t'es jeune, et que les autres te voient différemment ».

Nukannguaq Berthelsen, licence de littérature (KU), mère assistante de pahrmacie (danoise), père charpentier (groenlandais), Copenhague, février 2019

Les effets de ces hiérarchies au sein du corps enseignant ne sont donc pas à envisager uniquement sur le plan des trajectoires scolaires, mais également sur celui de l'hétéro-identification et de l'assignation à un groupe racialisé.

À ce titre, les étudiant·e·s mixtes comme Nukannguaq Berthelsen constituent des cas intéressants pour comprendre la contribution de l'école à la formation raciale. Quelques précisions sur l'usage du qualificatif de mixité s'imposent aux vues de sa polysémie. La mixité familiale peut renvoyer à l'union parentale – le cas le plus fréquent dans cette thèse – ou à la filiation, qu'il s'agisse d'une mixité par adoption ou par descendance d'un couple mixte (Brun, 2019a). Au Groenland, le renvoi à la mixité en danois, passe par le qualificatif de « demi » (*halv*, en danois) passe principalement par des catégories nationales (*halv grønlænder, halv dansker*). On retrouve ici la rareté du recours à des catégories explicitement raciales parmi les enquêté·e·s (voir **chapitre 2**). Lorsque les individus ont leurs deux parents qui sont eux-mêmes mixtes, il est ainsi courant de se désigner comme « *half-half* » en anglais (dans les autres cas, l'usage de « *mixed* » est préféré). Je n'ai jamais croisé son usage pour d'autres situations de positions divergentes dans les rapports sociaux (de classe, mais également

[220] Dans cette thèse, je parle plus volontiers de langue(s) parentale(s) que de langue(s) maternelle(s), sauf quand les enquêté·e·s emploient le terme. Je m'appuie sur les travaux sur la parentalité et la distribution genrée des rôles : il s'agit ainsi de déconstruire « l'impensé de la prise en charge systématique par la mère » (Landour, 2016 : 2) des tâches accomplies autour de l'enfant, et dont les transmissions linguistiques sont l'une des dimensions.

pour renvoyer à l'hétérosexualité, qui est de fait, une forme de mixité). La désignation tend par ailleurs à pointer quasi exclusivement une mixité raciale renvoyant à une coexistence d'un statut majoritaire (Danois·e, blanc·he·s ou Qallunaaq) avec un statut minoritaire (Groenlandais·e ou Inuk). Je n'ai ainsi jamais entendu cette catégorie mobilisée dans le cas d'union ou de descendance entre groupes minoritaires (notamment entre Philippin·e·s et Groenlandais·e·s) ou majoritaires (notamment entre Danois et Islandais·e·s/Féroïen·ne·s). À l'aune de ces usages et des propositions que d'autres ont fait avant moi (Brun, 2019a ; Varro, 2003), je conserve le terme émique pour insister sur sa dimension transgressive, qu'on ne retrouve pas dans d'autres termes, comme celui d'hétérogamie par exemple.

Dans les cas de Nukannguaq Berthelsen, elle définit sa mixité par un ancrage racial, où le passage par la nationalité peut tout à fait constituer une désignation euphémistique de la race. En effet, ces jeux d'assignations renvoient à un système de relations asymétriques (comprendre l'enseignant, être meilleure à l'école) qui réactive, à l'échelle de la salle de classe, les asymétries coloniales forgées à l'échelle globale. La mixité de Nukannguaq Berthelsen vient « troubler » la race, pour reprendre le titre de la thèse de Solène Brun (2019) : comprendre l'enseignant se traduit par un déni de groenlandicité, mais elle n'est pas pour autant complètement assimilée dans la danicité, notamment parce qu'elle ne dispose pas des marqueurs corporels de la blanchité (« J'ai … par exemple, c'est très reconnaissable, les traits groenlandais de mon visage »)[221]. La mixité vient ainsi complexifier l'assignation mais également l'identification à un groupe, mettant « en difficulté les hiérarchies coloniales et les frontières raciales sur lesquelles celles-ci sont fondées » (Brun, 2019 : 180). Ces éléments se cristallisent dans un sentiment de marginalisation, voire d'exclusion, tant vis-à-vis des Danois·es que des Groenlandais·es.

Compte tenu de la façon dont la langue fonctionne comme un marqueur de la racialisation, le référentiel racial n'est pas toujours explicite dans la mise en ordre du système scolaire. L'existence d'une division linguistique des classes de *folkeskole* dans les années 1990 rapportée par les étudiant·e·s les plus âgé·e·s n'est ainsi pas toujours perçue comme discriminante ou stigmatisante. En revanche, les assignations peuvent devenir plus explicites lorsque certain·e·s enseignant·e·s marquent directement leurs élèves, notamment lorsqu'elles s'appuient sur les ambivalences de la mixité :

"When Aleqa was in power, I had a teacher in my gymnasium who told me that I should … he wouldn't even like, educated me, because of my complexion. And when I was in folkeskole, I had a teacher who told me that I should go back home to Denmark. Because of my heritage. I was kind of an ass, to his defense".

« Quand Aleqa[222] était au pouvoir, j'avais un prof dans mon *gymnasium* qui m'a dit que je devais … qu'il ne voulait même pas genre, m'instruire, à cause de mon aspect physique. Et quand j'étais en *folkeskole*, j'ai eu un prof qui m'a dit que je devrais rentrer au Danemark. À cause de mon héritage. J'étais un peu une plaie, pour sa défense ».

Mathias Pedersen, licence d'histoire (KU), mère haute fonctionnaire (danoise), père peintre (groenlandais), Copenhague, février 2019.

La racialisation ne repose pas uniquement sur les marqueurs linguistiques, mais sur d'autres caractéristiques héritées : des marqueurs phénotypiques et spatiaux (« rentrer au Danemark »). L'expérience de Mathias Pedersen passe par une particularisation de la blanchité, qui devient comme « visible » dans le contexte groenlandais. La blanchité correspond en effet à la position dominante dans le rapport social de race, mais a également été définie comme renvoyant à une forme de neutralité, d'impensé, voire, à une forme d'invisibilité, qui lui permettrait précisément d'échapper à la catégorisation raciale (Dyer, 1997 ; Franckenberg, 1993), puisqu'elle est aussi érigée

[221] « *I have … like, it's very visible the Greenlandic features on my face* ».

[222] Aleqa Hammond, ancienne première ministre du Groenland entre 2013 et 2014 (Siumut). Première femme première ministre du Groenland, elle est connue pour son indépendantisme radical, son charisme et sa fierté minoritaire.

en norme, en référence cachée, « ce qui permet la catégorisation raciale à laquelle elle échappe » (Cosquer *et al.*, 2022a : 13). Cependant, cette « transparence sociale » (Dorlin, 2009 : 13) n'est pas toujours garantie. Ce sont avant tout les personnes blanches elles-mêmes qui voient ce statut comme non marqué : « la blanchité n'est invisible que pour ceux qui l'habitent » (Ahmed, 2020), et je développerai plus en détail ce point au **chapitre 7**. Plus encore, des travaux récents comme ceux de Claire Cosquer, ont montré que les migrations des Nords vers les Suds impliquent « une première déstabilisation de la position dominante, la confrontant à l'expérience d'une minorité numérique » (Cosquer, 2019b). L'exemple de Mathias Pedersen me semble s'inscrire dans ce schéma d'une blanchité minoritaire : il se trouve confronté à une négation de ses appartenances multiples et renvoyé à la blanchité. L'école n'est ainsi pas seulement le lieu d'une minorisation raciale, mais également un espace du dévoilement de cette blanchité minoritaire : se trouvant en haut de la hiérarchie raciale, puisqu'il est structurellement avantagé par le contenu de l'arbitraire culturel en vigueur (danophone et issu d'une famille bien dotée en capital culturel), sa situation de minorité numérique le fait sortir de l'invisibilité.

Ce rôle de particularisation de la blanchité est tout à fait ambivalent, puisqu'il peut certes avoir un effet disqualifiant ponctuel dans le contexte postcolonial (être associé à la figure du colon, du missionnaire, de l'étranger), mais il peut également se traduire dans une valorisation plus directe des dispositions associées aux positions dominantes dans les rapports de race par les enseignant·e·s. C'est notamment le cas de Frederik Storch, étudiant en journalisme à Roskilde : il associe son goût pour l'écriture au travail d'éveil mené par l'un de ses enseignant danois du *gymnasium*, qui, à travers ses cours, sa façon de parler, ainsi que par des conseils personnalisés et la recommandation de lectures, lui avait appris à « utiliser son langage ». Danophone et originaire d'une famille mixte, Frederik Storch interprète ces encouragements comme une incitation à utiliser « sa chance » d'avoir grandi comme danophone. La rencontre avec cet enseignant a ainsi constitué un élément déclencheur de son orientation vers les études de journalisme. Ces encouragements émanant des enseignant·e·s ne concernent pas seulement les étudiant·e·s les plus en adéquation avec la culture légitime (voir **chapitres 4** et **6**), mais la façon dont ils sont prodigués, et les dispositions qu'ils mettent en valeur sont souvent révélateurs des effets de distance ou de proximité à la culture scolaire, et sont porteurs d'effets de consécration du privilège culturel.

3. Le domestique, le bureau, le chasseur

Cette domination linguistique peut être interprétée comme étant l'une des chevilles de la colonialité du savoir (Lander, 2000), puisque s'impose un système linguistique produit dans l'ancienne métropole coloniale, classant comme inférieure la langue locale et faisant de la langue étrangère une langue de référence, construite comme indispensable – notamment dans l'accès aux positions supérieures. En conséquence, ces classements contribuent à faire sortir les locuteur·trice·s du kalaallisut du système scolaire ou à les reléguer vers certaines filières et formations moins prestigieuses. Qu'impliquent ces hiérarchies en termes de rapport à l'univers scolaire ? Quelles sont les images qui découlent de cette hiérarchisation globale des savoirs que cristallise l'action pédagogique groenlandaise ?

Sprolig hvor bolig *: étudier, une pratique associée à la blanchité*

En dépit de l'allongement des parcours d'études (voir **chapitre 3**), il demeure que la culture scolaire alimente des représentations clivées des aptitudes associées aux différents groupes d'appartenance :

"P: *I think I'm very academic compared to other Greenlandic people. I found out this, after I started this school and talk to people, and … here, there is a lot of people who just stop school, just for a year or … and then they go home, and I can't really understand why, they go home and stop studying.*

M: what do you call academic?

P: like, eh, they don't know mathematics, or things like that. They are not so good at learning new stuff. Yeah, they don't concentrate easily… In Danish you have this … when you are good at speaking, or good at reading … sprolig hvor bolig, you call that academic. I don't know if it corrects the problem.

M: in french we say sometimes from some people they are bright with their hands…

P: Yeah, I think that Greenlandic people are very practical. They don't really … it's not important for them to be smart it's important for them to do something. I think also because we are so new, in all those things we had been introduced to one hundred years ago (…) if your dad wasn't danish or something, if you're just one hundred percent greenlandic, it's hard for you to learn all those things, the evolution don't go so fast I think".

« P : Je pense que je suis très dans les études par rapport aux autres Groenlandais·e·s. J'ai remarqué ça, après avoir commencé cette école et en parlant aux gens, il y a beaucoup de gens qui arrêtent tout simplement l'école, pour un an ou … et après ils rentrent chez eux, et je ne comprends pas vraiment pourquoi, quand ils rentrent chez eux, ils arrêtent d'étudier.

M : qu'est-ce que tu appelles « être dans les études » ?

P : genre, euh, ils ne connaissent pas les maths, ou des trucs comme ça. Ils ne sont pas bons pour apprendre des choses nouvelles. Ouais, ils ne se concentrent pas facilement … en danois tu as ce … quand tu es bon pour parler, ou bon pour lire, sprolig hvor bolig, et tu appelles ça « être dans les études ». Je sais pas si ça répond à ta question.

M : en français, on dit parfois que certaines personnes sont intelligentes avec leurs mains …

P : oui, je pense que les Groenlandais·e·s sont très pratiques. Ils ne vont pas vraiment … C'est pas important pour eux d'être intelligent, c'est important pour eux de faire quelque chose. Je pense aussi que parce qu'on est si neufs face à toutes ces choses que l'on ne connait que depuis une centaine d'années (…) si ton père n'est pas danois ou quelque chose comme ça, si tu es juste cent pour cent groenlandais, alors c'est dur pour toi d'apprendre tout ça, l'évolution va pas si vite je pense ».

Pipaluk Marquardt, licence en études vétérinaires (KU), mère peintre en bâtiment (groenlandaise) père plombier (groenlandais), Copenhague, avril 2019

Dans cette explication de l'interruption des études, les attributs de la culture scolaire (la lecture, l'apprentissage, la capacité à se concentrer) mais également sa structuration au sein de l'institution (pointer l'ignorance des « mathématiques » plus que des outils de calcul) tendent à être perçus comme difficilement compatibles avec une « culture groenlandaise », davantage associée à des savoir-faire pratiques. Cette représentation d'une incompatibilité est évaluée sur un plan non pas biologique mais par une détermination historique, que l'imposition passive d'une institution étrangère et des valeurs qui l'accompagne semble rendre inéluctable. L'argumentation de Pipaluk Marquardt convoque l'explication historique et l'appartenance nationale : c'est davantage un rapport de race qu'un rapport de classe qui est en jeu ici. Ce n'est pas une personne ni une famille qui est perçue comme déficiente par rapport aux exigences de l'école, mais l'entièreté d'un groupe supposé homogène que l'explication culturaliste permet de concevoir.

Ainsi, la valorisation d'une culture écrite par l'institution scolaire, par distinction d'une culture technique ou sportive par exemple, semble trancher le corps social en fonction d'attributs conférés par la naissance. Pour Pipaluk Marquardt, seul un héritage danois permet de venir combler la déficience héritée, entérinant ainsi la position dominante que représente la danicité dans les rapports de race. Par ailleurs, la double dimension d'une déficience perçue à la fois comme quantitative (« apprendre de nouveaux trucs ») et comme qualitative (en termes de capacités, de dispositions) donne l'impression qu'on ne peut alors y échapper et entretient la dévaluation de soi. Parfois renforcé par le sentiment d'être un·e survivant·e (voir **chapitre 7**), cette dévaluation peut s'incarner dans la croyance en sa propre infériorité par rapport à ses camarades danois, que l'on

retrouve chez Pipaluk, notamment dans une forme d'angoisse de devoir perpétuellement prouver sa valeur scolaire.

Cette représentation clivée des façons d'être s'incarne symboliquement dans des goûts associés à aux appartenances de groupe :

"I was also a book person in Greenland. That was one of the things that, make me different of the rest of my class. And you also have this prejudice that danish persons are more, eh, book persons that greenlandic among children I mean, in my class, you would maybe think, eh, look at me and say, oh, you're good at school, oh, that's because you're danish. Because you have the help at home. And I was taught in my first language, the others in their second language. And I can get all the help I need at home because, my parents were teachers, but I don't think it was only that. It was also that I was simply a person who likes to go to school. And I also think that my friends knew that. So.... so I think it was both of those things, that makes me the bookish Dane in the class".

« J'aimais aussi beaucoup lire au Groenland. C'était une des choses qui me rendaient différente du reste de ma classe. Et tu as aussi ce préjugé que les Danois·e·s aiment plus les livres que les Groenlandais·e·s, parmi les enfants. Je veux dire, dans ma classe, tu pourrais me voir et penser, oh, tu es bonne à l'école parce que tu es danoise. Parce que tu as de l'aide à la maison. Et on m'enseignait dans ma première langue, les autres dans leur seconde. Et je pouvais avoir toute l'aide dont j'avais besoin à la maison, parce que mes parents étaient profs, mais, je ne pense pas que c'était seulement ça. J'étais juste quelqu'un qui aimait aller à l'école. Et je pense aussi que mes ami·e·s le savaient, donc … donc je pense que c'était toutes ces choses, qui faisaient de moi le rat de bibliothèque danois de la classe ».

Marianne Simonsen, master en musicologie (KU), parents enseignants au *gymnasium* (danois), Copenhague, novembre 2019

Le goût de la lecture et des livres cristallise ainsi particulièrement ces représentations, parce qu'ils sont associés à la langue dont la valeur est légitimée par l'école[223]. On retrouve dans cet exemple une autre modalité de la construction du rapport à l'école selon des lignes racialisées : alors que Pipaluk Marquardt embrasse le cliché naturalisant, sans vraiment mettre à distance l'essentialisation, Marianne Simonsen le refuse, mais plutôt que d'expliquer sa réussite scolaire par des causes sociales et des avantages dispositionnels, elle adopte un point de vue individualisant. Il s'incarne dans la mise en avant de prédispositions personnelles, voire psychologiques, sa réussite étant mise sur le compte du don et du caractère (« j'étais seulement quelqu'un qui aimait aller à l'école ») et qui sont caractéristiques d'une forme de résistance à l'explication en termes de socialisation.

On voit ainsi bien comment certains comportements, comme le goût de la lecture, de l'école, mais aussi le fait de faire des études ou de disposer de savoirs scolaires, semblent marquer une appartenance raciale et non pas seulement d'une appartenance de classe : tout se passe comme si le marquage de ces appartenances ne passait pas par un « réductionnisme organique » (Bentouhami-Molino et Guénif-Souilamas, 2017 : 205) renvoyant uniquement à des caractéristiques phénotypiques, mais bien à des goûts et façons d'être, dont Pipaluk Marquardt rend compte par un discours sur l'ordre des choses : historiquement, ce n'est ni logique ni normal que les Groenlandais·e·s fassent des études. Ces exemples du rapport à l'école selon des lignes racialisées ne sont pas sans rappeler les débats entourant la racialisation de la réussite scolaire aux États-Unis. Dans un article qui a fait date, Fordham et Ogbu (1986) proposaient d'interpréter les moins bons résultats scolaires des élèves africain·e·s-américain·e·s comme renvoyant à un poids, une responsabilité, qui pèse sur les élèves noirs. Ce poids doit se comprendre en étant replacé dans l'histoire de l'émancipation noire. Alors que les quartiers noirs disposent d'écoles moins performantes, et que l'hégémonie blanche garantit un moins bon accès à la scolarisation pour les enfants noirs, les Africain·e·s-Américain·e·s ont développé, par résistance, une identité collective

[223] À ce titre, la polarisation de l'offre littéraire est intéressante : j'ai pu constater qu'à Nuuk, dans les rayonnages des bibliothèques d'Ilisimatussarfik et de Nunatta Atuagaateqarfia (bibliothèque nationale du Groenland) et les étals de Atuagkat, la librairie de la ville, reste polarisée par le danois. Une offre bilingue existe également, et le kalaallisut me semble avoir plus de place dans les livres pour enfants que dans la littérature destinée aux adultes. Des recherches plus approfondies seraient cependant nécessaires pour objectiver plus finement cette polarisation linguistique.

et une culture d'opposition à l'école, considérée comme appartenance à l'univers de la blanchité. Dans ce contexte, les élèves noirs ayant de bons résultats scolaires peuvent se voir accuser d'agir comme des Blanc·he·s (« *acting white* »), la réussite scolaire accompagnant tout un ensemble de pratiques, comme parler un anglais correct, passer du temps à la bibliothèque, ou encore, développer certains goûts musicaux associés à la blanchité. Fordham et Ogbu, dressent la conclusion que c'est précisément la peur de se voir accuser d'agir comme des Blanc·he·s qui empêche les élèves noirs de s'engager activement dans la carrière scolaire. S'il est difficile de décalquer pleinement les conclusions de Fordham et Ogbu[224] dans la mesure où l'enquête n'a pas précisément porté sur celles et ceux étant sorti·e·s du système scolaire, on retrouve cette même imbrication de la classe et de la race dans le fait que la réussite scolaire soit construite comme contradictoire avec le fait d'être Groenlandais·e·s. Cette assignation à la blanchité est plus tard rejouée par la socialisation migratoire (voir **chapitre 8**).

Corps à l'étude

C'est également dans des façons d'être et de se tenir, et pas uniquement dans des modèles racialisés d'attentes sociales et professionnelles que s'exprime la compatibilité perçue avec les normes produites par l'univers scolaire. À ce titre, certaines façons d'être en classe tendent à être associées à une appartenance à un groupe racial, comme si l'acquisition de certains codes valorisés par la culture scolaire rendait possible le passage de la frontière raciale :

"S: I think that the teacher thought I was super annoying *rires* *Because, they were used to Greenlandic students, you know. So, even though they came from mixed families, or fully Greenlandic … it's a Greenlandic culture somehow. I mean, for kids with both Danish parents, eh …. Wouldn't be the same as a Dane in Denmark, if … there is a whole cultural difference, even with the Danes in Greenland, about how do you speak, and how do you behave, things you don't do. So, I was super committed to my high school years, because I was like … I have to pump up my grades ! * rires * So, I was like, the super annoying, you know, coming from the South, eh … not afraid of questioning, not afraid of asking the right questions, and eh … I think that could be challenging for, eh, my classmates as well. But my grades got better! But I knew that … I definitely felt a difference … find a difference on how to behave and not to behave in a social context, in a high school, but I was like … If I wanted to pump up my grades, I have to go there, I have to come to do that, and I did. But that leave me with very little friends *rires* (…) there were not in my classes, because I was a very anoying kid, like raising my hand … and speak loud and … you know * elle mime en riant quelqu'un·e qui joue des coudes *

M: have you been called the Qallunaaq or …

S: yeah definitely. I definitely think … I was, but I became friend with some of them afterwards, like, in

« S : je crois que le prof me trouvait super agaçante *rires*. Parce qu'ils sont habitués aux élèves groenlandais, tu vois. Donc, même s'ils viennent de familles mixtes, ou pleinement groenlandaises … c'est quelque part encore une culture groenlandaise. Je veux dire, pour les enfants de parents danois, euh, ça ne serait pas la même chose qu'un·e Danois·e au Danemark, si … il y a une différence culturelle totale, même avec les Danois·e·s au Groenland, sur comment tu parles, sur comment tu te comportes, des choses que tu fais pas. Donc, j'étais super engagée dans mes années de lycée parce que j'étais en mode … je dois faire monter mes notes ! * rires * Donc, j'étais genre la super agaçante, qui vient du Sud, eh … qui n'a pas peur de poser les bonnes questions, et euh … je pense que c'était compliqué pour mes camarades aussi. Mais mes notes sont devenues meilleures ! Mais Je savais que …je sentais vraiment une différence … je sentais vraiment une différence sur comment se comporter ou ne pas se comporter dans un contexte social, dans un lycée, mais … si je voulais faire monter mes notes, je devais aller là, je devais faire ça, et je l'ai fait. Mais ça a fait que j'avais très peu d'ami·e·s *rires* (…) ils/elles n'étaient pas dans ma classe, parce que j'étais la gamine insupportable, genre, lever ma main, parler fort et, tu sais. *elle mime en riant quelqu'un·e qui joue des coudes*

M : ils t'ont appelé la Q*allunaaq* ou …

[224] Ces conclusions ont été abondamment discutés dans la littérature, en particulier autour de cinq points : le caractère monolithique de l'identité collective que suppose l'analyse ; la présupposition que les Blanc·he·s ont offert de moins bonnes conditions de scolarisation à la population noire ; l'idée que les Noir·e·s seraient structurellement désavantagé·e·s dans la valorisation sociale de l'investissement scolaire ; une culture d'opposition à l'école parmi les élèves noir·e·s, et enfin, la relation entre le succès académique et la popularité (Sohn, 2011)

the choir afterwards. But, I think that in their eyes, I've became a Dane. And that was a bit difficult as well, to swallow, because …I can't help away … and I've became like this because of where I've been, and it was not all my choices, it was my parents choices to move back to Denmark".

S : oui, carrément. Je pense vraiment que … je l'étais, mais je suis devenue amie avec certains après, genre à la chorale, après. Mais je pense qu'à leurs yeux, j'étais devenue danoise. Et c'était aussi difficile à avaler, parce que … je ne pouvais rien y faire … et j'étais devenue comme ça à cause d'où je suis allée, et c'était pas mon choix, c'était celui de mes parents, de retourner au Danemark ».

Sara Nyborg, master en psychologie (KU), mère assistante sociale (groenlandaise), père ingénieur en chef dans une centrale hydro-électrique, Copenhague, novembre 2019

Sara Nyborg ne se comporte pas comme les autres : elle fait preuve d'une certaine assurance, elle prend régulièrement la parole et s'impose, et même, prend de la place au sens physique du terme (mimer le jeu de coude, parler fort, poser souvent des questions), dans l'espace de la classe. Elle a grandi à Qeqertarssuaq (Île de Disko), puis part au Danemark à l'âge de 11 ans avec ses parents, avant de revenir à Nuuk pour sa dernière année de *gymnasium* (voir **annexe 6-c**) : elle associe clairement cette façon de se comporter en classe à des dispositions acquises lors de son séjour au Danemark. Compte tenu de la structure socio-démographique du Groenland et des effets propres à la migration, cette façon d'être tend à être lue comme davantage liée à une position raciale qu'à une appartenance de classe. On retrouve ici la logique du « *acting white* » évoqué plus haut : le fait d'être bonne élève se paye. Le coût est de se voir assigner à la blanchité, ce que Sara ressent dans ses sociabilités amicales puisqu'elle n'a pas l'impression d'appartenir au groupe, mais également dans son rapport aux enseignant·e·s.

Le fait de se voir incluse, temporairement, dans la blanchité, montre bien que la racialisation est susceptible d'opérer non seulement par des éléments phénotypiques, mais également par des aspects plus culturels. L'hétéro-identification ne s'appuie pas sur les marqueurs physiques de la racialisation minoritaire : de mon point de vue et conformément aux marqueurs de la racialisation des Groenlandais·e·s, il n'y avait aucun doute sur la façon dont Sara était racialisée. L'hétéro-identification raciale semble au contraire reposer sur une dissociation de l'apparence physique avec certains comportements : Sara Nyborg *passe pour* blanche[225], et ce, involontairement : ce passing subi est « le résultat non nécessairement voulu de l'interprétation racialisée d'actions, de pratiques et de goûts qui dépendent eux-mêmes de socialisations de genre, de classe et de race » (Brun, 2021 : 91). On peut faire l'hypothèse que ce jeu d'étiquetages est facilité par la mixité de Sara. Cette mixité renvoie en effet à une situation de « dissonance » (Brun, 2019a : 79), entre la façon dont les personnes se perçoivent, sont perçues, et sont socialisées, ce qui permet d'observer les conditions de l'assignation raciale. Ce qui fait sa position dominante dans les rapports de race ici, c'est bien la maîtrise des codes du fonctionnement scolaire : elle sait quoi faire et comment se comporter pour améliorer ses performances, même s'il y a un prix à cette autorité. En nous renseignant ainsi sur ce qui fait norme, on voit donc bien ici que les logiques de construction des catégories et frontières raciales ne se construisent pas seulement dans l'appréhension des positions minoritaires, mais bien également dans ce qui est constitué en système de référence, ici, l'étudiant·e modèle. Il semble donc que la construction contextuelle du rapport de race se fasse également dans les logiques d'(in)adéquation avec la maîtrise des comportements souhaitables au sein du système scolaire, ce qui invite à interroger la dimension spécifiquement raciale de l'habitus (voir *infra*).

[225] Sur cet aspect de l'inclusion dans la blanchité et du thème du *passing*, dans ses dimensions stratégiques comme dans ses dimensions subies, voir **quatrième partie de la thèse**.

Attentes professionnelles : pratiques de la blanchité, pratiques de la féminité ?

Au-delà d'être associés à des groupes spécifiques, ces attributs comportementaux ont tendance à être attachés à des contextes de socialisation distincts. Cela se concrétise particulièrement dans les attentes normatives à l'égard des devenirs professionnels des individus :

"C: I didn't start public school before the third grade. Because as I said I was born in Paamiut, and originally, I was supposed to be a hunter.	« C : J'ai pas commencé l'école avant la troisième année. Parce que comme je l'ai dit, je suis né à Paamiut, et à la base j'étais supposé devenir chasseur.
M: Why?	M : Pourquoi ?
C: That's, that's, the way it is, that's the way it was. That's because, I was the first boy that my mom had, I have a big sister, and then I have a little brother. He is five years younger. And I was the first boy in the family … and my grandfather, he used to take me out in the boat and go to hunt, since I am twelve. * un temps* *And then you know, he was …I had my first seal …he was very proud of that. And then my mom decided that… to… she wants an education, to break the norm of this. So, we moved to Nuuk, she started education, when I started third grade. So I was, very slow, at the first.*	C: Parce que, parce que, c'est comme ça, c'était comme ça. C'est parce que, j'étais le premier garçon que ma mère a eu, j'ai une grande sœur, et puis un petit frère. Il a cinq ans de moins. Et j'étais le premier garçon de la famille … et mon grand-père, il avait l'habitude de m'emmener dans le bateau pour aller chasser, depuis que j'ai douze ans * un temps * et puis tu sais, il était … quand j'ai eu mon premier phoque, il était très fier de ça. Et puis ma mère a décidé qu'elle voulait faire des études, pour casser la norme de ça. Donc on est partis à Nuuk, elle a commencé des études, quand j'ai commencé en CE2. Donc j'étais, vraiment lent, au début.
M: because you didn't begin from the beginning?	M : Parce que tu n'avais pas commencé du début ?
C: Well, my mom told me how to read, how to count, how to … But it was not at school".	C : Bah ma mère m'avais dit comment lire, comment compter, comment … mais c'était pas à l'école ».

Christian Rasmussen, licence pro en traduction (Ilisimatusarfik), mère secrétaire (groenlandais), père prof. inconnue (groenlandais), Nuuk, avril 2018.

Il ne s'agit pas ici d'essentialiser la pratique traditionnelle de la chasse à la groenlandicité, mais plutôt de comprendre comment elle s'inscrit un ordre social matériel et un système d'attentes normatives (c'est dans l'ordre des choses de devenir chasseur) plus ou moins intériorisées par les individus. Christian Rasmussen tisse un lien entre un lieu spécifique (Paamiut, une petite ville du sud de la côte ouest), son origine sociale (la transmission familiale venant du grand-père, passant par la pratique régulière et la valeur symbolique de la première chasse) son genre et sa position dans la fratrie (il était le « premier garçon »), et les attentes professionnelles qui sont projetées sur lui. C'est bien le lieu, le contexte spatial de sa socialisation que Christian Rasmussen met particulièrement en avant : par le truchement de la nécessité, la migration vers la grande ville fonctionne comme une échappatoire à la norme locale, puisqu'elle permet l'entrée dans la culture scolaire légitime. Cet exemple montre également que les étudiant·e·s sont exposé·e·s à une certaine charge d'injonctions contradictoires, où contrastent des attentes de préservation, qu'il s'agisse d'un mode de vie associé à la groenlandicité ou de l'inertie de la division sexuelle du travail et des attentes de transformation liées au nationalisme groenlandais que j'ai développées dans le chapitre précédent (en particulier l'exemple d'Ivik Bech Olsen sur la féminité).

Cependant, il serait réducteur de ne pas voir dans ces attentes normatives une projection de la reproduction des rôles de genre – via la division sexuée du travail. Il me semble en effet que les attentes scolaires et ce qu'elles présupposent (assiduité, réalisation des devoirs, apprentissages) rejouent pleinement l'assignation historiquement construite de la féminité aux espaces du foyer et du domestique et de la masculinité aux grands espaces et aux espaces publics, pointé par de nombreuses géographes féministes[226]. Une étudiante faisant le bilan des trajectoires de son

[226] On pourra à ce titre consulter Diremberger et Schmoll, 2014 pour un état des lieux sur la question, ainsi que Blidon, 2016, qui montre bien la façon dont ce couple binaire a été complexifié à la lumière des approches intersectionnelles

entourage rendait ainsi compte de l'imbrication des rapports de race et de classe dans les valeurs et façons d'être attachées à la féminité et à la masculinité :

"But the men tend to be behind, like, I think a lot of young man in Greenland, tend to don't have a purpose at all. Because they are very … eh … like, you have to be a very real man, like you can't be, eh feminine unless you are a gay guy. It's very … divided between feminine and masculine, sort of. And, I think maybe sometimes … men like to think about … being in an education and …. It's like, it's not really men, to sit down, and do your homework. Maybe, I'm not sure, but sometimes I get the idea of that. A lot of men that I know, they are more … they like to use their body more, and not sit down and read. Because men in Greenland, they are expected to be those strong and silent men who are using their bodies, and not … you don't expect them to use their brain as much as … like, you have to hunt, and, yeah, like be a manly man. But, the society … they don't, they don't really need them anymore. Like, you don't need hunters and, as much as we do before …. And men have a hard time keeping up. And women are more … I don't know if they are more adaptable, or if it's just more connected to the idea of, being at home".

« Mais les hommes ont tendance à être en arrière [à la traîne], genre, je pense que beaucoup de jeunes hommes au Groenland, ils n'ont aucun objectif [ou projet]. Parce que, ils sont vraiment … eh, genre, tu dois être un vrai mec, genre, tu peux pas être féminin sinon tu es un mec gay. C'est vraiment … divisé, entre le féminin et le masculin, en quelque sorte. Et, je pense que parfois … les hommes pensent que faire des études, c'est pas vraiment être un homme, de s'asseoir, de faire tes devoirs. Je suis pas sûre, c'est juste un truc que je me dis parfois. Beaucoup d'hommes que je connais, ils sont plus … ils aiment plus utiliser leur corps, et pas s'assoir et lire. Parce que les hommes au Groenland, ils sont supposés être ces hommes forts et silencieux, utiliser leurs corps, et pas … pas tellement leurs cerveaux …genre, tu dois chasser, et ouais, être un homme masculin. Mais la société n'a plus vraiment besoin d'eux maintenant. Genre, on n'a plus besoin d'autant de chasseurs qu'avant … et les hommes ont du mal à tenir le choc. Et les femmes sont plus … Je sais pas si elles s'adaptent mieux, ou si c'est juste plus connecté avec l'idée d'être à la maison ».

Marie Lund Thomsen, licence de mathématiques (KU), mère institutrice (groenlandaise), père employé de bureau (groenlandais), Copenhague, février 2019

À la masculinité est associée un ensemble de valeurs attachées à des activités extérieures (force, silence, mouvement) et en particulier à la chasse, ce qui contraste avec les attentes de la culture scolaire, considérée ici comme davantage compatible avec la féminité et sa réalisation dans les espaces domestiques ou intérieurs. Au-delà de la division entre espace domestique et extérieur, cette division va même plus loin pour la chercheuse Kalaaleq Karla Jessen Williamson, et s'incarnerait dans une division sexuée du travail qui rattacherait la masculinité aux monde maritime (la mer, le fjord, le rivage), les hommes étant davantage « *seagoing* », et la féminité au monde terrestre (Williamson, 2011 : 124).

La masculinité groenlandaise semble se trouver attachée aux espaces extérieurs, comme si ne pas les fréquenter ni avoir acquis les dispositions nécessaires pour le faire rendait finalement moins homme, voire, moins groenlandais : il n'était ainsi pas rare d'entendre certains étudiants plaisanter sur le fait qu'ils n'étaient pas de « vrais » groenlandais parce qu'ils ne savaient pas chasser (voir *infra*). Ces jugements d'authenticité montrent bien qu'il s'agit d'attentes normatives renvoyant à des rôles genrés et racialisés spécifiques. À ce titre, l'exemple de Sikki Ezekiassen, étudiante en économie des services, montre bien comment s'articulent représentations de la féminité, orientation et poursuite d'études. Elle fait un lien entre sa pratique de nombreux sports d'extérieur (une « *outside childhood* » à Uummannaq) depuis un jeune âge (course de traineau, randonnée, trail, VTT), ses pratiques vestimentaires (« *chill* » mais avec souvent des marques sportives, comme Nike ou Peak Performance, parfois également de créateur·trice·s groenlandais·e·s), ses sociabilités (plutôt masculines, au Groenland comme au Danemark), son identification de genre, et son

notamment. Si je reprends ici la notion d'« espace public » dans l'idée d'une opposition fréquente à l'espace domestique et/ou privé, il faut avoir en tête qu'elle prend une signification particulière dans un contexte comme celui du Groenland, marqué par les faibles densités, et où le rapport à l'extérieur est en quelque sorte cadré par les conditions climatiques. À ce titre, la division entre espace maritime et espace terrestre proposée par Karla Jenssen Williamson à partir de son travail sur l'organisation du travail à Maniitsoq (2011) permet de préciser cette opposition (voir *infra*).

sentiment d'être compatible avec la culture scolaire. Elle se décrit comme « garçonne » et « sportive » :

"I like to do sports, I like to go out in nature. I'm like king of cape women-ish *rires*. Go outside, being in the fucking middle of nowhere, being spontaneous".*

« J'aime faire du sport, aller dehors dans la nature. Je suis un genre de femme sauvage *rires*. Aller dehors, être dans le trou du cul du monde, être spontanée ».

Sikki Ezekiassen, AP degree en économie des services (VIA College), parents instituteur·trices (groenlandais·e·s), Aarhus, avril 2019.

Sikki Ezekiassen est dotée de « dispositions sexuées inversées » (Mennesson, 2004 : 71), qui se lisent dans ses sociabilités, son style vestimentaire et son goût pour le sport. Plus encore, la référence aux Cape Cod Girls rend compte d'un potentiel verdict qui plane sur sa féminité : les Cape Cod Girls sont des personnages d'une chanson populaire, où elles sont décrites comme aventureuses, sans manières, qui n'ont « pas de peignes », « se coiffent avec des arrêtes de morues » et intimident les garçons : telle qu'elle la et se présente, sa façon d'être ne correspond pas aux normes de genre.

Son goût pour le sport et les activités extérieures l'amène à se lancer dans des études supérieures courtes (une formation de six mois pour devenir guide arctique, puis un AP Degree), car elle « n'est pas si intéressée que ça par les gros livres[227] », au regret de sa mère qui la voyait médecin ou avocate. Sikki explique cette déception par la crainte d'un déclassement : ses deux parents étant instituteur·trice·s et groenlandais·e·s (père décédé), les études courtes sont associées à un niveau de vie plus faible que celui espéré par les attentes familiales. Les logiques de la construction des contours de la masculinité et de la féminité – qui s'expriment ici par la pratique de certains sports dans certains environnements – dialoguent pleinement avec les estimations des possibles scolaires, et l'orientation « choisie » par Sikki Ezekiassen.

Mais la façon dont la masculinité, voire la virilité s'incarnent dans la fréquentation de l'espace extérieur (ou du moins dans la croyance de cette fréquentation) met tacitement en question la masculinité de celles et ceux qui développent un goût pour les études, en poursuivent, ou incarnent un mode de vie qui en dépend. Dans la mesure où la poursuite d'étude tend à être associée à la blanchité et à la danicité, il faut aussi noter la manière dont les attentes en termes de rôles de genre sont aussi racialisées. En ce sens, il serait intéressant de renseigner la façon dont est perçue une masculinité blanche au Groenland, et ce d'autant plus que les positions dominantes (dans le champ économique) y sont occupées par des hommes danois (voir **chapitres 1** et **8**). Autrement dit, les hommes danois sont-ils perçus (et par qui) comme incarnant une masculinité incomplète, du fait de leur adéquation avec les valeurs scolaires institutionnalisée dans les titres scolaires et leurs emplois « de bureau » (dans l'administration, dans les fonctions de direction ou encore dans les métiers intellectuels) ? Ces remarques invitent à poursuivre la réflexion sur l'entrecroisement entre capital culturel, formation raciale et construction des masculinités.

La possibilité d'un habitus racial

J'ai montré dans cette partie que la question raciale était bien davantage qu'une question de couleur, puisqu'elle s'incarne également dans des façons de se comporter, de penser, qui orientent l'action, puisque ces façons de se comporter sont aussi des façons de se percevoir dans un ordre social donné et de se projeter, en fonction, dans les carrières scolaires et professionnelles. À ce titre, et conformément à l'approche tripartite de la race adoptée dans cette thèse (auto-identification, hétéro-identification et socialisation), il semble possible d'envisager ces caractéristiques incorporées comme relevant d'un habitus racial spécifique. La théorie de la pratique bourdieusienne propose

[227] « *I'm not that interested into a lot of heavy books* ».

de voir dans l'habitus un « système de dispositions durables », produites par des socialisations situées dans l'espace social, et fonctionnant comme des « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980 : 88). La sociologie états-unienne, et en particulier les travaux sur la socialisation raciale, ont largement remobilisé l'appareil théorique bourdieusien, pour penser les effets des conditions d'existence sur la production d'un habitus racial. De manière synthétique, Samuel Perry le définit ainsi :

> « Une matrice de goûts, de perceptions et de schémas cognitifs qui sont souvent inconscients (en particulier pour les Blanc·he·s) et qui régissent les pratiques raciales des acteurs, de telle sorte qu'ils et elles tendent à reproduire les distinctions et inégalités raciales mêmes qui les ont produites » (Perry, 2012 : 90) »[228].

La dimension spécifiquement racialisée de l'habitus a d'abord été mise à jour dans les fonctionnements organisationnels, et en particulier dans le fonctionnement du système scolaire états-unien (Horvat et Antonio, 1999), ce qui en fait un outil particulièrement heuristique pour saisir la (re)production des positions dominantes par l'institution scolaire. Horvat et Antonio montrent qu'un « habitus organisationnel », érigé en système de référence à partir de pratiques associées à la blanchité et aux classes supérieures norme le fonctionnement d'une école d'élite, et force les individus minoritaires à faire des sacrifices sociaux en échange de bénéfices, notamment celui de pouvoir suivre un cursus dans ce type d'établissement. D'autres travaux ont insisté sur le rôle spécifique d'un habitus proprement racialisé dans la reproduction d'un ordre social racialisé (Bonilla-Silva, 2006 ; Bonilla-Silva et Embrick, 2011 ; Sallaz, 2010). Partant de l'observation de la ségrégation résidentielle aux États-Unis, Eduardo Bonilla-Silva a montré comment un « habitus blanc » était incorporé par la population majoritaire, faits de goûts spécifiques et de perceptions (notamment sur les questions raciales), qui sont mobilisés pour promouvoir la solidarité entre les groupes et ayant pour effet de reproduire les stéréotypes négatifs sur la population non-blanche (Bonilla-Silva, 2006). Cet habitus blanc est ainsi analysé comme un ressort central de la reproduction de la ségrégation, puisqu'il alimente la tendance au faible contact interracial et valorise certains styles de vie (Bonilla-Silva et Embrick, 2011). D'autres travaux, plus récemment, font également usage du concept, pour désigner des comportements spécifiques, par exemple, un sens de la solidarité familiale spécifique – sans nécessairement opérer un lien analytique avec la reproduction des structures raciales (Naudet et Shahrokni, 2019).

Ceci posé, ces travaux se sont quasi-exclusivement intéressés à la formation de l'habitus racial (ou d'une dimension raciale de l'habitus) dans des contextes nationaux, et en particulier dans le cadre national États-unien. Ils reposent ainsi sur des conceptions de la formation raciale qui sont insuffisantes pour penser la situation groenlandaise. Plus singulièrement, ils n'intègrent pas les circulations de pratiques ou de valeurs, érigées en normes, telles qu'elles peuvent se produire dans les marges des anciens empires, par l'effet de la « colonialité du savoir » (Lander, 2000), et qui contribue au façonnement du rapport de race à l'échelle globale. À ce titre, proposer de voir dans les rapports différenciés à la culture légitimée par l'école, dans le rapport à certaines pratiques, considérées comme représentatives d'un mode de vie (l'association entre la lecture et la blanchité, s'opposant à l'association entre la chasse ou la pêche et la groenlandicité), ou dans le rapport au danois, qui s'exprime dans les jugements scolaires et dans la croyance en sa supériorité, l'expression d'un habitus racial ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les asymétries géopolitiques qui façonnent la formation des positions sociales, et rendent possible la valorisation socialement différentielle de ces habitus dans le champ académique.

---

[228] « *A matrix of tastes, perceptions, and cognitive frameworks that are often unconscious (particularly for whites) and that regulate the racial practices of actors such that they tend to reproduce the very racial distinctions and inequalities that produced them* ».

Je propose de suivre ces propositions pour analyser ces caractéristiques incorporées que le rapport à l'école permet d'exsuder, que je discuterai également dans la suite du chapitre : envisager ces pratiques et comportements comme relevant d'une dimension proprement racialisée de l'habitus nécessite de s'intéresser aux conditions de son acquisition, afin de comprendre en quoi ces pratiques relèvent d'une incorporation progressive des structures sociales.

II. Le livre et le fusil : adéquation aux normes scolaires et mécanismes d'une reproduction raciale

Qui sont les individus qui tracer leur route dans un système scolaire ainsi ordonné et comment parviennent-ils jusqu'à l'aval d'une trajectoire universitaire au Danemark ? Loin de former un groupe socialement et scolairement homogène, les étudiant·e·s parti·e·s pour le Danemark ont été exposé·e·s à des rapports différenciés à l'école, ajustés en fonction des positionnements des différents groupes dans l'espace social. Cette deuxième partie vise à rendre compte de la construction familiale du rapport à l'école parmi les étudiant·e·s groenlandais·e·s rencontré·e·s, autrement dit, de « l'ensemble des représentations, attitudes, et pratiques envers l'école ou la scolarité » (Ichou et Oberti, 2014 : 623), qui s'organisent en trois aspects principaux : les attentes parentales vis-à-vis de l'institution scolaire (confiance, situations sociales projetées), la connaissance du fonctionnement de l'institution (filières, réputations d'établissements) et l'implication dans la scolarité (suivi des parcours, devoirs). Je mettrai l'accent sur les pratiques de socialisation familiales, dans la mesure où, comme le rappelle Mathieu Ichou, « les savoirs scolaires relèvent de formes socio-historiques partiellement arbitraires et qui consacrent, à des degrés divers, des types de ressources transmises au cours de la socialisation familiale » (Ichou, 2018 : 36).

Placer la focale sur cet aspect des transmissions familiales permet en outre d'interroger la transmission de rôles et d'identifications racialisées, telles qu'elles peuvent se forger au prisme du rapport à l'école. Plusieurs travaux ont en effet montré la centralité de la famille dans le système de catégorisation raciale. D'abord, parce que le concept de race est historiquement bâti sur le thème de l'hérédité (Hartigan, 2005), puisque la préservation des frontières raciales s'est joué au niveau du cercle familial via la reproduction sexuelle et la filiation - comme cela a été le cas au Groenland (voir **chapitre 1**). Ensuite, parce si les marqueurs de la racialisation sont en partie transmis biologiquement, je considère, à la suite d'autres travaux, que la race est également soumise à des mécanismes socialisateurs (Bartoli *et al.*, 2016 ; Blassel, 2021 ; Bonilla-Silva, 2006 ; Brun, 2019a ; 2019b ; 2022 ; Hughes *et al.*, 2006 ; Peters, 1985 ; Richardson, 1981 ; Stanton-Salazar, 1997). Ces deux aspects permettent de saisir la dimension intergénérationnelle de la reproduction raciale.

Cette deuxième partie du chapitre a donc pour objectif de documenter les mécanismes de la construction familiale du rapport à l'école, afin d'envisager la transmission de dispositions scolaires dans leur dimension spécifiquement racialisée, et par conséquent, d'interroger la construction d'une dimension raciale de l'habitus. Il s'agit d'analyser la construction du rapport à la culture légitime transmise par l'école, au cœur duquel se trouvent les dispositions linguistiques, ainsi que sur la transmission des attentes scolaires, dans la mesure où ces dernières agissent souvent comme des forces de persévérance dans la construction des trajectoires. Cette description sélective ne doit pas pour autant faire oublier la multiplicité des instances de socialisation en jeu dans la construction du rapport à l'école, notamment le rôle de l'école elle-même, des relations amicales ou de la vie au village. Par ailleurs, la dimension racialisée des mécanismes socialisateurs ne se limite pas au

scolaire, une dimension non négligeable de la socialisation raciale résidant dans l'apprentissage de la question raciale et du racisme (voir **chapitre 8**).

1. Face à l'ordre des Qallunaat. Le rapport à la culture légitime

Rendre compte du rapport à la culture scolaire permet de rappeler la centralité des dispositions de classe dans les transmissions du rapport à l'école. Cependant, le contenu de la culture légitime d'une part, et la valorisation différentielle de certains rôles sociaux (qui s'incarnent dans des métiers spécifiques) d'autre part, laissent apparaître une dimension spécifiquement racialisée des dispositions scolaires. Les perceptions parentales des structures socio-scolaires tendent ainsi à influencer la mise en œuvre de pratiques de socialisation racialisées dans le rapport à l'école.

Apprendre sa conformité ou son inadéquation avec les normes scolaires en famille

La famille est d'abord l'une des instances où les enquêté·e·s ont pu prendre conscience de leur place dans l'ordre socio-scolaire, et, plus spécifiquement, de la plus ou moins grande conformité de leur univers d'appartenance avec les normes de l'univers scolaire. Si cette prise de conscience a également lieu à l'école, à travers les jugements scolaires (abandon des pairs, verdicts scolaires, discours des enseignant·e·s), c'est bien du jugement des transmissions familiales dont il est question dans ces verdicts scolaires. Chez les familles les plus dotées en capitaux culturels, cette prise de conscience passe prioritairement par l'attitude des parents à l'égard de l'institution : critiques des qualifications des enseignant·e·s (ciblant titres scolaires et investissement), jugements pédagogiques (sévérité de la notation, quantité de devoirs, efficacité ou objectif des exercices) ou encore des publics, dont l'origine sociale, mais aussi raciale, souvent exprimée par le truchement de la langue, sont considérés comme responsables des mauvais résultats et de l'ambiance néfaste dans les classes. Cette critique est le plus souvent alimentée par les expériences parentales, et la comparaison avec le système scolaire danois. À ce titre, les migrations familiales entre Danemark et Groenland semblent nourrir une certaine défiance envers le système scolaire groenlandais, y compris parmi les étudiant·e·s eux-mêmes qui ont eu l'opportunité de partir et d'être scolarisé·e·s ailleurs :

"Our standards are so low. Maybe we think the worse, but when we are here, I actually noticed that when I went to Denmark, eh … I was lucky when I realized that I still remember some of the school from Denmark, when I came up here and, when I came to Denmark, I was so behind".

« Nos standards sont si bas. Peut-être qu'on pense le pire, mais quand on est ici, j'ai remarqué que quand je suis arrivée au Danemark euh … j'étais chanceuse quand j'ai réalisé que je me souvenais de ce que j'avais appris à l'école au Danemark, quand je suis venue ici et, quand je suis partie au Danemark j'étais tellement en arrière [à la traine] ».

Stina Holm, GUX Nuuk, mère sans emploi (groenlandaise) père technicien aérien (mixte), Nuuk, mai 2018.

Ces migrations semblent plutôt concerner les familles mixtes dont les liens (familiaux, professionnels, amicaux) sont souvent plus forts avec le Danemark. Cette défiance vis-à-vis du système scolaire se traduit par une forme d'angoisse, en particulier parmi les familles les plus dotés en capitaux, qui ont du mal à trouver au Groenland les conditions d'une reproduction satisfaisante. Cette angoisse s'explique par l'articulation entre la conscience du rôle de l'école dans le jugement des ressources familiales, et une certaine difficulté à pouvoir trouver sur leur lieu de vie des stratégies de distinction franches reposant sur le choix d'établissement (en particulier au *gymnasium*). La scolarisation dans la seule école privée de l'île, Nuuk Internationale Friskole (NIF) est ainsi recherchée, même si le coût d'entrée est élevé (voir i*nfra*). En ce qui concerne les inscriptions au

gymnasium, la scolarisation en dehors de l'île, principalement vers des établissements danois prestigieux privés (comme Herlufsholm Skole og Gods) mais pas seulement, constituent alors des stratégies appréciées par les familles de classe supérieure. De manière générale, on remarque que les nuances des choix d'établissements au Danemark ou à l'étranger (privé ou public, à Copenhague ou dans une plus petite ville, avec une bourse de Naalakkersuisut ou non) tendent à refléter l'hétérogénéité des groupes dominants, même si ces « choix » de scolarisation à l'étranger peuvent également être liés à des parcours scolaires spécifiques (pratique d'un sport de haut niveau ou besoin d'un suivi médical par exemple).

Pour les familles les plus éloignées de la culture scolaire, ces apprentissages se font souvent au prisme d'une confiance clivée dans le système scolaire où cohabitent représentations négatives de l'institution pour ce qu'elle charrie en termes symboliques (confrontation aux verdicts scolaires au sein de la famille, qu'il s'agisse de ceux rencontrés par les parents, la fratrie ou la famille élargie, construction d'une impossibilité de comprendre son fonctionnement, exposition à la moralisation de la poursuite d'études – voir **chapitre 4**) et, dans une le même temps, une croyance dans les sociodicées prospères qu'elle peut permettre :

"I: You should go to school, you should go to school… I kind of, listen to the words of course, but I only felt the pressure, frustration, and the pression to educate more people.

« I : Tu dois aller à l'école, tu dois aller à l'école … genre, j'écoutais les mots bien sûr, mais je ne sentais que la pression, la frustration et la pression d'éduquer plus de monde.

M: Is it coming from the teachers?

M : Ça venait des profs ?

I: Also from my dad. He eh … yeah, he said just that I should go to school. But the funny thing is that he never talk to me about … he never said to me about what do you like, or … what would you like to be. He just said you should go to school (…). And when I went to the championships of football, in Nuuk, and he went furious because I had to skip two classes, and he said I should never play football again.

I : Aussi de mon père. Il euh, ouais, il disait juste que je devais aller à l'école. Mais le truc marrant c'est qu'il ne m'a jamais parlé … il ne m'a jamais parlé de ce que j'aimais faire, ou … de ce que je voulais faire. Il disait juste tu dois aller à l'école (…). Et quand je suis allée aux championnats de foot, à Nuuk, il a été furieux parce que j'ai dû sauter deux jours de cours, et il a dit que je ne devais plus jamais jouer au foot.

M: Why was school so important for him?

M : Pourquoi l'école était si importante pour lui ?

*I: I thought he was doing this for me (…) But, maybe because he wanted the best for me, that I should earn money and have a better life than him and mom … not like, my mother's sister, she finished her first degree when she was my age, and my other sister pregnant at eighteen, and my other sister finished her GU at 25. And me, I just go after folkeskole to gymnasium but If I stayed, I would probably have kids, ten kids *rires* but, my other sister, she just started gymnasium. But she also has kids (…). My parents, they should maybe, they could have participating more, showing us more what we can do, even though they encourage us very much, but motivate us in a way that, we got more prior … does it makes sense? I wanted to learn more things, but hum, for example, my mom wasn't paying enough time to the day I needed, to move on, eh, she wasn't engaged, she didn't come to school (….)*

I : Je crois qu'il faisait ça pour moi (…). Mais peut-être parce qu'il voulait le meilleur pour moi, que je devais gagner de l'argent et avoir une meilleure vie que lui et ma mère … pas genre, la sœur de ma mère, elle a fini son premier diplôme quand elle avait genre mon âge, et mon autre sœur, enceinte à 18 ans, et mon autre sœur qui a fini son GU à 25. Et moi, je suis allée direct au *gymnasium* après la *folkeskole*, mais si j'étais restée, j'aurais probablement des enfants, dix enfants * rires * ! Mais, mon autre sœur, elle vient juste de commencer le *gymnasium*. Mais elle a aussi des enfants (…). Mes parents, ils auraient dû peut-être, ils auraient pu participer plus, nous montrer plus ce qu'on pouvait faire, même s'ils nous encouragaient énormément, mais nous motiver, genre, qu'on ait plus de préparation … tu vois ? Je voulais apprendre plus de choses, mais, euh, par exemple, ma mère, elle ne donnait pas assez de son temps dans la journée pour m'aider, elle s'investissait pas, elle venait pas à l'école.

M: But also, maybe it can come from them, because they don't have the opportunity to finish school, so, they are frustrated or something.

M : Mais peut-être que ça vient d'eux, parce qu'ils n'ont pas eu la chance de finir l'école, donc ils sont peut-être frustrés ou autre.

I: Yeah, yeah. It's kind of that. My mother … eh, she worked a lot, and my father travel a lot, because he is in a ship, and my mother, went to school, but later,

I : Ouais, ouais. C'est à peu près ça. Ma mère … euh, elle travaillait beaucoup, et mon père voyageait beaucoup,

when she was adult. She is pedagog*, but she works … at the same place for twenty years, so it could be".*

parce qu'il est sur un bateau, et ma mère est allée à l'école, mais plus tard, quand elle était adulte. Elle est puéricultrice, mais elle travaille … au même endroit depuis vingt ans. Donc c'est peut-être ça ».

Ivik Bech Olsen, formation en évènementiel (NEXT Copenhagen), mère puéricultrice (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, novembre 2019.

La fréquence de cette confiance clivée peut s'expliquer par une logique de dépendance à l'institution scolaire au moins double, qui s'exprime à des degrés divers selon les familles et la distribution hétérogène du capital culturel. D'une part, elle renvoie aux transformations structurelles du marché du travail au Groenland depuis la danicisation, laquelle est cadrée par les politiques volontaristes de Naalakkersuisut en termes d'éducation (voir **chapitre 4**). Dans la mesure où elles encouragent la poursuite d'étude et l'obtention de titres scolaires, on peut faire l'hypothèse qu'elles accélèrent l'entrée dans le modèle du salariat[229], lequel confère un rôle central aux titres scolaires dans la compétition pour le travail. D'autre part, en raison de la structure socio-démographique du Groenland où près de 60 % des 16-64 ans n'ont pas poursuivi d'études au-delà de l'enseignement obligatoire (Statistics Greenland, 2021), on peut considérer que la majorité des familles n'ont pas d'autre choix que de s'en remettre aux agents scolaires (enseignant·e·s, personnels d'orientation et autres encadrant·e·s) pour voir aboutir les devenirs sociaux souhaités de leurs enfants.

La frustration d'Ivik Bech Olsen face à l'ambivalence d'une injonction qui ne semble pas se concrétiser dans le suivi des devoirs, ou les conseils à l'orientation par exemple, rappelle ce que d'autres ont montré dans le rapport des classes populaires et des premières générations d'immigré·e·s à l'école en France (Ichou, 2013 ; 2018 ; Lorcerie et Cavallo, 2002 ; Sayad, 1979 ; Thin, 1998) : la distanciation avec l'univers scolaire n'est pas nécessairement incompatible avec un intérêt pour la carrière scolaire, et en l'occurrence, l'investissement scolaire dans les familles d'immigré·e·s a même tendance à être plus fort (Palheta, 2013). En France notamment, à classe sociale égale, les enfants d'immigré·e·s réussissent mieux scolairement (Ichou, 2013). Cette distanciation peut être une façon de protéger l'autorité familiale ou les intérêts de l'enfant (ne pas savoir s'y prendre pédagogiquement, ne pas connaître les fonctionnements de l'institution, contrôle de l'image de soi en dissimulant des façons d'être aux agents représentant la culture légitime), et à ce titre, l'attitude des parents d'Ivik Bech Olsen semble correspondre à cette logique.

Une répartition genrée et racialisée des transmissions

Si les recherches féministes ont mis à jour la prévalence de l'engagement féminin dans le soin des enfants en parlant de travail domestique et reproductif[230], observer la dimension scolaire des socialisations dans un contexte marqué par la colonialité nécessite de complexifier cette approche.

Les récits des étudiant·e·s montrent qu'en ce qui concerne le rapport à l'école, cette configuration n'est pas toujours valable. Elle tend à l'être dans les familles monoparentales et dans les familles où le père a été malade ou est devenu invalide pendant la socialisation primaire (et parfois l'est encore),

[229] La structure de l'emploi telle qu'elle ressort des catégories établies par Statistics Greenland n'est pas particulièrement révélatrice de ces transformations, en particulier par que la catégorie renvoyant aux activités de pêche et de chasse (« *fishing and other related industries* ») ne distingue pas les employé·e·s des pêcheurs et chasseurs indépendants. En revanche, le nombre de licences de chasse professionnelles a connu une baisse de 26 % en 15 ans (2002 -2017), ce qui me semble être un bon indicateur de ces mutations de l'emploi (Statistics Greenland, 2021).

[230]En m'appuyant sur (Dunezat, 2016), j'entends ici par travail domestique une relation de service, dans laquelle la force de travail des femmes ne repose pas sur un échange marchand mais repose sur une disponibilité constante des femmes à l'égard de la famille. La sphère reproductive renvoie a à la reproduction biologique, mais également à la reproduction de la force de travail, par opposition à la sphère productive (production marchande de biens et de services).

et où les mères endossent l'essentiel du travail de *care*. Mais l'engagement dans le suivi scolaire (aide aux devoirs, orientation, lien à l'école …) a tendance à changer en fonction de la position des parents dans les rapports de classe et dans les rapports de race.

Parmi les familles dans lesquelles les deux parents sont groenlandais·es, la répartition genrée de l'engagement parental tend à s'inverser en fonction de la position des familles dans l'espace social. Dans les familles des classes populaires et lorsque les parents vivent toujours ensemble, c'est plutôt le père qui prend en charge le suivi scolaire (dans les cas de Inuuteq Sammuelsen, Pipaluk Marquardt, Katrine Motzfeldt, Aviaaja Brønlund, Nuunu Geisler, Malik Andersen, Ivik Bech Olsen, Hanne-Sofie Hansen, Aqqalu Løvstrøm – voir **annexe 5** et exemples développés *infra*). Mais lorsque l'un des parents dispose d'une plus grande familiarité avec la culture scolaire, ces rôles tendent à s'inverser : c'est souvent la mère qui a eu l'opportunité d'avoir une plus longue carrière scolaire, en adéquation avec les structures socio-démographiques au Groenland (voir **chapitres 6** et **8**). Dans ces configurations familiales, la mère est souvent institutrice, parfois elle-même formée au Danemark (comme pour Marie Lund Thomsen, Nadine Korneliussen, Juuluunnguaq Kleischmidt, Naja Olsen et Sikki Ezekiassen[231]) Ces positions confèrent une certaine connaissance du système scolaire, en particulier de l'amont de la chaîne scolaire, mais s'articulent également au rôle de relais normatif des enseignant·e·s dans la moralisation de la poursuite d'étude, deux paramètres qui peuvent influencer les « choix » d'orientation ainsi que la combativité pour se maintenir dans une filière du supérieur (voir **chapitres 4** et **6**).

Dans les familles mixtes, c'est la personne qui dispose de la plus grande familiarité avec le monde académique, en particulier danois, qui endosse le rôle de berger scolaire. Parmi les enquêté·e·s, ce rôle semble être incarné en majorité par les pères, Danois ou mixtes eux-mêmes (dans les cas de Sara Nyborg, Emil Jensen, Camilla Lyberth Kielsen, Kenneth Kruse, Frederik Storch, Inuk Rasmussen, Kuluk Broberg, Iluuna Berglund, Anna Kaspersen, Stina Holm). La polarisation des rôles en faveur de la mère se produit seulement dans les cas de famille monoparentale, lorsque les parents sont séparés (comme pour Mathias Pedersen) ou lorsque la mère est davantage diplômée que le père (comme pour Nukannguaq Berthelsen), une situation qui s'articule avec une inversion de la situation de mixité : lorsque c'est la mère qui est en position dominante dans le rapport de race, alors elle dispose de davantage de titres scolaires que son partenaire.

Si les familles mixtes constituent des configurations heuristiques pour saisir la dimension racialisée des transmissions (Brun, 2019a), le rapport à l'école n'échappe pas à cette observation, et la façon dont des frontières raciales peuvent être tracées par la socialisation parentale ne se lit pas uniquement dans l'engagement, mais également dans le contenu de ce qui est transmis, et par qui. Dans les configurations familiales mixtes, les parents ne transmettent pas – ni n'encadrent la transmission – des mêmes attributs. La mère de Kenneth Kruse (mixte) fait « toute une histoire » (« *make a great deal* ») de l'apprentissage du kalaallisut, le pousse à échanger avec elle en kalaallisut à la maison, et fait preuve de sévérité face à ses notes dans la matière. Cet apprentissage est moins important pour son père (danois), et ce clivage dépasse la seule question linguistique :

"I mean, my dad told me everything, well, he told me a lot of things about everything else, but … it's well spread between what my parent teach me, and, my mom, she can teach me a lot about Greenland".	« Je veux dire, mon père m'a tout appris, bon, il m'a appris plein de trucs sur le reste, mais … c'est bien séparé entre ce que mes parents m'apprennent, et, ma mère, elle peut m'apprendre beaucoup sur le Groenland ».

[231] On notera la particularité de la situation de Sikki Ezekiassen, évoquée plus haut dans le chapitre : ses deux parents sont groenlandais·e·s et instituteur·trices, mais son père est décédé lorsqu'elle avait 14 ans.

Kenneth Kruse, licence d'humanités (RUC), mère, cheffe d'entreprise d'assurances (mixte), père, directeur administratif (danois), Copenhague, avril 2019

À la transmission maternelle est ici associée la culture, la langue et les savoirs historiques et locaux du Groenland, quand le père est vu comme le dépositaire de savoirs plus rationnels, voire universels. L'exemple de la mère d'Inuk Rasmussen (groenlandaise) est similaire. C'est elle qui avait insisté pour qu'Inuk ait un prénom groenlandais, qui a fait pression sur l'instructrice pour que sa fille n'aille pas dans la classe réservée aux danophones mais rejoigne les enfants parlant kalaallisut ; elle lui racontait régulièrement des mythes inuit dans son enfance, lui apprend à connaître la végétation et à se repérer pendant la chasse … Pour Inuk, c'est à sa mère qu'elle doit son appartenance aux peuples autochtones, et pas seulement par l'héritage phénotypique (« *how I look* ») mais également par la transmission de pratiques spécifiques (la chasse, la pêche, savoir préparer le poisson ou la viande) ; mais également de certaines valeurs ou croyances (croire aux fantômes, ou avoir peur des guêpes – cette peur étant souvent associée à la groenlandicité).

L'exemple de la transmission des pratiques et savoirs liés à la chasse est à ce titre intéressant, parce qu'elle cristallise la réactivation d'une figure de l'« authenticité » groenlandaise :

> On joue à olsen[232] avec les garçons. Angunnguaq explique en anglais qu'il vient de Nuuk et que la vie de là-bas lui manque, surtout la « *social part* ». Il précise que la nature lui manque aussi, mais de toute façon, comme il ne sait pas chasser parce que personne ne lui a jamais appris, il n'est pas un « vrai » Groenlandais, et il rit. Les autres rient aussi, un autre garçon lui tend sa main en l'invitant à lui taper dedans, en disant « *buddy* » ! Le garçon me regarde et me dit qu'il ne sait pas chasser non plus, puis rit. La partie reprend.
>
> Carnet de terrain, Stentrup, avril 2019

Cette image du chasseur comme caractéristique d'un Groenlandais « authentique » renvoie à une pratique structurante dans les communautés Inuit, au cœur de l'organisation familiale et essentielle à l'alimentation. Elle constitue cependant un support historique de la racialisation des Groenlandais·e·s par le travail : symbole de leur attachement à la nature et se trouvant au cœur de l'économie coloniale (Rud, 2017). La chasse était qualifiée de « travail national », par distinction du travail salarié considéré comme trop demandeur pour les Groenlandais·e·s (Petterson, 2013).

Lorsque la mère est la détentrice des titres scolaires dans les couples mixtes, cette répartition des transmissions culturelles semble s'inverser. Pour Mathias Pedersen, sa mère (danoise, haute fonctionnaire) est la personne « *pushy* », qui le pousse à finir ses études, et qui rapporte le titre scolaire à sa valeur sur le marché du travail, quand son père (groenlandais, artiste) semble seulement admiratif des études de son fils. On retrouve la même situation chez Nukannguaq Berthelsen qui accorde à sa mère (danoise, laborantine) un savoir plus « pratique », qu'à son père (groenlandais, charpentier), dont elle estime avoir hérité lorsqu'elle s'inquiète d'avoir « un futur » et un emploi. Le savoir « pratique » renvoie ici à une forme de pragmatisme, une forme de capacité à s'adapter à la réalité, et notamment aux contraintes du marché du travail, qu'elle reconnait moins chez son père.

Avec ces exemples, on voit donc bien qu'à la danicité est attribué un ensemble de savoirs rationnels, une capacité à se projeter dans le monde professionnel et une forme d'ouverture sur le monde (et non pas seulement sur le local). La « division socio-sexuée des savoirs » (Mosconi, 1994) se forge au cœur des familles, en ce qu'elle s'articule à ce que les enfants attribuent comme rôles socialisateurs à leurs parents. Mais surtout, cette distribution genrée de l'engagement scolaire me semble également s'inscrire dans ce que (Hughes *et al.*, 2006) ont appelé la « socialisation culturelle », autrement dit, l'ensemble des pratiques parentales visant à la promotion d'un héritage

[232] Jeu de cartes ressemblant au Uno.

culturel et d'un groupe d'appartenance, le référent étant alors racial, national ou ethnique[233]. La transmission d'un rapport à l'école est donc ici totalement imbriquée dans la production de frontières raciales, puisque le contenu des transmissions est hiérarchisé, par un jugement sur leur utilité sociale (trouver un emploi) et sur leur portée (des savoirs prétendus universels contre des savoirs locaux), mais également en fonction de leur adéquation avec la culture valorisée par l'institution scolaire et dont la maîtrise des codes fonctionne comme ressort de distinction.

La ferme ou le fjord ? Valorisation des cultures extra-scolaires et légitimité de l'ordre

Les jugements relatifs au rôle d'une carrière scolaire dans l'obtention d'une position sociale considérée comme acceptable nous renseignent sur la façon dont la légitimité de l'institution scolaire est reconnue au sein des familles. À ce titre, si la précision des attentes professionnelles – comme au contraire leur caractère diffus – peut s'expliquer par une certaine extériorité à la culture scolaire (ne pas connaître la durée des cursus ou la forte sélectivité de certaines filières par exemple), elles peuvent également être comprises comme l'expression de la valorisation d'autres apprentissages et/ou d'autres cultures, notamment professionnelles, comme cela a été démontré dans le travail de Paul Willis sur les jeunes anglais des classes populaires. À travers leurs « choix » et leur « culture anti-école » (« *counter-school culture* », Willis, 2017 : 11), ils feraient advenir « volontairement » ce que les régularités de la reproduction laissent attendre de leurs devenirs socio-professionnels. On retrouve cette logique d'une valorisation d'autres apprentissages dans les attentes exprimés par le père d'Inuuteq Sammuelsen :

"My father, he understands well that, well … he always told us, that, well, if you can read, read, if you can't read, work. If you can't do well in the cities, then you will be here farming. Or the other way. But, he does tell us, well, he doesn't put pressure on us because he tells us that we should do what we wanna do".

« Mon père, il comprend bien que, eh bien … il nous a toujours dit, que, ouais, si tu peux lire, lis, si tu peux pas lire, travaille. Si tu ne t'en sors pas bien en ville, alors tu seras ici à la ferme. Ou dans l'autre sens. Mais, il nous dit, eh bien, il ne nous met pas la pression, parce qu'il nous dit qu'on doit faire ce qu'on veut ».

Inuuteq Sammuelsen, études vétérinaires (KU), mère caissière (groenlandaise), père éleveur (groenlandais), Copenhague, novembre 2019.

Convoquer ici l'adéquation des goûts et potentialités avec les normes scolaires, dans une forme de déterminisme, comme évoquer la réversibilité des trajectoires, contribue à effacer les classements symboliques entre suivre une carrière scolaire ou une carrière de fermier. Ne pas poursuivre d'études n'est pas associé directement ici à un sentiment de disqualification. La poursuite d'étude est lue à l'aune de destinées individuelles, presque dans une forme de biologisme. Le comportement scolaire est expliqué « à l'aide de facteurs biologiques (gènes, neurones, hormones, etc.) éventuellement en combinaison avec des facteurs plus « environnementaux », toutefois considérés d'une importance secondaire » (Lemerle, 2016 : 83). Ce discours semble tout à fait intériorisé par Inuuteq Sammuelsen, qui considère les devenir scolaires comme dépendants de la « constitution des personnes » (« *persons' constitution* »), et qui n'exprime pas de sentiment de honte à l'égard de ses propres dispositions. Dans le contexte de ses études en sciences vétérinaires, s'il

[233] "*We propose that the term cultural socialization be used to refer to parental practices that teach children about their racial or ethnic heritage and history; that promote cultural customs and traditions; and that promote children's cultural, racial, and ethnic pride, either deliberately or implicitly* » (Hughes *et al.*, 2006 : 249). Il s'agit par exemple de promouvoir certaines pratiques alimentaires ou linguistiques, de présenter aux enfants des figures historiques, de leur faire lire, écouter de la musique ou voir des spectacles en lien avec le groupe d'appartenance. Si la notion peut sembler pléonastique – la socialisation étant en soi un processus d'acquisition culturelle, elle a l'avantage de permettre de dénaturaliser les appartenances, et de rappeler que ce qui compte, ce n'est pas nécessairement une supposée « pureté » culturelle, mais bien une image, un système de connaissances de référence qui est transmis, et qui « n'existent pas indépendamment des rapports sociaux, qui sont toujours des rapports inégalitaires » (Cuche, 2010 : 77).

estime que ses camarades ont un meilleur bagage théorique que lui, il ne s'en inquiète pas, car il considère qu'il compense ses faiblesses scolaires par d'autres acquis. Avoir grandi à la ferme et savoir chasser peut ainsi être une ressource dans les travaux pratiques, qu'il s'agisse d'écorcher un animal ou de ne pas être sensible à l'odeur des déjections ou à la vue du sang. Si le fait de ne pas percevoir des apprentissages techniques comme relégués derrière des apprentissages théoriques est probablement influencé par le fonctionnement spécifique de la filière choisie et peut, par conséquent, être un effet d'un sens du jeu universitaire (voir **chapitre 6**), toujours est-il que ces perceptions ont des conséquences sur la construction du rapport à soi, puisqu'elles peuvent être vectrices d'assurance et peuvent par conséquent jouer dans l'estimation des possibles scolaires.

À l'inverse, ces valorisations différenciées de la culture scolaire peuvent également être alimentées par la défiance vis-à-vis de ce qu'est capable de transmettre l'institution scolaire. Maja Steenholdt, inscrite dans une formation de serveuse au moment où je la rencontre à Copenhague, vient d'une famille faiblement dotée en capitaux du sud du Groenland (père au chômage avec qui elle est en rupture familiale, mère agente de bord sur un navire de pêche) : pour elle, l'école groenlandaise est simplement « mauvaise », en raison d'un encadrement insuffisant, d'enseignant·e·s incompétent·e·s et d'un climat scolaire marqué par la violence. En témoigne pour elle la régularité avec laquelle elle corrigeait les erreurs factuelles ou les fautes de grammaire de ses enseignant·e·s, en *folkeskole*. Elle pense alors que l'école ne « peut rien » pour elle.

Ce type de discours sur ce que peut l'école et la façon dont il est assimilé me semble ainsi problématiser l'intériorisation de la domination symbolique, comme d'autres travaux l'ont souligné (Palheta, 2015). Les réactions ici présentées aux verdicts scolaires et les orientations vers des filières peu valorisées socialement ne sont pas forcément l'expression d'une méconnaissance des rapports de force qui fondent le principe de la domination symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970). Ici, les attentes parentales vis-à-vis de l'orientation, mais également ce qu'elles disent du rapport à la connaissance pourraient également être lues comme des formes de contestation d'un modèle de la réussite sociale, laquelle serait dépendante de la poursuite d'une carrière scolaire.

2. L'apprentissage bricolé de la langue dominante, entre entreprise collective et transmissions médiées

Parmi les ressources transmises par la socialisation familiale, la langue est un marqueur central de l'appartenance à un groupe racial et national spécifique et, ce, d'autant plus qu'elle se trouve au cœur du tri scolaire. Les étudiant·e·s qui parlent majoritairement une langue minoritaire avec leurs parents sont les plus nombreux et nombreuses parmi l'échantillon de trajectoires (n=32 sur 48)[234], mais elles dissimulent des situations et dispositions linguistiques parentales très hétérogènes, allant d'une absence totale de maîtrise du danois, pour quelques cas (n=4), principalement parmi les étudiant·e·s originaires de *settlements*, jusqu'à quelques situations familiales mixtes, où l'un des parents, d'origine danoise, a appris le kalaallisut. Les situations familiales où domine le danois le sont davantage (n=14), probablement du fait que le tri social a déjà opéré au moment de la rencontre des étudiant·e·s dans le supérieur. Il existe une asymétrie notable dans la transmission, puisqu'une large majorité de ce groupe déclare avoir des difficultés à s'exprimer – voire à

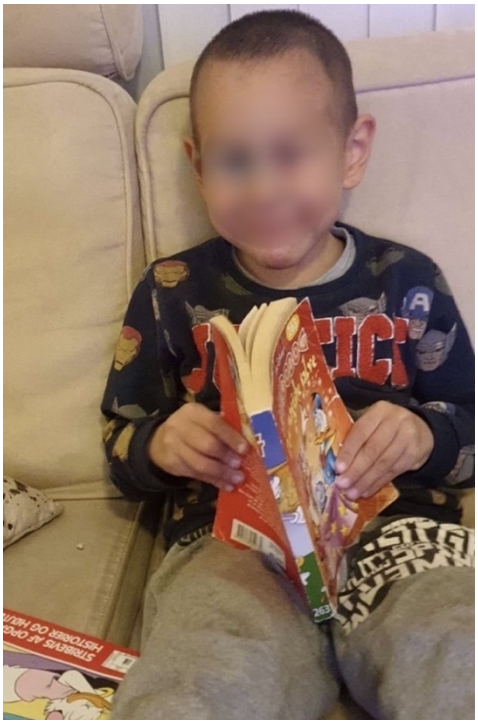
[234] Ce décompte repose sur les descriptions du rapport à la langue dans les familles des étudiant·e·s. Parfois, la langue principale de la communication peut être qualifiée de « *first language* ». Si je me concentre ici sur le rôle des parents, il faut bien entendu rappeler que les acquisitions linguistiques sont également dépendantes des contextes géographiques de socialisation et en particulier de scolarisation. Le pluriel vient du fait que l'une des enquêtées avait le tunuumiisut, dialecte parlé sur la côte est du Groenland, comme langue parentale.

comprendre - le kalaallisut, ce qui rappelle la valorisation symbolique différentielle des deux langues. Les situations familiales où les étudiant·e·s reconnaissent avoir été élevé·e·s dans une totale mixité linguistique sont par ailleurs rares (n=2).

Il faut également noter qu'il n'y a pas de superposition nette entre la langue parlée et transmise par les parents et le sentiment d'appartenance à un groupe racial chez les enfants. En effet, l'identification selon des lignes racialisées repose, sur les effets d'assignations dont les traits phénotypiques sont à l'origine, mais également, sur les divers éléments de la « socialisation culturelle » (Hughes *et al.*, 2006) opérée par les parents ainsi que par d'autres instances socialisatrices (groupes de pairs notamment). Notons également que la pratique du kalallisut par les parents doit être rapportée à leur propre socialisation dans le contexte de la danicisation des années 1960 à 1980, laquelle a pu conduire à un oubli de la langue, plus ou moins forcé (voir **chapitre 1**). La transmission du danois dans les familles qui parlent kalaallisut m'intéresse ici particulièrement. D'abord, parce que l'apprentissage de la langue majoritaire est révélateur des ajustements familiaux opérés, très tôt dans les trajectoires (voir encart 5-1), entre les espérances subjectives de devenirs sociaux des enfants et leurs chances de succès objectives dans le système scolaire.

Encart n° 5-1 : Ujarneq, Katrine et Donald Duck

Ujarneq a deux ans. C'est un petit garçon vif et joyeux, que sa mère Paneeraq a parfois du mal à canaliser. Mais il y a toujours un rituel, à un moment de l'après-midi : on s'assied au salon, et on regarde les bandes dessinées Donald Duck. Paneeraq les récupère à droite et à gauche, sa mère faisait pareil avec elle : parfois elle les achète au kiosque, mais le plus souvent elle les récupère chez sa mère, chez des ami·e·s, auprès d'autres éudiant·e·s de l'université. L'important n'est pas de lire ni de comprendre l'histoire. On regarde les images et, entre becs et palmes, on apprend la forme d'un court mot danois, si différent des termes en kalaallisut. C'est déjà ça de pris pour l'école, et pour après.



Donald Duck n'existe qu'en danois ici, mais il est toujours au kiosque. Et on le lit bien après l'enfance, la mère de Paneeraq les lit encore. La mère de Katrine Motzfeldt aussi, « lisait beaucoup de Donald Duck ». Quand le nouveau numéro sortait, sa mère était si pressée de le lire qu'elle finissait par s'endormir le soir sur les pages en papier noirci. Katrine guettait, se glissait hors de ses draps, et sur la pointe des pieds, avec l'agilité de l'habitude, confisquait Donald jusqu'au lendemain.

(Photo : Isiutaq Geisler, 2020, avec l'autorisation de la photographe et de la mère).

Ensuite, parce que les pratiques de transmission sont également révélatrices de la perception des parents du monde social, de leur rapport à l'école, mais aussi de la promotion – ou du désintérêt – de fiertés minoritaires, et de l'appartenance à un groupe social spécifique. Documenter ainsi les principales formes de transmission des dispositions linguistiques en amont des trajectoires migratoires permet de saisir l'hétérogénéité des façons dont les familles négocient l'acquisition du capital linguistique. En effet, documenter les dispositions linguistiques socialement différenciées permet de se distancier de l'idée que tous les enfants ayant grandi dans des familles principalement locutrices du kalaallisut seraient destinées à une scolarité marquée par l'échec et, partant, que les trajectoires étudiantes vers le Danemark seraient réservées aux enfants dont les dispositions sont conformes à la norme scolaire. À partir des récits biographiques des étudiant·e·s, j'ai pu identifier

quatre formes principales de la transmission intergénérationnelle des dispositions linguistiques (voir tableau 5-2). Ces formes de transmission peuvent se superposer et ne sont pas rigoureusement distinctes. Par exemple, Peter Frederiksen a grandi à Ilulissat, dans une famille parlant kalaallisut et ayant un rapport distancié à l'école. Il apprend le danois à l'école et à travers les jeux vidéo, en jouant et en traduisant pour son petit frère. Son père lui a déjà offert quelques bandes dessinées en danois, mais Peter a le sentiment que c'était davantage pour les histoires qui y sont racontées que pour la langue – la forme de la transmission oscillant alors entre médiation et distanciation.

Formes de transmission	Rapport à la transmission	Caractéristiques de l'apprentissage
Transmission familière	Les parents (ou l'un des parents) disposent des ressources linguistiques suffisantes pour transmettre le danois, sans nécessairement avoir conscience des avantages symboliques que sa maîtrise confère.	L'apprentissage du danois se fait au quotidien, parce que l'un des parents est danophone. Cela implique le plus souvent une séparation des transmissions parentales et un bilinguisme (on échange dans une langue avec un parent, dans une autre avec le second). Cette forme d'apprentissage est la plus fréquente parmi les classes moyennes ayant un important capital culturel et les classes supérieures. Elle se traduit par une certaine aisance dans la langue majoritaire chez les étudiant·e·s, et même, dans certains cas, à une distanciation progressive avec le kalaallisut au fil de la socialisation secondaire.
Transmission médiée	Les parents n'ont pas toujours les ressources linguistiques suffisantes pour transmettre le danois, qui ne fait pas partie des pratiques banales et quotidiennes de la famille, mais les parents ont une conviction marquée de son importance et de sa légitimité.	L'apprentissage du danois se fait de manière médiée, et souvent ludique : elle passe par une insistance des parents à regarder films et dessins animés[235] (voir encart 5-1), par l'encouragement de la pratique de la lecture, ou par un suivi plus strict des apprentissages scolaires du danois (par rapport à d'autres matières). Le danois n'est pas pratiqué en dehors de ces moments dédiés. Cette forme d'apprentissage concerne plutôt les étudiant·e·s originaires des classes populaires ou moyennes, mais également des étudiant·e·s dont les parents étaient eux-mêmes étudiant·e·s ou en formation pendant leur enfance. Les étudiant·e·s concerné·e·s reconnaissent souvent leur fragilité en danois, ce qui est source d'anxiété.
Transmission contrariée	Les parents (ou l'un des parents) ont les ressources pour transmettre le danois et le font, mais plus par conscience du rôle symbolique de la langue que par volonté de transmettre un patrimoine culturel spécifique.	L'apprentissage se fait dans un rapport utilitaire à la langue, tourné vers son usage scolaire. Les transmissions parentales maintiennent le contact avec le danois au minimum, et sont souvent l'expression de revendications minoritaires. Cela induit souvent une certaine forme d'amertume chez les étudiant·e·s concerné·e·s, qui estiment leur niveau en danois insuffisant. L'amertume est d'autant plus forte qu'ils et elles estiment les compétences linguistiques de leurs parents.
Transmission distanciée	Les parents n'ont pas nécessairement les ressources linguistiques suffisantes pour transmettre le danois, ni une intention particulière de le faire.	L'apprentissage se fait surtout en dehors de la sphère familiale : par les sociabilités amicales, mais également dans la sphère scolaire elle-même. Cette forme d'apprentissage concerne souvent des étudiant·e·s originaires de petites villes ou de *settlements*, dont la scolarisation a impliqué la résidence en *elevehjem* ou en *kollega* (dortoirs avec encadrement – voir **chapitre 3**) ou les familles à faible capital culturel.

Source : entretiens.

Tableau 5-2. Principales formes de transmissions de la langue majoritaire parmi les familles parlant kalaallisut (réalisation : M. Duc, 2021)

Les transmissions intergénérationnelles des dispositions linguistiques sont donc marquées par la hiérarchie symbolique entre danois et kalaallisut et sont également influencées par la position sociale des individus. Mais elles sont également orientées par le regard porté par les parents sur les hiérarchies linguistiques et, de manière plus générale, sur les hiérarchies sociales qui traversent la société groenlandaise. S'engager activement dans la transmission de la langue majoritaire semble alors placer certains parents face au dilemme de la transmission des attributs des dominant·e·s dont

[235] À ma connaissance, le doublage de films pour enfants en kalaallisut est inexistant – ce qui n'empêche pas quelques rares films d'être produits en kalaallisut – et le sous-titrage particulièrement rare. Faire regarder des films et dessins animés implique donc de confronter les enfants au danois ou à l'anglais.

ils sont victimes. Ce dilemme s'exprime pleinement dans la transmission contrariée. Dans ce type de transmission, les choix des parents consistent en une certaine mise à distance du danois sont justifiés de différentes façons : il s'agit parfois de séparer nettement ce que transmet l'école et ce que transmettent les familles, ou dans d'autres cas, de s'appuyer sur le jugement du niveau scolaire des enfants. Ce jugement peut tout à fait être couplé à une connaissance limitée du fonctionnement de l'institution scolaire, comme dans le cas des parents d'Elias Jonathansen. Premier de sa famille à accéder au *gymnasium*, dont la première langue est le kalaallisut, il souhaitait effectuer un séjour en efterskole[236] au Danemark pour renforcer son danois. Ses parents refusent, estimant que son niveau est suffisant, et craignent que cela place son kalaallisut et sa « culture d'origine » au second rang. Cette crainte peut s'expliquer par le sentiment de défiance croissant d'Elias vis-à-vis de la vie au Groenland, qu'il a l'impression de « ne pas avoir de futur ici », et rêve de partir au Danemark pour ses études supérieures. Par ailleurs, Elias estime que l'exposition de sa famille de manière générale à la violence du trauma intergénérationnel et aux difficultés sociales (sa mère avait été envoyée au Danemark enfant, Elias et ses frères ont été victimes de harcèlement scolaire, ce qui a justifié leur déménagement de Paamiut à Nuuk) ont nourri leur ressentiment vis-à-vis des Danois·e·s, ce qui peut également expliquer cette mise à distance de la langue.

Cette distanciation vis-à-vis de l'apprentissage de la langue légitime peut aussi se faire de manière beaucoup plus abrupte, sur le régime du tabou intergénérationnel :

"Until I was sixteen, I was monolingual, so I was only able to speak and understanding Greenlandic, because … eh you are not allowed, they not told us why but we are not allowed to learn Danish in Uummannaq, because, it's also why I have done research there, to understand why we hate Danish people so much, and why we are not allowed to learn the language, so I found out that there was, during the modernization of Greenland, it was a project to close Uummannaq and to relocated people. So that's why … the people are afraid to lose their city, and their culture, and their language. So, it's a kind of unsaid rule, that we are not allowed to learn the language".

« Jusqu'à mes 16 ans, j'étais monolingue, donc, j'étais seulement capable de parler et de comprendre le kalaallisut, parce que … euh, tu n'as pas le droit, ils nous disent pas pourquoi mais on n'a pas le droit d'apprendre le danois à Uummannaq, parce que, c'est aussi pour ça que j'ai fait des recherches là-bas, pour comprendre pourquoi on hait tant les Danois·e·s, et pourquoi on n'a pas le droit d'apprendre la langue, donc j'ai appris qu'il y avait, pendant la modernisation du Groenland, un projet de fermer Uummannaq et de relocaliser les gens. Donc c'est pour ça … que les gens ont eu peur de perdre leur ville, et leur culture, et leur langage. Donc c'est genre une règle silencieuse, qu'on n'a pas le droit d'apprendre la langue ».

Kimmernaq Filemonsen, 2e année de master (Ilisimatusarfik), mère cadre à la municipalité (groenlandaise) père électricien (groenlandais), Nuuk, mai 2018.

Alors même que sa mère est danophone et utilise le danois dans son environnement professionnel, Kimmernaq ne le parle pas. Sa mère, elle-même victime des placements d'enfants au Danemark dans les années 1970, transmet l'interdiction : ne pas apprendre le danois à ses enfants, c'est affirmer sa position minoritaire en respectant la mémoire des victimes. On voit donc bien ici comment les choix de transmission du capital culturel légitime peuvent être l'expression d'une dimension multigénérationnelle et collective. Les transmissions fonctionnent comme des caisses de résonnance de la mémoire située des politiques coloniales, et par conséquent du positionnement des groupes sociaux de chaque côté de la frontière raciale.

[236] La pratique du séjour en *efterskole* repose sur des motifs divers : elle est perçue tantôt comme un moyen d'acquérir du capital linguistique, tantôt comme un « apprentissage de la vie » (apprentissage de la vie en collectivité, de certains sports ou pratiques culturelles, à faire du feu ou prendre soin d'animaux…). Le séjour dans ce type d'établissements, réalisé en fin de *folkeskole* ou avant l'entrée au *gymnasium*, est d'une part payant (mais subventionné par Naalakkersuisut), et d'autre part, selon les motifs, nécessite l'adhésion aux principes sur lequel ils reposent et en particulier celui de la reconnaissance de l'avantage symbolique que la fréquentation d'un tel établissement confère.

3. Attentes scolaires parentales et dimensionnement du groupe minoritaire

Ce qui frappe, lorsque les attentes parentales sont évoquées en entretien, c'est l'impression d'une quasi-absence de l'enjeu économique dans les attentes projetées sur les enfants. La question économique n'est pas pour autant totalement absente : d'une part, parce qu'il serait naïf de ne pas voir d'articulation entre capital économique et capital culturel, et d'autre part, parce que la question matérielle surgit également lorsque les conditions d'existence des parents, passées ou présentes, influencent la formulation des attentes scolaires (notamment autour de l'idée que la poursuite d'étude doit permettre une vie « confortable », sans « manques », ni contraintes). Cette relative mise à l'écart de la contrainte du coût est probablement liée à l'encadrement public des trajectoires scolaires (voir **chapitres 4** et **6**) et/ou à l'effet de tri scolaire qui a déjà opéré au moment de l'enquête. De manière plus générale, les espoirs relatifs aux devenirs socio-scolaire des enfants influencent leur engagement scolaire et leur motivation à la poursuite d'étude, en particulier lorsque les dispositions familiales semblent les éloigner de la culture scolaire.

Transmettre et recevoir

Pour avoir un effet sur la construction des trajectoires scolaires et devenirs sociaux des enfants, comme, plus globalement, sur leurs dispositions, ces attentes parentales doivent être formulées auprès d'eux (Ichou, 2018). L'un des principaux moyens de formuler ces attentes repose sur la mise en récit des trajectoires parentales ou d'évènements marquants dans la vie des parents, qui marquent les enfants soit par la façon dont ils sont transmis (répétition, mention lors d'évènements symboliques comme le passage dans une classe supérieure) soit par la façon dont ils sont reçus (identification, sentiment de responsabilité).

La présentation d'un engagement intense des parents, qui les a exposés à des coûts multiples (coûts économiques, psychologiques d'une poursuite d'étude au Danemark ou à Nuuk) de la poursuite d'étude, est l'un des éléments qui va influencer l'engagement des enfants. On peut par exemple penser à l'histoire de Juuluunnguaq Kleinschmidt, étudiant en master d'ingénierie civile. Sa mère et sa tante, jumelles et toutes deux institutrices, avaient pris pour habitude de lui raconter l'histoire de leur propre mère. Les sœurs et leur mère ont grandi à Qasigiannguit, une petite ville au sud d'Ilulissat, où leur mère était ouvrière dans une usine de transformation de poisson. Lorsque les jumelles ont eu 18 ans, elles sont toutes deux parties au *gymnasium* à Nuuk, pour étudier et devenir institutrices. Leur mère avait insisté pour qu'elles restent, considérant qu'elles pouvaient trouver un travail à l'usine dans leur ville d'origine et que la vie était douce dans le Nord du Groenland. Leur départ a été un déchirement. La grand-mère de Juuluunnguaq Kleinschmidt sombre dans l'alcool avant d'en mourir : « c'était la douleur de perdre ses deux filles, toutes deux devenues institutrices »[237]. La dispersion de l'offre scolaire est ainsi parfois perçue comme un facteur de rupture familiale et vécue comme telle dans certaines familles, la distance physique pouvant devenir une distance sociale que la poursuite d'étude vient nourrir, puisqu'elle peut être perçue comme une façon de détacher plus ou moins brutalement les jeunes de leur univers d'appartenance. Cette histoire motive Juulunnguaq, et alimente son souhait de participer « au développement du Groenland » à son tour (voir **chapitre 6**).

Dans d'autres cas, c'est l'expression des regrets parentaux qui nourrit l'engagement des enfants, comme dans le cas d'Iluuna, dont la mère n'a pas pu poursuivre d'études parce que cela n'était pas accessible, physiquement et économiquement, pour elle :

[237] « *It was just like… this pain of losing both daughters, because both became school teachers* » puis « *I wanted to be a part of the development of Greenland* » Juuluunnguaq, Copenhague, février 2019.

"I: You have to leave, and sometimes, it's just too expensive to travel to another city.

M: And 20 years ago, you didn't had so much money for education so …

I: Hm, yeah, precisely. And they only have … they have to travel to the town, because they didn't have a landing space. And, they, eh, only had … they have to travel to helicopter from the town. And they only made it when I was little. So, the transportation was also complicated.

M: I guess they think that you are lucky today.

I: Yeah, yeah. We talk about it some years ago, and, how lucky we are, this generation, because, we can easily travel to Denmark to get an education. Eh … they couldn't imagine it when they were little. And it's also amazing how it changed in just one generation, from having no education, to higher education now. Especially, the eh, the greenlandic speaking".

« I : Tu dois partir … et parfois, c'est juste trop cher de voyager vers une autre ville.

M : Et il y a vingt ans, tu n'avais pas tant d'argent pour l'éducation …

I : Oui, voilà. Et ils avaient … ils devaient voyager vers la ville, parce qu'il n'y avait pas de lieux pour atterrir. Et ils devaient voyager en hélicoptère depuis la ville, et ils l'ont fait seulement quand j'étais petite. Donc le transport était aussi compliqué.

M : J'imagine qu'ils pensent que tu es chanceuse aujourd'hui.

I : Oui, oui. On en a parlé il y a quelques années, et d'à quel point on est chanceux, cette génération, parce qu'on peut facilement voyager au Danemark pour faire des études. Et c'est aussi incroyable comment ça a changé, en une génération, de pas avoir fait d'études à avoir une formation universitaire maintenant. Surtout, parmi les gens qui parlent kalaallisut ».

Iluuna, Berglund, licence pro en production médiatique (DMJ), mère assistante dentaire (groenlandaise), père technicien téléphonique (féroïen), Copenhague, mai 2019.

La « transposition intergénérationnelle des attentes » (Ichou, 2018 : 157) se trouve ainsi en quelque sorte médiée par l'évolution des conditions socio-politiques de la poursuite d'étude, ce qui renforce un sentiment d'opportunité à saisir – mais également de responsabilité vis-à-vis de la nation, dont les sacrifices de certain·e·s et les décisions politiques ont permis la production de ces conditions.

La transmission des attentes familiales ne passe pas uniquement par les récits, mais se fait également par le biais d'actes symboliques, parfois ponctuels, mais également répétés, qui prennent sens dans le contexte de leur réalisation. Le paiement des billets d'avion, en particulier chez les familles n'ayant pas suivi d'études supérieures et disposant d'un capital économique modéré, a ainsi une signification particulière, puisque la Maison du Groenland ne finance qu'un seul voyage par an, et le prix des billets dépasse systématiquement les bourses mensuelles du SU (6321 DKK en 2021, soit 850 euros). Rentrer une fois de plus dans l'année est précieux : « tu te ré-énergises, tu es genre, c'est pour ça que je le fais, pour aider ma famille, pour les voir si fiers de moi d'être au Danemark[238] », et c'est pourquoi le paiement des billets est perçu comme un signe de la force du soutien parental.

Ces actions et récits plus ou moins diffus semblent agir tout au long des trajectoires, comme des forces de régulation et de motivation pour les étudiant·e·s. Mais dans certaines situations, elles peuvent devenir un fardeau trop lourd à porter, comme lorsqu'il existe un écart entre les attentes parentales et les conditions de leur réalisation, ce qui a tendance à concerner davantage les enfants issus de familles à faibles capitaux, comme d'autres l'ont montré ailleurs (Stanton-Salazar, 1997). Ces conditions peuvent renvoyer à des difficultés scolaires par exemple, ou une difficulté à s'adapter à un cadre de vie totalement différent : urbain voire métropolitain, gestion de l'autonomie financière, gestion du « choc culturel » (voir **chapitre 7**), voire une conjonction de plusieurs facteurs, comme dans le cas de Christian Rasmussen évoqué plus haut, qui laisse tomber ses études au Danemark avant de se rediriger vers Ilisimatusarfik, parce qu'il se mettait « trop la pression »,

[238] « *The truth is, when you go home to Christmas, you re-energize like, you are like, this is why I'm doing it, to help my family, and to looking them being so proud of me going there* » Nukannguaq Berthelsen, licence de littérature (KU), Copenhague, février 2019.

parce qu'il était « le premier de sa famille à aller à l'université », et que, pour ces raisons, il ne pouvait « rester calme » en classe.

Mais surtout, les attentes parentales semblent d'autant plus élevées que les parents sont eux-mêmes transclasses, comme le montrent à leur façon chacun de ces exemples. Le coût de la poursuite d'études des parents n'est pas le même selon que les parents sont ou non issus d'une famille disposant d'importants capitaux scolaires et économiques. Lorsque les parents ont vécu certains choix comme des sacrifices, cela ressurgit sur les enfants, et cela ne se limite pas aux coûts psychologiques. Inunnguaq Mølgaard que j'évoque plus bas, commence à travailler dès seize ans en parallèle du *gymnasium*. Il veut faire des études pour gagner un « bon salaire », parce qu'il se souvient qu'en grandissant avec deux parents étudiants, vivant du SU, sa famille ne pouvait pas « s'offrir grand-chose ». L'expérience d'une certaine précarité matérielle dans son enfance a ainsi joué comme une force de persévérance dans ses « choix » scolaires et professionnels.

La revanche

La trajectoire d'Inunnguaq Mølgaard permet également de questionner la façon dont le sentiment de revanche peut influencer l'expression des attentes parentales. Son père, employé dans l'administration publique, met un point d'honneur à l'avancement de la carrière scolaire et professionnelle de son fils. Inunnguaq décrit un père très engagé dans son orientation, qui l'a toujours poussé à faire des études longues, puis, plus tard, à viser des postes hauts-placés dans la hiérarchie des emplois. Avec lui, précise-t-il, « c'était toujours une question de devenir un leader[239] ». Pour Innunguaq, ces encouragements s'expliquent par la confrontation régulière de son père aux « expatrié·e·s »[240] danois, qui vont et viennent au Groenland, comme l'illustre les nombreuses « remises de gâteau » (« *the given of cake* ») et qui nourrissent une forme de ressentiment :

*"My father has been working for many years you know, and he told me that, eh, almost every week, we get cake, because, someone quits, and someone starts. He works at a very large department, and he is like, every week we get cake, because, eh, people are saying goodbye, or, hello. So, you see a lot of them… and, people are tired of it, it's not efficient, and you are like … okay, he told me, eh, I don't really * ton gêné * bother, talk to him, because … they gonna leave anyway, in a year or something, or, I don't need to build a relation with you because, you're gonna stay in your, eh, danish club. They stick together, and like, and leave. And you will be given a cake within a year you know, and then it's someone new again so …and so on".*

« Mon père, il travaille depuis longtemps tu sais, et il m'a dit que, euh, presque chaque semaine, on a un gâteau, parce que quelqu'un part, et quelqu'un commence. Il travaille dans un très gros département, et il est genre, chaque semaine on a un gâteau, parce que, euh, les gens disent au revoir, ou, bonjour. Donc, tu vois beaucoup d'entre eux … et les gens sont fatigués de ça, c'est pas efficace, et tu es … ok, il m'a dit, euh … je ne prends pas la peine de lui parler, parce que … ils vont partir de toute façon, dans un an ou je sais pas, ou, j'ai pas besoin de construire une relation avec toi parce que, tu vas rester dans euh, ton club danois. Ils restent entre eux, et genre, ils partent. Et tu vas recevoir un gâteau dans un an, et après ça, c'est un nouveau encore … etcetera ».

Inunnguaq, 2e année de Master, économie et administration des affaires (CBS), mère mixte, psychologue, père groenlandais, employé dans l'administration publique, Copenhague, mars 2019

Au-delà de nous renseigner sur les structures de l'emploi public au Groenland, cet exemple montre bien qu'il y a un effet de la confrontation quotidienne à ces allées et venues d' « expatrié·e·s » danois. Exprimés dans le langage de la lassitude comme ici, ou dans celui de l'aigreur, cette

[239] « *It's always about becoming a leader* », Inunnguaq, 2e année de Master, économie et administration des affaires (CBS), mère mixte, psychologue, père groenlandais, employé dans l'administration publique.

[240] J'emploie ici le terme en référence à la définition qu'en propose Claire Cosquer : le terme « expatrié·e se caractérise aussi par une connotation d'avantage économique voire de privilège – c'est-à-dire une position dominante dans un rapport social donné – qui fait douter que l'étiquette « expatrié·e » soit utilisée uniformément selon la position de classe et la position raciale », le terme suggérant ainsi « une forme d'effacement de l'émigré·e chez l'expatrié·e » (Cosquer, 2018 : 28).

confrontation nourrit un désir de revanche sociale parmi certains parents. Les professions perçues comment étant principalement occupées par des Danois·e·s sont considérées comme désirables, ce qui montre bien l'imbrication des variables de classe, de race et de nationalité dans la projection de situations sociales souhaitables.

Les mécanismes de la socialisation parentale ont ainsi tendance à se confondre avec les attentes normatives portées par les pouvoirs publics quant à la poursuite d'étude. Le désir de revanche est une thématique assez transversale dans les attentes parentales, qui dépasse les seules appartenances de classe comme le montre l'exemple d'Inunnguaq, pour s'aligner avec l'ambition nationaliste d'un Groenland savant et diplômé et, par conséquent, indépendant. Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer cette ambition revancharde dans des familles fortement dotées en capitaux, comme dans la famille de Parnuna (mixte, bilingue, dont la mère est fonctionnaire ministérielle) :

> Dîner de Fællestraef, je suis en face de Parnuna et d'Eva. Parnuna est au *gymnasium* à Aarhus et me pose beaucoup de questions sur l'université en France. Elle est arrivée dans ce *gymnasium* après des soucis à celui de Nuuk, elle ne développe pas. Comme son père est danois et vit à Aarhus, c'était plus facile de s'y installer, mais sa mère est restée à Nuuk, car elle a un travail important au ministère. Elle veut partir en véto à Copenhague à la rentrée prochaine, mais sa mère n'accepte pas qu'elle reste au Danemark, « *for political reasons* ». Elle m'explique que sa mère est « très politique », qu'elle lui avait tenu tout un discours sur la possibilité d'étudier à Nuuk, qu'elle ne voulait pas que le Groenland perde encore plus de gens, que ceux qui sont doué·e·s doivent faire des études pour soutenir le pays et devenir indépendant. C'est un thème de conflit permanent entre elles.
>
> Carnet de terrain, octobre 2019

Il convient donc de ne pas associer trop vite l'ambition revancharde des parents à la seule position de classe, dans la mesure où elle s'inscrit également dans les structures de la colonialité et ses conséquences en termes d'asymétries raciales et de dépendance socio-économique persistante du Groenland à l'égard du Danemark. Les processus sociaux qui participent à la genèse des attentes scolaires et par conséquent à la construction du rapport à l'école des étudiant·e·s rencontré·e·s interviennent ainsi en référence à une position minoritaire plurielle.

La construction du rapport à l'école convoque un ensemble de valeurs intériorisées, qui s'incarnent dans les pratiques de transmissions parentales. Ces dernières sont ajustées aux principes de l'arbitraire culturel que reproduit l'institution scolaire, puisque le travail pédagogique accompli par les familles cherche à réduire la distance qui séparent leur propre habitus de celles de l'habitus valorisé par l'institution scolaire, « un habitus aussi conforme que possible aux principes de l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 72). Ces distances, particulièrement hétérogènes, à l'habitus valorisé par l'institution scolaire, ne sont pas uniquement imputables à la classe sociale, et montrent la pertinence d'envisager une dimension spécifiquement racialisée de l'habitus. Les groupes les plus éloignés de la culture scolaire sont ainsi souvent racialisées comme Inuit ou Kalaallit. On y observe une certaine distanciation vis-à-vis de l'école, et une valorisation d'autres cultures socio-professionnelles, lesquelles supposent une autre conception de la réussite sociale. Mais la classe sociale peut également reconfigurer ces valeurs, ce qui montre la difficulté à dissocier ces deux variables, y compris dans le façonnement des habitus. L'adhésion aux valeurs de l'école et la croyance dans sa possibilité de permettre des sociodicées ascensionnelles, peut ainsi amener certaines familles, parfois laborieusement, à un engagement marqué dans le suivi des enfants. On retrouve ainsi d'une certaine façon la « bonne volonté culturelle » des milieux « petit-bourgeois » français décrite par Bourdieu (Bourdieu, 1979) qui cherchent à atteindre la réussite sociale par la réussite scolaire. Ce travail d'acquisition de la culture légitime peut parfois aller jusqu'à la migration familiale, afin d'agir sur la dimension spatiale de la socialisation. Ces éléments invitent à se pencher sur les placements réalisés par les familles, dans lesquels les habitus s'ajustent, par un « sens du jeu » (Bourdieu, 1994), aux structures du système scolaire.

III. Rapport aux groupes et placements (dis)qualifiants dans l'ordre socio-scolaire

L'incorporation de principes de classifications ajustés aux hiérarchies produites continûment par le système d'enseignement se traduit dans la croyance de la supériorité de la culture légitime (Bourdieu et Passeron, 1970). Ce classement s'appuie en partie sur une hiérarchisation des lieux d'études et des contextes de scolarisation : la culture légitime se trouve comme réduite – au sens d'une réduction en cuisine – dans les représentations associées à certains environnements scolaires, voire établissements, de telle sorte que les écoles possédant les attributs de la culture légitime (public principalement danophone, langue de la communication pédagogique et/ou des enseignant·e·s) ont tendance à être perçues comme « meilleures », dans le sens où elles offrent un contexte plus favorable à la reproduction des dispositions caractéristiques de la culture légitime.

Cette dernière partie du chapitre a donc pour objectif de poser des jalons pour penser la dimension spatiale de la construction socialement différenciée du rapport à l'école et à la culture légitime. Elle passe notamment par une hiérarchisation des contextes de scolarisation, établie le long d'un clivage urbain/rural, qui tend à être moins étudié que les clivages intra-urbains qui concentrent les études sur la dimension spatiale des inégalités scolaires, en particulier en France (Audren et Baby-Collin, 2017 ; François et Poupeau, 2004 ; 2008 ; Felouzis *et al.*, 2007 ; Frouillou, 2015 ; Oberti, 2007 ; van Zanten, 2009 ; 2012). La remobilisation du couple catégoriel urbain/rural doit cependant se faire avec précaution, en se détachant des schèmes d'interprétation européens. D'une part, parce que la ville peut être considérée comme un mode d'habiter importé par la colonisation dans l'ensemble de l'espace circumpolaire (Collignon, 2008 ; Vaguet, 2016), et d'autre part, parce que la faiblesse des activités agricoles (à l'exception du Sud du Groenland) implique de repenser les fonctions productives généralement associées à l'espace rural – qui sont ici plutôt tournées vers la pêche, la chasse, et la transformation de ces produits. C'est pourquoi je conserverai ici les appellations émiques, utilisées le plus souvent dans les entretiens, de *ville* (*by, town, city*) par opposition à *settlement* (*bygd, village,* parfois appelé *udsted* – littéralement hors *(ud)* lieu *(sted*)- en conservant le terme anglophone. Couramment employé, il est plus à même de traduire l'historicité des installations qu'il désigne, puisque les *settlements* sont pour la plupart d'anciens postes de traite, principalement bâtis au cours du XIXe siècle.

1. Des *settlements*, peut-on voir la ville ? La dimension spatiale des fractures de l'acquisition du capital culturel

Cette géographie différenciée des lieux d'étude au Groenland (en ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire inférieur) peut se comprendre à l'aide d'une lecture par la dimension spatiale des trois états du capital culturel proposée par Fabrice Ripoll (2013). Il est ainsi objectivé dans les biens (accessibilité, localisation accordant localisation accordant des avantages ou désavantages symboliques et/ou matériels) ; institutionnalisé, notamment dans l'espace de validité des titres scolaires comme le suggère Vincent Veschambre (2006) ; et, enfin, incorporé, dans les capacités différenciées des agents à connaître les espaces qu'ils fréquentent ou à s'y projeter. Si c'est surtout la dimension incorporée du capital culturel qui m'intéresse dans ce chapitre, cette dernière est indissociable d'une dimension plus matérielle, relative à la distribution des équipements dont j'ai montré qu'elle était marquée par la dispersion et les contraintes démographiques (voir **chapitre 3**) et plus institutionnelle, relative à la carte scolaire par exemple. De manière générale, l'affectation dans l'enseignement obligatoire reste largement tributaire des conditions matérielles de

l'équipement scolaire au Groenland. Gérée par les municipalités, elle dépend de la place disponible dans l'école à proximité du lieu de résidence, mais la situation est différente dans les quelques villes qui regroupent plusieurs établissements, en particulier à Nuuk (voir *infra*).

Des conditions matérielles différenciées : les possibles du capital culturel

La dimension matérielle des conditions de scolarisation est intimement liée à cette géographie différenciée du capital culturel. La résidence dans les grandes villes est associée par les étudiant·e·s à un ensemble d'avantages linguistiques et culturels :

"I mostly know people from Nuuk, because I grew up there. And I think it's also way easier for people coming from Nuuk because, people from Nuuk, they do more Danish, than other places, so I think it's definitly easier for people coming from Nuuk. Because they are usually using danish, because most people do speak danish, but when … you know, when you don't use the language, that much … it's very hard, and especially in an academic level".

« Je connais surtout des gens de Nuuk, parce que j'y ai grandi. Et je pense que c'est carrément plus facile pour les gens qui viennent de Nuuk, parce que les gens de Nuuk, ils font plus de danois qu'ailleurs. Donc je pense que c'est vraiment plus simple pour les gens de Nuuk. Parce qu'ils utilisent en fait plus le danois, parce que plus de gens y parlent danois … mais quand, tu sais, quand tu n'utilises pas beaucoup la langue, c'est vraiment dur, surtout à un niveau académique ».

Nuka Larsen, licence d'humanités (RUC), mère cadre (groenlandaise), père chirurgien (groenlandais), Copenhague, février 2019

L'avantage linguistique repose pour Nuka Larsen sur un réseau d'interconnaissances danophones, qui est considéré comme un contexte de socialisation fertile pour la pratique de la langue légitime. Le système de hiérarchies perçues entre les contextes de scolarisation ne repose pas uniquement dans la différenciation entre villes et *settlements*, mais également dans une différenciation entre les grandes villes, où se trouvent les services administratifs (bureaux des municipalités, centres de santé, *gymnasium*). Il s'agit certes d'une question de densité d'équipements (voir *infra*), mais aussi de la répartition géographique des dispositions linguistiques, dans la mesure où les grandes villes ont tendance à concentrer les diplômé·e·s du supérieur (voir fig. 4-2) et la force de travail danoise, et où, au-delà d'une seule opposition entre villes et *settlements*, des disparités géographiques persistent dans la maîtrise de la langue légitime (voir fig. 5-1).

Mais la langue parlée au quotidien n'est qu'une composante des avantages dans le champ scolaire. Les différences en termes d'équipements culturels, dimension objectivée du capital culturel, sont également notables, comme par exemple l'accès aux bibliothèques :

> Discussion de fin de repas à café Ilik, un peu en danois, en kalaallisut et en anglais. Peder parle en anglais, détaille les séries et programmes TV qu'il regarde et qu'il a bien aimé. *Vikings, What would you do?, Familly Guy, Game of Thrones*. Mais il est moins convaincu par les dernières saisons de GoT. Il pense que c'est lié au fait que l'histoire n'est pas en accord total avec les livres. Erneeraq lui demande alors s'il a lu les livres, je crois qu'il lui dit qu'il ne savait pas que c'était une adaptation. Peder lui répond que pas tous, et il n'est pas sûr de tous les trouver en danois. Erneeraq hausse les sourcils[241], reprend la guitare et dit alors « *I can't find that type of books in Niaqornaarsuk anyway, we just have the school library* ». La discussion reprend alors en danois entre Peder et Erneeraq, et je ne peux plus suivre, je crois qu'ils parlent d'Ilulissat. Les deux viennent du Nord du Groenland, Peder d'Ilulissat et Erneeraq de ce *settlement* plus au sud de la baie de Disko, vers Aasiaat, et Erneeraq n'est pas à Copenhague depuis longtemps.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, Mars 2019

La réponse d'Erneeraq semble signaler qu'il ne considère pas envisageable de posséder un livre et que le seul moyen de lire et d'aller dans une bibliothèque. Cela peut certainement être mis en lien avec son propre capital culturel objectivé. Son père est pêcheur, et si je ne connais pas la profession

[241] Au Groenland, hausser les sourcils est un signe d'approbation.

de sa mère, j'en déduis qu'il vient d'un milieu plutôt populaire par le croisement de différentes caractéristiques : peu de moyens de subsistance et absence de domicile fixe au Danemark, enchaînement de petits boulots et inadéquation aux attentes scolaires (déscolarisation, difficultés en danois…), pratiques alimentaires et vestimentaires qui signalent une précarité matérielle (présence au café Ilik pour les repas gratuits, repas déséquilibrés, porte des vêtements souvent usés et généralement ans marques). Par ailleurs, si la pratique de la lecture est loin d'être foncièrement dépendante des circonstances matérielles (la pratique de la lecture peut se développer en dehors de la fréquentation des bibliothèques), on voit bien ici comment la pratique de la lecture est associée aux conditions de circulation des biens culturels et, plus précisément, du fait que des livres soient *à disposition*. Dans un contexte marqué par les discontinuités topologiques, il me semble ainsi difficile de faire totalement abstraction du maillage des infrastructures culturelles (la première ville, Kangaatsiaq, se trouve à environ 26 km à vol d'oiseau, où l'on peut supposer l'existence d'infrastructures plus conséquentes).

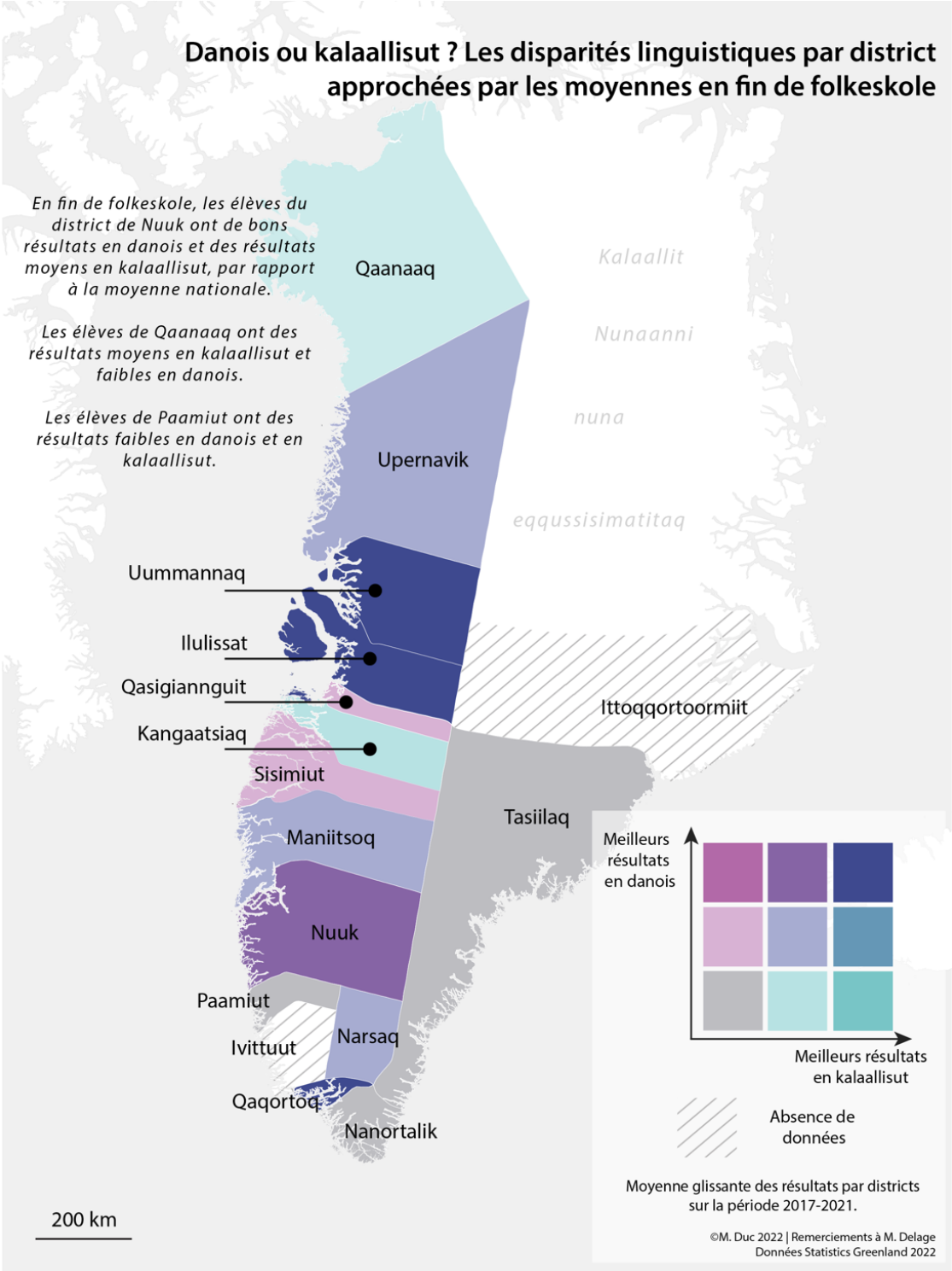


Figure 5-1. Disparités linguistiques en fin de *folkeskole* entre districts. Les districts sont des découpages statistiques et non administratifs (réalisation M. Duc, 2022).

Le différentiel d'accès au capital culturel se concrétise également dans une dimension plus institutionnalisée : l'accès à l'information[243] contenue dans la communication pédagogique. Il peut s'agir simplement de la présence d'un enseignant, dans un contexte de pénurie, qui touche particulièrement les *settlements* et les petites villes (voir **chapitre 3**). Mais il peut également s'agir des informations relatives à l'orientation et donc de la présence ou non de conseiller·e·s (voir encart 5-2) ou de documentation idoine dans les établissements, à laquelle les étudiant·e·s sont d'autant plus dépendant·e·s que la socialisation familiale ne garantit pas la connaissance des filières.

Encart 5-2 : Un bureau improvisé devant Pissifik

Maria connait bien le Groenland. Elle y a grandi, elle y a enseigné, à Nuuk, avant de devenir conseillère à Copenhague. Un jour, sur la suggestion de la directrice de la Maison de Copenhague, elle s'envole pour Tasiilaq. Normalement, les conseillères n'y vont pas, parce que c'est une petite ville, il n'y a pas de *gymnasium*, parce que c'est sur la côte est, c'est difficile d'accès et c'est cher. Depuis Copenhague, il faut traverser l'Atlantique en passant par Reykjavík, prendre l'hélicoptère depuis l'aéroport de Kulusuk, survoler les *American Flowers*, ces vieux barils rouillés laissés dans la région depuis l'abandon de la base de Bluie East Two. Elle devait aller là-bas non pas pour parler du Danemark, mais simplement d'éducation.

Tout le monde avait remarqué qu'elle n'était pas d'ici, et parler kalaallisut n'y changeait pas grand-chose. Alors elle s'installe devant Pissifik avec une pancarte : « *I am a student councelor* ». Et elle demande aux passant·e·s : et toi, que veux-tu faire ? Elle y reste quatre jours, devant ce supermarché, et dans ces jours froids de novembre, s'abrite dans une boutique, au gymnase ou à l'école. « Que veux-tu faire ? » demande-t-elle encore aux sportifs, « quels sont vos rêves ? » demande-t-elle aux élèves. « Bonjour, je suis conseillère et toi ? Qu'est-ce que tu fais ? » C'était une grande nouvelle, la conseillère à Tasiilaq : c'était même dans les journaux. Il faut dire que ça n'arrive jamais. Tout le monde s'assied autour d'elle. « En quoi tu es bonne ? » « En maths, pas en danois. » « C'est bien, tu pourrais en faire quelque chose. » Et celle-ci, avec sa poussette pleine de Faxe Kondi[242], elle veut devenir prof. Elle est bien allée au *gymnasium* à Nuuk, et puis elle est rentrée « *just staying there for year, without doing anything* ». Elle ne voulait ni rester ni retourner à Nuuk. Et puis elle a eu un, deux, et puis trois enfants. Elle pensait que son futur, c'était simplement d'être mère.

La semaine passée, Maria a reçu un mail de Tasiilaq : « *two years ago, you were there. I've got your card and now I'm ready to come* ». C'était la jeune maman. « *She wanted to learn something and she wanted the best for her kids* », c'est ce qu'elle a dit. Déjà l'année dernière, Maria était allée attendre les jeunes à l'aéroport. Elle les attendait depuis longtemps : elle avait traité leurs demandes en mars, il y en avait bien plus qu'à l'habitude. Elle retournera bientôt à l'aéroport.

Entretien avec Maria Kleist Pedersen, conseillère éducative de la Maison du Groenland, Copenhague, février 2019

Une conscience partagée des désavantages de la localisation et des possibles scolaires

Si la fracture constituée par le lieu d'origine est identifiée du côté des encadrant·e·s (voir l'exemple de Arnannguaq Markussen dans le **chapitre 3**), c'est également une représentation relativement cohérente des possibles scolaires entre *settlements* et villes qui apparait du côté des étudiant·e·s, où le capital linguistique associé au contexte de prime socialisation a tendance à être imbriqué dans l'estimation des possibles scolaires. Cette cohérence n'est sûrement pas sans lien avec la relative homogénéité sociale des enquêté·e·s, puisque le fait d'être diplômé·e du secondaire correspond déjà à une position dominante sur le marché des titres scolaires (voir **chapitre 4**). Cette

[242] Le Faxe Kondi est un soda gazeux danois, proche de la limonade. Il est particulièrement populaire au Groenland, où il est fabriqué à partir de concentré en poudre et d'eau locale, ce qui lui donne un goût légèrement différent de celui vendu au Danemark. Pissifik est l'une des chaînes de supermarché présentes au Groenland.

[243] Si Bourdieu parle de « capital informationnel » ou de « capital d'information » dans certains de ses travaux (Bourdieu, 2017 : 471) pour désigner « un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de structures de perception », ayant ainsi un sens proche du « sens du jeu », cette notion dispose d'une signification plus large que ce que j'évoque ici.

représentation hiérarchique des contextes de scolarisation se nourrit des expériences individuelles et en particulier de l'accès à des sociabilités danophones :

"*The kind of barriers, we have where I come from, there is only one Dane. And he speaks Greenlandic * rires * occasionally there is Danish teachers that comes, but, there haven't been a Danish teacher in my village for a very long time. So, basically … the language barrier is really difficult for people to pursue education".*

« Le genre de barrières qu'on a, d'où je viens, il n'y a qu'un seul Danois. Et il parle kalaallisut ! *rires*. Parfois il y a un prof danois qui vient, mais il n'y a pas eu de prof danois dans mon village depuis très longtemps. Donc, la barrière de la langue est vraiment difficile pour les gens, pour suivre des études ».

Nuunu Geisler, licence en administration des affaires (RUC) mère secrétaire dans un supermarché (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, mars 2019.

Nuunu est la seule étudiante (Erneeraq, rencontré au café Ilik et cité plus haut n'étant pas inscrit dans une formation au moment de notre rencontre) originaire d'un *settlement* dont les parents y vivent encore, sur l'ensemble des 47 étudiant·e·s m'ayant accordé un entretien. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'au faible poids démographique des *settlements* s'ajoute la force d'un effet de sélection, plus en amont des trajectoires[244]. La confrontation aux verdicts scolaires (en tant que témoin comme en tant que sujet) est l'une des expériences qui alimente cette conscience du désavantage scolaire représenté par l'origine géographique, opposant en particulier Nuuk et le reste :

"M: So, you feel it's harder for you to get an education because you're coming from a small town?

E: Yeah. Yeah … In Paamiut, I have friends that talks only greenlandic. Not danish. They didn't came to GU. So … when I moved here, there were like … difference between which city you are coming from. If you are coming from Nuuk, like, you only talk Danish, kind of. But eh … the other cities, like Maniitsoq, Paamiut, they talk in Greenlandic. Because, in the first day, eh, they were only three who speak like 284reenlandic, almost everytime. And it was me and 2 other friends (…). And we were the only three who speak only 284reenlandic. So, it was hard you know, to change your main language to another".

« M : Donc, tu as l'impression que c'est plus dur pour toi de faire des études parce que tu viens d'une petite ville ?

E : Oui. Oui … À Paamiut, j'ai des amis qui parlent seulement kalaallisut, pas danois. Ils sont pas venus au GU. Donc, quand je suis venu ici, il y avait, des différences, selon la ville de laquelle tu viens. Si tu viens de Nuuk, genre, tu ne parles que danois. Mais, euh … les autres villes, comme Maniitsoq, Paamiut, on y parle kalaallisut. Parce que, euh, le premier jour, il n'y en avait pas beaucoup qui parlaient kalaallisut, genre, presque tout le temps. Et c'était moi et deux autres ami·e·s (…). Et on était seulement trois qui parlaient que kalaallisut. Donc c'était dur, tu vois, de changer ta langue principale pour une autre ».

Elias Jonathansen, étudiant au GUX Nuuk, mère employée dans l'administration (groenlandaise) père technicien informatique au chômage (groenlandais), Nuuk, mai 2018

Les compétences linguistiques des relations amicales, ainsi que la distance entre les pratiques des pairs et les normes de l'institution scolaire contribuent à la prise de conscience de la spécificité de sa propre trajectoire. À partir du *gymnasium*, il existe une certaine homogamie amicale pour celles et ceux qui ont grandi dans les plus grandes villes, en particulier à Nuuk. Nuka Larsen (voir *supra*), m'expliquait par exemple ne pas connaître de personne venant de « la côte » - la façon de désigner les petites villes et *settlements* de la côte ouest – parce que c'était « plus dur pour eux » (« *it's harder for them* ») d'arriver, dans les tous les sens du terme, jusqu'au *gymnasium* à Nuuk. Cette homogamie influence aussi le recrutement par boule de neige et se manifeste dans la façon dont j'ai rencontré Elias Jonathansen. Après un entretien avec Tobias Lindholm, étudiant au GU Nuuk, je lui demande s'il connait quelqu'un originaire d'un *settlement* susceptible d'accepter un entretien. Il approuve et me donne le contact de l'un de ses camarades de classe, Elias. C'est seulement au fil de la discussion que je découvre qu'Elias ne vient en réalité pas d'un *settlement* mais de Paamiut, une petite ville de

[244] Environ 14 % de la population du Groenland vit dans un *settlement* en 2021 (Statistics Greenland, 2021). Une recherche plus approfondie sur le rapport à l'école et la construction des projets d'étude des personnes nées dans les settlements permettrait de prendre finement la mesure des désavantages que la naissance dans un *settlement* confère, notamment à classe sociale similaire de celles et ceux ayant grandi en ville.

1300 habitant·e·s au sud de Nuuk – ses parents ayant déménagé à Nuuk juste avant son entrée au *gymnasium*. On peut ainsi supposer qu'Elias est l'ami venant de la plus petite ville au sein du réseau d'amitiés de Tobias, ce qui le conduit à considérer Elias comme étant originaire d'un *settlement*.

2. Des stratégies migratoires au cœur de l'acquisition du capital scolaire

Dans ce contexte, la migration, qu'elle implique le déplacement de l'ensemble de la famille ou seulement celle de l'un des enfants, est au cœur des stratégies d'acquisition du capital culturel. Elle vise, de manière directe l'obtention d'un titre scolaire, ou de manière plus indirecte, à changer le contexte de socialisation scolaire, familial ou plus largement résidentiel, afin de faciliter l'acquisition de dispositions linguistiques.

Les contours d'une stratégie parentale à plusieurs facteurs

Depuis une dizaine d'années, l'éducation est l'un des principaux facteurs de mobilité au Groenland (Karlsdóttir et Jundsberg, 2015 ; Rasmussen, 2010). Mais dans les trajectoires des enquêté·e·s, c'est souvent une imbrication de facteurs qui est en jeu dans ces déplacements précoces : professionnels, familiaux, et un ensemble de raisons que je qualifierai de relatives au bien-être des familles (violences intra-familiales, harcèlement scolaire, difficulté socio-économiques ou absentéisme des camarades ou de l'enseignant·e). On peut par exemple penser à la situation de Maja Steenholdt : elle vient du sud du Groenland (Narsaq), d'une famille faiblement dotée en capitaux scolaires et économiques (père régulièrement au chômage, mère agente de bord sur un navire de pêche, les deux sont groenlandais·e·s et parlent kalaallisut). Elle déménage avec sa mère à la fin de sa *folkeskole* pour s'installer à Nuuk, cherchant à fuir son père, violent et alcoolique. Sa mère fait le choix de Nuuk, considérée comme suffisamment loin (près de 500 kilomètres à vol d'oiseau) et comme offrant un meilleur contexte d'acquisition de dispositions linguistiques pour Maja, espérant que cela facilite son entrée au *gymnasium*.

Parmi les motivations au départ, la position de l'enjeu scolaire semble dépendre généralement du rapport à l'école et de l'engagement des parents dans la carrière scolaire des enfants. Il ne faut pas associer trop vite familles fortement dotées en capitaux scolaires et priorisation du facteur scolaire dans les migrations familiales. En effet, ces familles vivent plutôt dans les grands centres urbains et la migration n'est, en outre, pas vue comme une nécessité puisque les enfants sont souvent déjà bilingues ou danophones. La migration pour offrir des meilleures conditions de scolarisation semble ainsi être surtout le fait des familles peu dotées en capitaux culturels, mais adhérant pleinement aux valeurs de l'école, comme c'est le cas dans la trajectoire de Katrine Motzfeldt (voir fig. 5.2) ou celles d'Iluuna Berglund (voir **annexe 6b**).

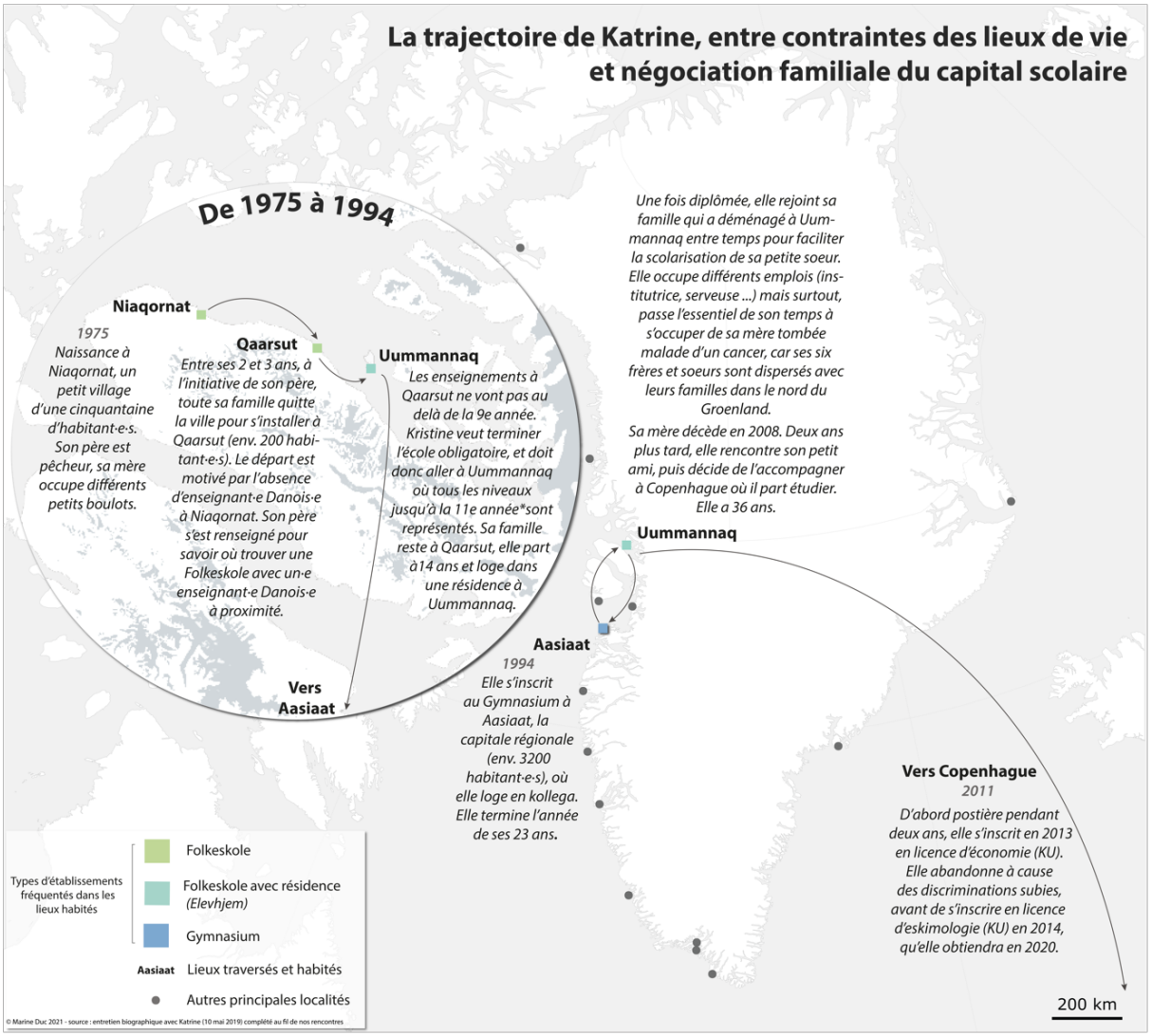


Figure 5-2. La trajectoire scolaire de Katrine Motzfeldt. Je réutilise ici les noms des formations mobilisés par l'enquêtée (Réalisation M. Duc, 2021).

De manière plus générale, n'est pas parce que l'enjeu scolaire n'est pas nécessairement prioritaire dans les motifs migratoires que la migration n'a pas d'effet sur l'acquisition du capital scolaire, comme c'est le cas pour Sara Nyborg évoquée plus haut (voir **annexe 6c**). Cette priorisation de la raison scolaire témoigne ainsi du degré d'engagement des familles dans les trajectoires scolaires, eût égard aux coûts multiples que peut représenter cette migration (coûts matériels, ruptures des sociabilités, ruptures professionnelles). On retrouve également dans l'exemple de Katrine l'implications différentielle des parents selon le genre et la position dans les rapports de race présentée plus haut. Enfin, la place de la famille dans la migration n'est pas sans refléter d'autres observations relatives aux apprentissages socialement différenciés de la distance faites dans d'autres contextes (Felouzis, 2001 ; Frouillou, 2015 ; Loiselle et Legault, 2010 ; van Zanten, 2012) : les familles fortement dotées en capitaux scolaires et économiques, sont généralement plus disposées à envoyer leurs enfants seuls, dans des établissements lointains, alors que cette scolarisation lointaine est plutôt perçue comme un repoussoir pour les autres – d'où l'engagement de l'ensemble de la famille dans la migration dans les trajectoires de Katrine Motzfledt ou d'Iluuna Berglund.

Un cas nuumiut : l'emboîtement scalaire des classements scolaires

S'il existe une telle opposition entre villes et *settlements*, quelle place occupe Nuuk dans ce système de fractures socio-scolaires ? Dans la mesure où Nuuk peut être considérée comme une métropole[245], on peut faire l'hypothèse que le processus de métropolisation n'est pas sans conséquence sur la structure socio-démographique de la ville, ce qui nécessite par conséquent de complexifier l'opposition entre villes et *settlements* telle qu'elle s'incarne dans l'espace social scolaire.

Nuuk occupe une place singulière dans mon enquête, puisque sur les 47 étudiant·e·s interrogé·e·s, 24 ont effectué une partie au moins de leur cursus dans l'enseignement obligatoire à Nuuk. Mais au-delà de ces caractéristiques méthodologiques, deux traits distinctifs contribuent en effet à y agencer l'espace social scolaire (voir fig. 5-3).

[245] En dépit de sa petite taille relativement aux métropoles localisées sous d'autres latitudes et en m'appuyant sur des définitions forgées dans d'autres contextes (Ghorra-Gobin, 2015 ; Le Goix, 2016), je considère que Nuuk peut être considérée comme telle en raison de la concentration des fonctions politico-administratives et militaires (gouvernement et parlement, fonctions judiciaires, représentations étrangères des États-Unis et de l'Islande, Haut-Commissariat du Danemark, siège de l'Arktisk Kommando, représentation de la Conférence Circumpolaire Inuit) mais aussi culturelles (Université et établissements d'enseignement supérieur, Centre Katuaq, Institut Nordique), économiques (sièges d'organisation patronales et de syndicats, nombreux sièges d'entreprises) et logistiques (hub portuaire de Sikuki, aéroport prochainement transformé en hub visant à remplacer le rôle de Kangerlussuaq d'ici à 2023). Ces fonctions se doublent par ailleurs de sa position au sommet de la hiérarchie urbaine groenlandaise dans un réseau urbain largement macrocéphalique, avec 18 300 habitant·e·s en 2021 (ce qui représente environ un tiers de la population totale du Groenland), la deuxième ville, Sisimiut, ne comptant que 5565 habitant·e·s en 2020 (données Statistics Greenland, 2021) Le processus de métropolisation, lié tant au passé colonial aménageur cherchant à favoriser la concentration urbaine qu'aux effets d'entrainement ayant suivi (Hamilton et Rasmussen, 2010 ; Grydehøj, 2014 ; Priebe, 2018), tend par ailleurs à renforcer cette concentration démographique puisque la population de la ville a doublé en 40 ans.

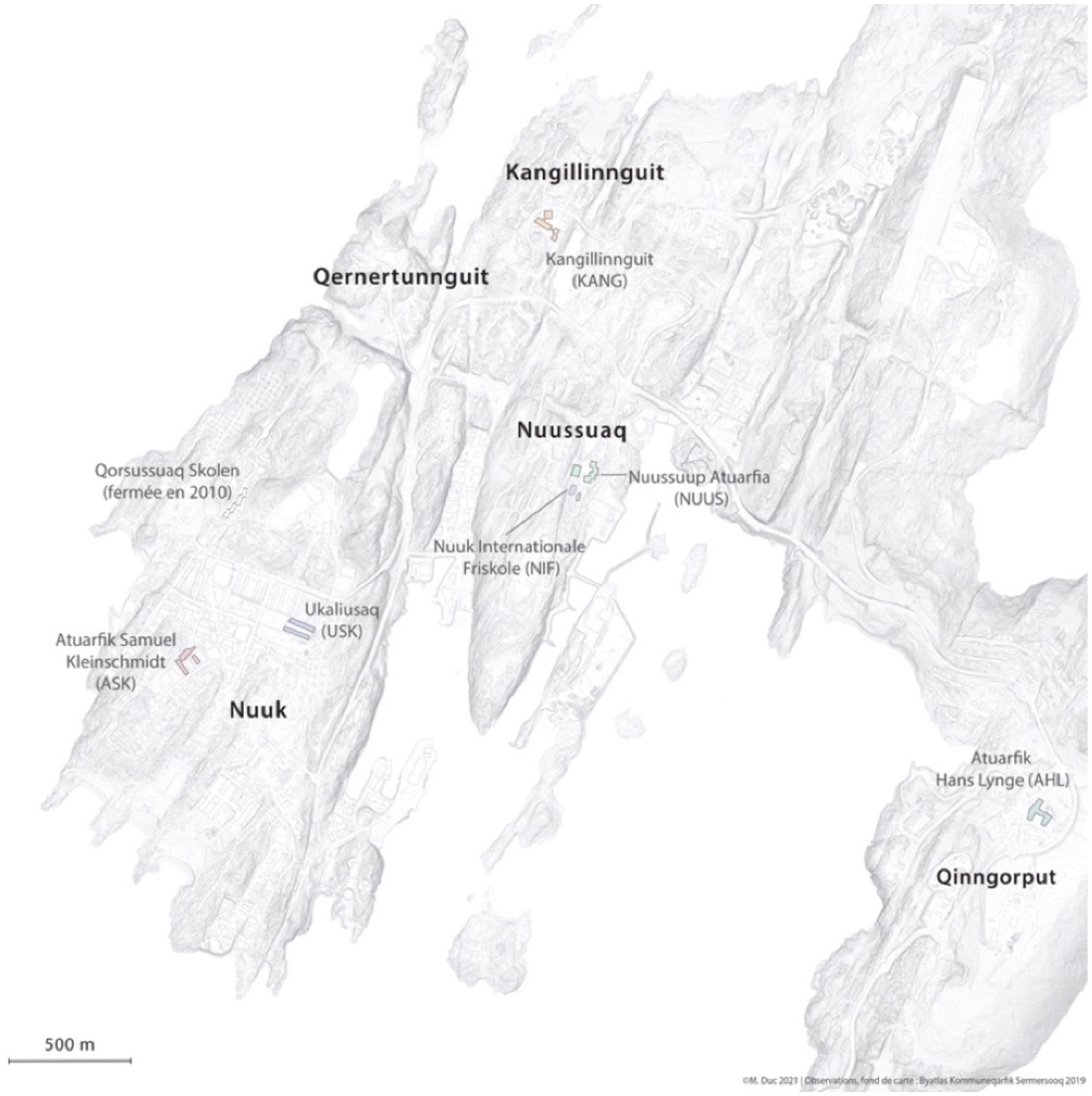


Figure 5-3. Localisation des établissements (*folkeskoler*) et quartiers de Nuuk. Les quartiers ne correspondent pas exactement aux districts administratifs. Qorsussaq figure sur la carte dans la mesure où elle a été mentionnée et fréquentée par plusieurs enquêté·e·s. Réalisation : M. Duc, 2021)

D'abord, la concentration d'établissements[246], et la présence de la seule école privée du Groenland (NIF)[247]. Ensuite, Nuuk a tendance à être perçue comme davantage danophone que le reste du pays, ce qui accompagne la dispersion de personnes nées au Danemark : 20 % de la population du district de Nuuk y est née, contre 7,8 % de celle du Groenland (Statistics Greenland, 2021). Les districts où se trouvent trois plus grandes villes après Nuuk (Sisimiut, Ilulissat et Qaqortoq) se distinguent également (environ 9 %), quand dans les autres districts, ce pourcentage varie entre 5 et 2 % environ (Statistics Greenland, 2021). Nuuk fait ainsi « énigme » et cas (Passeron et Revel, 2006) : s'il fait exception par sa macrocéphalie démographique et scolaire, mais également par un contexte linguistique perçu comme majoritairement danophone, il n'existe pas d'interchangeabilité

[246] 6 *folkeskoler* à Nuuk, 4 à Sisimiut et 3 à Illulissat (Majoriaq exclus) et en en l'absence de données de démographie scolaire pour le primaire et secondaire inférieur (Statistics Greenland, 2021).

[247] NIF est la seule école payante, les frais annuels de scolarisation variant de 32 500 couronnes (environ 4370 euros) à 39 600 couronnes (environ 5324 euros), en fonction du nombre d'enfants scolarisés par famille, somme à laquelle il faut ajouter 10 000 couronnes (1344 euros) de caution annuelle par enfant (site internet de NIF : https://nif.gl/media/1122/indmeldelse-og-betaling.pdf consultation 2021). À titre indicatif, le revenu médian disponible en 2019 était de 106 236 couronnes soit 14 281 euros (Statistics Greenland, 2021).

de sa situation avec d'autres villes, ce qui invite à se pencher sur les raisons des écarts à l'opposition présentée *supra*.

Les établissements scolaires sont associés à des environnements sociaux spécifiques, comme on le constate dans cet échange avec un couple d'étudiant·e·s à propos de NIF :

"*A and F: Everyone is white!*

A : It's actually I think very disgusting. And, my cousin went there, and think that, they have this feeling of being Greenlandic, but, they are just raised like … they all went to the same kindergarden which is just near the school, and they are all Danish. What I have heard of, they don't really speak to other people, because, eh, they have all been to the same kindergarden, they already know each other from there, then they either go to Hans Lynge which is in Qinngorput or they either to NIF.

F: And, it's also quite funny that, opposite of NIF, there is Nuussuaq school, that is, eh, a totally different world. Completely. I mean, I wouldn't say that they have bad reputation, but …

A: It actually has bad reputation.

*F: ** rires ** But yeah, it's like … most of them, is from the lower class students. Because, eh, the area is known to be, eh, not good, Saqqaa, with a lot of social problems".*

« A et F : Tout le monde est blanc !

A : Je pense que c'est vraiment écoeurant. Et, mon cousin est allé là, et je pense que, ils ont ce sentiment d'être Groenlandais, mais, ils sont juste élevés comme … ils vont tous à la même maternelle, qui est juste à côté de l'école, et ils sont tous Danois. Et de ce que j'ai entendu, ils ne parlent pas vraiment aux autres, parce que, euh, ils ont tous été à la même maternelle, donc ils se connaissent de là, et après ils vont soit à Hans Lynge qui est à Qinngorput ou alors à NIF.

F : Et c'est aussi assez marrant que face à NIF, il y a Nuussuaq school, et c'est, euh, un monde complètement différent. Complètement, vraiment. Je ne dirai pas qu'ils ont mauvaise réputation mais …

A : En fait elle a mauvaise réputation.

F : *rires* mais oui, c'est que … la plupart d'entre eux, sont des étudiants des classes populaires. Parce que, le quartier est connu pour être, euh, pas bon, Saqqaa, avec plein de problèmes sociaux ».

Aviaq Brandt, licence en humanités (RUC), mère cheffe de service en psychologie (danoise), père infirmier (groenlandais) ; Frederik Storch, licence en journalisme (RUC), mère technicienne dentaire (groenlandaise), père cadre dans la police (danois), Copenhague, mars 2019

À l'origine socio-économique s'ajoute la localisation : si les établissements s'inscrivent dans des environnements urbains hétérogènes, les spécificités des publics scolaires tendent à être associées à celles des habitant·e·s des différents quartiers[248]. En l'absence de données socio-économiques à l'échelle infra-urbaine, seul le proxy du lieu de naissance, utilisé en gardant en tête les classements sociaux qu'il révèle (voir **chapitre 1**) permet de fournir une objectivation faible de la population des quartiers considérés. En 2021, seulement 16 % de la population de Nuussuaq était née au Danemark, contre 25 % pour la population de Quinnqorput (où se trouve Hans Lynge). Bâti à partir de la fin des années 1970, Nuussuaq accueille surtout, à ses débuts, des employé·e·s venu·e·s du Danemark et travaillant, de manière générale, pour le secteur public. La majorité des enquêté·e·s ayant grandi dans les années 1990, certain·e·s en conservent l'image d'un quartier qui « n'était pas si ghetto à l'époque » (« *it wasn't so ghetto back then* »). Si certaines zones de Nuussuaq comme Saaqqa se sont aujourd'hui paupérisées et jouissent d'une mauvaise réputation, notamment parce qu'elles concentrent les logements sociaux (Duc, 2019), Kangillinnguit, la partie nord de Nuussuaq, a conservé la réputation d'être une partie danoise de la ville. Son école jouit d'une image positive, ce qui corrobore le lien entre lieu de naissance et position dans l'espace social d'une part, et d'autre part, font signe vers un changement rapide de la structure sociale des quartiers[249].

[248] Cela est également lié au système d'affectation. Il repose sur la disponibilité de places dans l'établissement et sa proximité avec le lieu de résidence des parents et cherche à regrouper les fratries. Il est possible de contourner l'école attribuée, en effectuant une demande auprès des services municipaux - un « motif solide » (« *velbegrundet årsag* ») devant être avancé (site internet de Komuneqarfik Sermersooq, https://sermersooq.gl/da/skoleindmeldelse-gaesteelever-oenske-om-skoleskift/ consulté en 2021).

[249] Chiffres Statistics Greenland (2021). Citation d'un entretien avec Pipaluk, licence d'études vétérinaires (KU), Copenhague, mai 2019).

Si le « stigmate territorial », cette « souillure de lieu » (Wacquant, 2007 : 19) colle à certains établissements, le décalque entre le quartier et l'école n'est pas automatique. S'il existe bien des fractures brutales, comme entre les publics de NIF et Nuussuup Atuarfia, il en existe d'autres plus diffuses. Sous l'appellation pudique de « problèmes sociaux », les enquêté·e·s regroupent en effet des situations diverses, allant des conditions de vie matérielles (pauvreté, camarades de classe qui n'ont pas toujours leurs repas …) aux conditions psychologiques (violences subies ou exercées, dépression) ou sanitaires (camarades décrits comme sales). Plusieurs témoignent ainsi du fait que la scolarisation dans une « bonne » école (Kangillinguit notamment) ne protège pas de l'exposition aux violences, qu'elle soit directe (proximité avec le suicide d'un camarade), ou plus indirecte dans la connaissance de situations familiales violentes[250].

3. Des placements (dis) qualifiants

Ces représentations des établissements ne sont pas sans effets sur les positions sociales perçues des individus : la fréquentation d'un établissement spécifique participe pleinement au processus d'étiquetage racial. Les caractéristiques de l'établissement fréquenté semblent se transmettre aux individus qui le fréquentent. Dans ce dernier point, je m'appuierai exclusivement sur des exemples d'expériences rencontrées à Nuuk, dont la concentration d'établissement et la diversité métropolitaine facilite la lecture de ces étiquetages, plus difficile à lire ailleurs en raison de la configuration diffuse et discontinue du système scolaire groenlandais.

Fréquentation des établissements et identifications raciales

Pour montrer la façon dont la fréquentation des établissements influence la perception de l'appartenance à un groupe racial, les expériences du groupe que j'ai appelé la nouvelle génération nuumiut (voir **chapitre 2**) sont heuristiques. Issus du même groupe d'interconnaissance, ces étudiant·e·s évoquent avec aisance les hiérarchies scolaires, avec la spontanéité de celles et ceux qui sont fortement dotés en capitaux scolaires[251]. On retrouve également dans leur discours une certaine insistance sur les fréquentations plus que sur les performances scolaires, propre aux préoccupations d'agrégation des classes supérieures (Oberti, 2007) :

"My mom, she was raised in Nuuk, and she went to USK (…) she thought that was an amazing place, I went there myself, they have good teachers, and, it's a nice area, but it was not, so, I went there, and I think my brother was engaged in a lot of things that he shouldn't be, because a lot of the children who were going to this school, were neglected at home, or, didn't have a lot of money and, I don't think she knew that (…) they were bullying, you can feel that there were something wrong. And I also remember that a lot of them they haven't any lunch with them, so I would share it, and I think that my mother, okay … you're

« Ma mère, elle a été élevée à Nuuk, et elle est allée à USK (…) elle pensait que c'était un super endroit, je suis allée là, parce qu'il y avait de bons profs et que c'était un bon quartier, mais ça l'était pas, donc, je suis allée, et je crois que mon frère s'est trouvé engagé dans un tas de trucs où il n'aurait pas dû, parce que plein d'enfants qui allaient dans cette école, ils étaient négligés à la maison, ou, n'avaient pas d'argent, ou, je crois qu'elle ne savait pas ça (…), mais ils harcelaient, et tu pouvais sentir qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas. Et je me souviens aussi que beaucoup d'entre eux n'avaient pas de déjeuner, donc je partageais le mien, et je pense que ma

[250] Comme expliqué dans le **chapitre 2**, je fais ici le choix de ne pas développer plus avant ce point, afin d'éviter tout voyeurisme ou redoublement de la stigmatisation.

[251] Reconnaitre cette maîtrise des codes par les groupes fortement dotés en capital scolaire ne doit pas conduire à considérer que les classes moyennes et supérieures sont les seules à même d'effectuer des « choix » conscients d'orientation. On pourra à ce titre consulter le numéro n°175 « Penser les choix scolaires » de la *Revue française de pédagogie* (2011), dont plusieurs articles permettent de complexifier l'opposition réductrice entre des « choisissants » et « non-choisissants » (Héran, 1996).

probably the only … danish, okay, there were maybe four other danish speaking in my class, and then I was like, okay, this is not going to work out, so we tried to another school where the conditions were better because my cousin went there (…) and I knew that there were more children that can speak danish, and I knew … I think that was better".

mère … ok, tu es probablement la seule danoise ici, il y a peut-être quatre autre danophones dans ma classe, et j'étais là, ok, ça ne va pas marcher, donc on a essayé une autre école où les conditions étaient meilleures, parce que ma cousine y est allée (…) et je savais que plus d'enfants parlaient danois, et je savais … je pense que c'était mieux ».

Aviaq Brandt, licence en humanités (RUC), mère cheffe de service en psychologie (danoise), père infirmier (groenlandais), Copenhague, octobre 2019

Si c'est la proximité avec d'autres danophones qui est recherchée, on voit bien ici que ce n'est pas uniquement une question de classe qui est en jeu. C'est plutôt qu'à la position dominante dans l'espace social et dans le champ scolaire se trouvent associées les dispositions linguistiques, y compris lorsqu'elles sont envisagées comme des attributs de groupe et non pas seulement comme seuls outils de la communication pédagogique. Les dispositions linguistiques sont ainsi à comprendre comme *plaçantes* dans le champ scolaire et, par conséquent, dans l'ordre social. En tant que composante du capital culturel, elles participent en effet au « sens du placement » (Bourdieu, 1989) social, dont le champ scolaire, parce que s'y joue précisément la reproduction du capital culturel, est un terrain propice à l'observation.

Au-delà de la centralité des dispositions linguistiques dans la formation d'un sens du placement des étudiant·e·s dans l'espace socioéconomique, les « choix » de fréquentation d'un établissement participent également à placer les étudiant·e·s dans un espace social racialisé. En effet, fréquenter tel ou tel établissement, adopter les manières d'être et de se comporter qui y ont cours, influencent la façon dont les individus sont perçus et assignés racialement, mais aussi la manière dont ils s'identifient. On peut notamment penser à l'exemple de Kenneth Kruse. Ses parents l'inscrivent à NIF après la fermeture de Qoqsussuaq où il était scolarisé. Totalement bilingue avant sa scolarité à NIF, il vit mal son arrivée à NIF, entre décalage de niveau scolaire et rejet de ses anciens camarades : « mes amis de toujours, certains d'entre eux, ils ont commencé à ne plus m'aimer, parce que soudainement j'étais Danois[252] ». Les caractéristiques du public de l'école lui sont ainsi comme transmises. En retour, la fréquentation de l'établissement a des effets sur ses dispositions linguistiques : il accorde de plus en plus de valeur au danois et finit par perdre son kalaallisut. La conjonction entre des nouvelles sociabilités, un sentiment de rejet (il parle de « racisme ») et l'acquisition de nouvelles dispositions influence son sentiment d'appartenance : après cette expérience, il ne se sentait plus Groenlandais et tenait même des mots très durs (« *very bad words* ») à l'égard des Inuit. L'école fonctionne ainsi comme une instance de socialisation racialisée, dans la mesure où les pratiques qui y sont intériorisées servent de support à la racialisation mais aussi à l'identification de soi-même en termes racialisés.

Ajustements et désajustements : trouver sa place

Si les dispositions linguistiques participent aux placements dans le jeu scolaire, ces derniers sont bien le produit d'ajustements (Bourdieu, 1974) socialement différenciés, qui excluent certains établissements pour certain·e·s élèves. Leila Frouillou distingue deux facettes de ces ajustements, qui diffèrent par leurs rendements : l'auto-élimination (relégation des classes populaires dans certaines filières, par un rôle actif de l'institution scolaire) et l'agrégation (les logiques des classes supérieures), ces deux logiques n'étant pas nécessairement le résultat de choix conscients

[252] « *The friends I've always had, some of them, they start to not like me anymore, because suddently I was danish* »

(Frouillou, 2015). Dans le paysage scolaire nuumiut, ces ajustements révèlent la façon dont le « choix » d'établissement expriment également un rapport à un groupe racial :

"R: « I wanted to go to the school in Nuussuaq, Kangillinnguit. I wanted to go there, because most of them where Danish students (…) Because, I was almost the only one who was speaking mostly Danish, at school, so, I was the Danish girl, in my class, and I was like okay … but I'm Greenlandic! Eh … so, already there, I was also put into a box because I was mainly speaking Danish, so I was like a Danish girl, even though I was Greenlandic too!	« R : Je voulais aller à l'école à Nuussuaq, à Kangillinnguit. Je voulais aller là, parce que beaucoup d'entre eux étaient des élèves danois. Parce que, j'étais presque la seule qui parlait plutôt danois à l'école, donc j'étais la fille danoise, dans ma classe, et j'étais là : ok … mais je suis Groenlandaise ! Euh … donc, déjà là, j'étais aussi mise dans une case parce que je parlais surtout danois donc j'étais une fille danoise, même si moi aussi j'étais groenlandaise !
M: But what do you mean? They treated you differently or spoke badly to you?	M : Mais qu'est-ce que tu veux dire ? Ils te traitaient différemment ou te parlaient mal ?
R: No … well, maybe I just felt like I wasn't a part of the others sometimes, because they spoke very good Greenlandic, and when I was saying a word in Greenlandic, and I was saying it wrong, they laughed at me, and, eh, when you are at school it's very hard to take it cool and stuff like that, but now it's more like, oh, whatever *rires* *(…) you could feel that, eh, you're different back then. Because maybe I spoke Danish, I mean, my mom always spoke Danish but understand Greenlandic. And, also in gymnasium, I was also the danish girl. So, the teacher said, eh, she is our Danish girl, and then the rest of them too (…) and my big sister also, she was also the Danish girl, in the Greenlandic classes, so, okay, whatever".*	R : Non … bon, peut-être que parfois j'avais l'impression de pas faire partie du groupe , parce qu'ils parlaient très bien kalaallisut, et quand je disais un mot en kalaallisut et que je le disais mal, ils se moquaient de moi, et, à l'école, c'est vraiment dur de pas prendre mal ce genre de trucs, même si maintenant c'est plus genre, oh, peu importe *rires*. Mais à l'époque tu sentais que tu étais différent. Peut-être parce que je parlais danois, ma mère parlait toujours danois mais comprend le kalaallisut. Et puis aussi au *gymnasium*, j'étais aussi la fille danoise. Donc, le prof disait : oh, c'est notre fille danoise, et après, les autres faisaient pareil (…). Et ma grande sœur aussi, elle aussi elle était la fille danoise, dans les cours de kalaallisut, donc ok, tant pis ».

Regine Lauth Bidstrup, formation de fleuriste-décoratrice (Handelsfagskolen Aarhus), mère designer graphique (mixte), père au chômage (groenlandais), Aarhus, avril 2019

Ce qui compte ici, ce n'est pas nécessairement l'existence réelle de la supériorité numérique des danophones à Kangillinnguit, mais bien la croyance qu'elle existe : il s'agit d'éviter des écoles plus proches – Regine habite alors dans le sud de Nuuk avec sa mère et sa sœur – pour contribuer ainsi à une logique d'agrégation. Si les logiques d'agrégation renvoient plutôt aux classes supérieures et ne sont pas toujours conscientes ou explicites (Bourdieu, 1974 ; Oberti, 2007), ce n'est pas complètement le cas ici. À la différence d'Aviaq Brandt citée plus haut, pour qui le changement d'établissement s'était fait sur un registre de l'évidence caractéristique des classes supérieures (Bourdieu, 1974), le « choix » d'établissement est, dans le cas de Regine, mûrement réfléchi. C'est pour éviter les assignations, s'appuyant sur ses dispositions linguistiques, qu'elle cherche à rejoindre un autre établissement. Élevée par sa mère à Nuuk – son père vivant dans un *settlement* – elle bénéficie d'un niveau assez élevé de capital culturel (danois, mère diplômée du supérieur, profession artistique) mais d'un capital économique relativement faible (famille composée d'une mère célibataire avec deux enfants). Ce n'est pas NIF, l'école privée majoritairement danophone qui concentre ses aspirations, mais une école où l'on parle majoritairement danois : la logique d'agrégation repose ici davantage sur le capital culturel.

L'école contribue ainsi à façonner la dimension spatiale de la position sociale à l'échelle urbaine, en particulier dans sa dimension raciale, par les effets d'agrégation et par les assignations raciales des publics. La pratique linguistique s'articulant à l'assignation raciale, le placement n'est pas uniquement un placement dans un ordre scolaire, mais bien dans un ordre social de manière plus globale : à USK, Regine n'est pas à sa *place*, car elle est danophone ; à ASK, elle n'est pas à sa place car c'est l'école des « gens d'en bas » (« *low-class* »), elle n'est pas non plus à place à NIF, car c'est l'école « des riches et des Danois » et qu'elle est Groenlandaise et peu dotée en capital économique.

Dans cet ordre social, parler danois est un avantage et un privilège, qui se voit également racialisé, dans le contexte spécifique de colonialité dans lesquelles s'inscrivent les relations entre Danemark et Groenland. Accéder à cet établissement confère l'avantage d'être confronté à un contexte de socialisation scolaire permettant l'accumulation de ce capital linguistique. La socialisation scolaire permet l'intériorisation de pratiques quotidiennes qui sont interprétées en fonction de stéréotypes raciaux existants, et qui sont le ressort d'une assignation à la blanchité. Ainsi, la recherche plus ou moins consciente de l'entre-soi à l'école recoupe ainsi une dimension raciale, qui n'est pas réductible à la seule question phénotypique.

Conclusion

Ce chapitre explore la construction du rapport à l'école en amont de la migration étudiante vers le Danemark. Ce faisant, il a permis de rendre compte des caractéristiques du tri social opéré par l'institution scolaire au Groenland, et de montrer que la question raciale n'est pas réductible à la question migratoire, puisqu'elle se pose ici bien avant la migration. Le système scolaire groenlandais constitue en effet un cas heuristique pour rendre compte de la dimension raciale du tri scolaire, puisque la contribution de l'école à la racialisation repose sur la structuration historiquement importée du champ scolaire ainsi que sur une légitimation durable de ses normes et de son fonctionnement. Étudier la construction du rapport à l'école, en particulier dans ses aspects familiaux, permet de rendre compte des mécanismes de la reproduction des hiérarchies raciales. En effet, les normes, valeurs, et savoirs légitimes au sein de l'institution scolaire constituent les ressorts hégémoniques d'une situation historiquement constituée de préservation du pouvoir d'un groupe dominant. Ce groupe, le plus souvent nommé *qallunaat* par le groupe minoritaire, renvoie à des contours flous : il désigne tantôt les Danois·e·s, tantôt les personnes mixtes, tantôt les personnes venant du sud, voire péjorativement, certain·e·s Inuit bénéficiant des marqueurs phénotypiques associés à la blanchité. D'autres marqueurs, comme le fait d'être danophone, le goût pour et la pratique de certains loisirs, certains projets professionnels reflétant des modes de vie, ou encore, certaines façons de se comporter, sont également situés dans cet espace social dont la géométrie dépend de la matrice de la colonialité.

Finalement, ce chapitre a mis en évidence les mécanismes différenciés de la construction du rapport à l'institution scolaire en amont de la migration étudiante vers le Danemark, en proposant d'interpréter les transmissions familiales comme relevant d'une dimension proprement raciale de l'habitus. Le rapport à l'école permet en effet de mettre au jour l'incorporation progressive des structures sociales de la colonialité par les individus, incorporation qui s'exprime dans des façons de percevoir le monde et de se percevoir, et qui s'expriment dans les pratiques. À ce titre, et à partir de la question scolaire, ce chapitre pose les jalons pour penser les régularités dispositionnelles parmi les enquêté·e·s comme relevant d'une socialisation raciale spécifique, et pour questionner les effets de la migration étudiante sur ces ensembles de dispositions. Il convient désormais de se pencher sur la façon dont ces dispositions incorporées influencent l'appréhension du champ des possibles universitaires, et par conséquent, la manière dont sont bâties les trajectoires vers l'enseignement supérieur.

Chapitre six

Des trajectoires improbables ?

Le caractère distinctif de la migration en débat

Introduction

En revenant sur la construction du rapport à l'école et en replaçant les trajectoires étudiées dans les rouages de la socialisation qui précèdent la migration, j'ai montré dans le chapitre précédent quelles étaient les dispositions valorisées par l'institution scolaire groenlandaise. Expliciter l'hétérogénéité des négociations des normes de l'institution par les familles a permis de caractériser les mécanismes du tri social ayant lieu en amont de la migration, et, par conséquent, de tracer les contours de cette migration socialement sélective. Les étudiant·e·s groenlandais·e·s inscrit·e·s dans un établissement du supérieur au Danemark sont pourtant nombreux et nombreuses à être les premier·ère·s de leurs familles à s'engager dans les études supérieures, une observation qui peut sembler aller à contre-courant des débats relatifs au caractère privilégié de la migration étudiante.

Ce chapitre entend interroger les conditions de possibilité de la migration étudiante vers le Danemark, à partir du constat de la place des étudiant·e·s transclasses parmi les étudiant·e·s groenlandais. Par transclasses, je désigne les individus ayant expérimenté une transformation de leurs dotations en capitaux (culturel, économique, social et symbolique), leur permettant de quitter leur classe d'origine et ayant pour effet de modifier, de manière plus ou moins affirmée, leurs dispositions. Ce qualificatif peut s'employer indépendamment du sens (ascendant ou descendant) du déplacement dans l'espace social. Je préfère cette dénomination « axiologiquement neutre » (Jacquet et Bras, 2018 : 13) proposée par Chantal Jacquet, à celui de transfuge, qui me semble peu adaptée aux résultats de l'enquête empirique (voir **4e partie**). Ce constat invite à questionner le « sens du placement universitaire » (Frouillou, 2015) des enquêté·e·s, et en particulier, la façon dont il se configure dans la migration et les asymétries coloniales. Il s'agit ainsi de comprendre quelles sont les représentations du champ académique danois qui circulent parmi les étudiant·e·s groenlandais·e·s, et comment ces dernières s'articulent aux représentations de soi et aux contraintes qui pèsent sur les étudiant·e·s.

Pour comprendre comment se forgent les possibles migratoires et universitaires et comment se configurent les trajectoires dans le supérieur, ce chapitre combine une approche longitudinale, propre à saisir le caractère cumulatif des inégalités scolaires (Duru-Bellat, 2002) et rendue possible par la construction des matrices biographiques au fil de l'enquête, et une approche plus transversale, attentive aux mécanismes expliquant l'agencement des trajectoires.

Pour ce faire, le chapitre s'organise en trois sections. La première revient sur les ressorts de l'attractivité des formations danoises. Elle problématise le caractère « normal » de la destination danoise, trope récurent lors de la présentation des motifs d'un départ vers le Danemark. En déclinant la métaphore du numéro d'illusionnisme, elle questionne la production d'effets symboliques entourant la désirabilité de la destination danoise, et documente ainsi les ressorts d'une valence différentielle du lieu d'obtention des titres scolaires.

La deuxième section opère un changement de focale : après avoir présenté les caractéristiques des publics groenlandais au Danemark, elle revient sur les motifs de « choix » d'établissements – qui sont bien souvent des choix de *villes* - et tracent ainsi les points de chute des trajectoires migratoires. En montrant que ces destinations sont ajustées aux contraintes qui pèsent sur les individus, ce glissement scalaire fait apparaître l'hétérogénéité sociale des étudiant·e·s groenlandais·e·s et souligne le poids des trajectoires improbables, inattendues au regard des régularités statistiques. Pour autant, on ne peut pas voir dans le poids des transclasses une remise en cause radicale du schéma reproductif. La situation migratoire et son encadrement, tant matériel que moral, influence la construction de « l'espace des possibles universitaires » (Frouillou, 2015). Cette configuration représentationnelle qui fait jouer l'organisation matérielle de l'espace social académique (localisation et accessibilité) et son fonctionnement (contraintes d'admission et mécanismes d'encouragement à la poursuite d'étude), mais également le rapport à soi (à ses capacités et aux contraintes qui pèsent sur soi), et s'exprime dans les orientations scolaires.

La dernière partie du chapitre se penche ainsi sur la construction du rapport aux (lieux d') études, expliquant les placements et bifurcations de trajectoires. La configuration migratoire, doublée des effets de la croisade morale entourant la poursuite d'étude et expliquant l'encadrement public de la migration (voir **chapitre 4**), construit ce que j'appelle une pellicule d'appariement, un voile, qui vient empêcher la concordance entre la connaissance des mécanismes du marché scolaire et la conscience de soi. Cette pellicule d'appariement est l'une des clés permettant d'expliquer la formation des parcours étudiant·e·s. Le chapitre se clôt par une typologie des trajectoires, la vision plus diachronique permettant de rendre compte de la diversité des trajectoires rencontrées et d'aller contre l'image de parcours linéaires (Bodin et Orange, 2013), modèle normatif qui tend à être encouragé à l'heure de la néolibéralisation de l'enseignement supérieur danois (voir **chapitre 3**).

I. Objectif Danemark : une distinction magique

La grande majorité des étudiant·e·s sont parti·e·s au Danemark avec l'ambition initiale d'une poursuite d'étude[253]. Ce projet se déploie dans un espace des possibles académiques caractérisé par

[253] Dans quelques cas rares, la migration vers le Danemark entremêle d'autres facteurs, qui peuvent être prioritaires sur l'engagement dans un cursus scolaire ou universitaire : accompagnement d'un·e conjoint·e qui part pour étudier ou travailler, éloignement familial, emploi … C'est notamment le cas d'Ivik Bech Olsen, qui accompagne sa petite amie se lançant dans des études d'ingénierie arctique. Elle part sans projet précis, et s'inscrira deux ans après son arrivée au Danemark dans une formation professionnelle en évènementiel.

la colonialité de la division spatiale de la formation, autrement dit, par une sélectivité spatiale de l'implantation des formations, les plus socialement valorisées se trouvant au Danemark. L'objectif de ce premier point est d'analyser les ressorts de la construction d'effets symboliques qui entourent la désirabilité de la destination danoise. Pour se faire, je vais remobiliser la métaphore des trois étapes d'un numéro d'illusionnisme : la promesse, le tour, et enfin, le prestige.

Tout en rappelant la dimension magique associée à plusieurs reprises par Bourdieu au fonctionnement du capital symbolique[254], remobiliser cette métaphore permet d'insister sur le caractère construit de la valeur distinctive de la destination. Cette dernière repose sur l'adhésion collective au symbole de respectabilité et d'honorabilité qu'elle représente. La métaphore permet par ailleurs de jouer sur le double sens du prestige : il est à la fois l'ascendant de respectabilité et d'honorabilité collectivement reconnu, et le dernier temps du tour, ce moment du coup de théâtre, qui se produit dans la difficile reconnaissance, dans l'espace social d'origine, du prestige associé aux établissements danois.

1. La promesse : le Danemark, une destination désirable ?

Dans les récits de construction des « choix » d'orientation, le Danemark apparaît comme totalement intégré, et ce très tôt, à l'« espace des possibles universitaires » (Frouillou, 2015), en particulier en raison de l'absence de certaines formations au Groenland. Ce premier point présente les images associées à la destination danoise.

Le songe d'un ailleurs ordinaire

Par rapport à d'autres destinations de l'espace nord-Atlantique[255], plusieurs éléments contribuent à rendre le Danemark souhaitable : la continuité organisationnelle et administrative des systèmes scolaires, la totale gratuité du supérieur danois[256], l'existence de liens familiaux ou amicaux, ainsi que, dans une certaine mesure, les pratiques linguistiques, même si ce dernier aspect nécessite d'être complexifié au regard de son rôle dans les classements scolaires.

La poursuite d'études étant associée à l'éloignement, voire à la rupture familiale, la préparation au départ est souvent l'un des axes d'implication des parents dans la scolarité des enfants (voir **chapitres 3** et **5**). Mais l'intériorisation de la nécessité du départ passe également par d'autres

[254] On peut notamment penser à la description faite des profits symboliques garantis par les titres scolaires : « il n'est de frontière que magique, c'est-à-dire imposée et soutenue (parfois au péril de sa vie) par la croyance collective » (Bourdieu, 1979 : 5) ou encore à la définition du capital symbolique : « le capital symbolique est une propriété quelconque, force physique, richesse, valeur guerrière, qui, perçue par des agents sociaux dotés des catégories de perception et d'appréciation permettant de la percevoir, de la connaître et de la reconnaître, devient efficiente symboliquement, telle une véritable force magique » (Bourdieu, 1994 : 187).

[255] Au titre de de l'accord du 3 septembre 1996 entre le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède sur l'accès à l'enseignement supérieur, les mêmes règles d'admission que celles en vigueur pour les nationaux s'appliquent pour les ressortissant·e·s de ces pays (par exemple, les étudiant·e·s suédois·e·s suivent la même procédure que celles et ceux de nationalité danoise pour s'inscrire à l'Université de Copenhague). En vertu de leur nationalité, les étudiant·e·s groenlandais·e·s ont donc un accès facilité aux établissements de l'ensemble des pays nordiques, mais je n'ai pas enquêté leur trajectoire et ils et elles semblent rester peu nombreux·e·s. Au-delà de cet accord, plusieurs programmes, auxquels les étudiant·e·s groenlandais·e·s ont également accès, visent à financer et encadrer la mobilité étudiante au sein de l'espace nordique, comme les programmes Nordplus ou encore Erasmus +.

[256] Pour l'ensemble des personnes de nationalité danoise ou pour les ressortissant·e·s des pays de l'Union Européenne et de la Suisse, ainsi que pour les résident·e·s permanent·e·s du Danemark, et dans certains cas, pour les personnes bénéficiant d'une résidence temporaire (titre de séjour), au titre de la Loi sur les étrangers n°1910 du 26/09/2021.

moyens, qu'il s'agisse de l'instance familiale, scolaire (voir *infra*) ou plus largement des bavardages de l'espace public :

"I wanted to become a veterinarian (…) I think I was like, nine when I decided, so, even since then, I knew that I have to come to Denmark, to go to the university, because I couldn't do it in Greenland, they didn't offer the education. Eh, it's very natural, I think. Like growing up and going to school, everybody was like, if you wanna be this, you have to go to Denmark, to do it (…) I think it was the teachers at folkeskole, and the people. When you are in town, you talk, and then you listen someone who said, oh, this guy, he is going to Denmark to study. So, when you keep hearing that in town, then you get oh, yeah, I can't study this, in Greenland, I have to go. So, it was actually quite natural for me, to move to Denmark".

« Je voulais devenir vétérinaire (…) je pense que j'avais genre neuf ans quand j'ai décidé, donc, même depuis ce moment-là, je savais que je devais aller au Danemark, pour aller à l'université, parce que je ne pouvais pas le faire au Groenland, la formation n'existe pas. Euh, c'est très naturel, je pense. Genre, grandir et aller à l'école, tout le monde était genre, si tu veux être ça, tu dois aller au Danemark pour le faire (…). Je crois que c'était les profs en *folkeskole*, et les gens. Quand tu es en ville, tu parles, et t'écoute quelqu'un qui dit oh, ce mec, il va au Danemark pour faire des études. Donc quand tu n'arrêtes pas d'entendre ça en ville, alors tu te dis ah, ouais, je peux pas étudier ça au Groenland. Je dois partir. Donc, c'était en fait assez normal pour moi, de partir au Danemark ».

Nukannguaq Berthelsen, licence de littérature (KU), mère assistante de pharmacie (danoise), père charpentier (groenlandais), Copenhague, février 2019

Ainsi tracée dans les sillons du quotidien, la destination est largement présentée par les enquêté·e·s comme relevant de ce qu'on pourrait appeler un ailleurs ordinaire, perçu comme accessible, accessibilité dont on rend compte sur le registre du banal (c'est « naturel », c'est « normal »).

Si on retrouve ainsi certaines caractéristiques de la structuration des champs migratoires étudiants postcoloniaux comme les pratiques linguistiques, les liens familiaux ou les proximités des systèmes administratifs (Madge *et al.*, 2009 ; Prazeres, 2013 ; Lipura et Collins, 2020 ; Waters et Brooks, 2021) faisant du Danemark une destination familière, cette familiarité est bâtie dans le moule de la colonialité. Autrement dit, elle repose sur une hiérarchisation symbolique des espaces d'origine et de destination, qui façonne les projets migratoires et contribue à rendre la destination désirable. L'idée d'un Danemark où « tout est mieux » ponctue en effet les représentations :

"You kind of have this sense of everything being better in Denmark. Basically. Like, the level of education is better, economy is better, the infrastructure is better. And then, yes, in some way it is, but … it's really not … when you compare in what we are. But when you are a child, you just end up thinking oh, Denmark is better".

« Tu as genre cette idée que tout est mieux au Danemark. En gros. Genre, le niveau d'étude est meilleur, l'économie est meilleure, l'infrastructure est meilleure. Et puis, oui, d'une certaine façon, ça l'est, mais … c'est pas vraiment … quand on compare avec ce qu'on est. Mais quand tu es enfant, tu finis juste par penser, oh, le Danemark c'est mieux ».

Marie Lund Thomsen, licence de mathématiques (KU), mère institutrice (groenlandaise), père employé (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Ces images n'empêchent ni une certaine réflexivité sur l'asymétrie de la relation entre Groenland et Danemark « (voir *infra*), ni les intentions de s'approprier les bénéfices symboliques de cette asymétrie. Elles montrent cependant que l'attractivité de la destination est également « ancrée dans les structures de l'impérialisme académique émanant de la période coloniale, dans laquelle un diplôme obtenu dans la « mère patrie » avait une valeur culturelle, économique et émotionnelle considérable » (Madge *et al.*, 2009 : 39)[257].

Destination matériellement et administrativement accessible d'une part, et cristallisant des schèmes représentationnels nourris par des hiérarchies sociales et académiques (voir *infra*) de l'autre, partir

[257] « *Thus, the initial impetus for many international students to come to study in Britain was rooted in the structures of academic imperialism that emanated from the colonial period, in which a qualification gained from the 'mother country' attained considerable cultural, economic and emotional value* » (Madge *et al.*, 2009 : 39).

au Danemark est souvent associé à un objectif de maintien de la position, sinon d'ascension sociale, permis par la carrière scolaire. Dans ce contexte, la potentielle fermeture de l'espace migratoire génère craintes et angoisses, en particulier parmi les moins doté·e·s en capitaux, qui sont plus dépendant·e·s de l'institution scolaire et de l'encadrement matériel de la migration :

"Many people don't want to have a relationship with Denmark, but I think that's crazy, because, we need Denmark! They pay for my education here, please use it! And it's free here! I know it's far away, and I know that's gonna take a long time, but … then we can talk about independence in a few years!"

« Beaucoup de gens ne veulent plus de relation avec le Danemark, mais je pense que c'est fou, parce qu'on a besoin du Danemark ! Ils payent pour mes études ici, s'il vous plait, utilisez cette possibilité ! Et c'est gratuit ! Je sais que c'est loin, que ça va prendre longtemps, mais … et on pourra parler d'indépendance dans quelques années ! »

Pipaluk, licence en études vétérinaires (KU), mère peintre en bâtiment (groenlandaise), père plombier (groenlandais), Copenhague, avril 2019

Un sens situé de la contrainte du départ

Mais derrière un départ présenté comme « normal » et socialement désirable se cache une diversité de vécus, précisément parce que la migration vers le Danemark engage un éloignement du monde connu et une entrée dans un environnement dont la maîtrise est socialement située. Plusieurs travaux francophones se sont employés à montrer que la familiarité avec le système scolaire ne se jouait pas seulement dans un relatif contrôle des possibilités d'orientation (voir *infra*), mais qu'elle s'exprimait aussi dans un rapport singulier à l'éloignement. Pour Agnès van Zanten, le « localisme » (la scolarisation dans un établissement secondaire à proximité) des parents de milieux populaires ne s'explique pas uniquement par la sectorisation et la longueur (et le coût) des déplacements, mais aussi par le souhait d'une maîtrise de l'éducation des enfants et par la crainte de l'inconnu (van Zanten, 2012). Ce « localisme » semble se transmettre d'une génération à l'autre, puisqu'il se retrouve dans les « choix » des étudiant·e·s vers le supérieur, la proximité étant vécue comme moins déstabilisante (Frouillou, 2015). Le caractère rassurant de cette proximité peut même constituer un facteur de persévérance pour les groupes les plus éloignés de la culture scolaire, notamment en contexte autochtone (Loiselle et Legault, 2010).

Entre Groenland et Danemark, des logiques similaires sont présentes : elles permettent de nuancer l'image positive (et distinctive) de la destination danoise. Derrière l'intégration de la destination danoise dans l'espace des possibles universitaires, se dissimulent des vécus très différents du départ, dans un spectre d'appréciation socialement situé, allant de la libération heureuse à la contrainte éprouvante. Mettons en regard deux trajectoires vers Copenhague pour rendre compte de ce sens situé de la contrainte migratoire : celle de Mathias Pedersen, et celle de Juuluunnguaq Kleinschmidt. Ce ne sont pas tant les choix opérés que leurs vécus qui importent : l'expérience de la distance dépend de contraintes matérielles et culturelles qui influencent la perception de l'espace de destination.

Mathias Pedersen est né dans une famille fortement dotée en capital culturel (mère Danoise, haute-fonctionnaire, père Groenlandais, peintre). Diplômé du *gymnasium* de Nuuk en 2016, il part au Danemark dans la foulée. Il occupe l'appartement acheté par l'une de ses sœurs à Copenhague, diplômée d'un master d'histoire et travaillant à Nuuk. Parti sans ambition immédiate de débuter des études, il cherche à fuir un Groenland dont il est « fatigué ». Sa capitale lui semble trop petite, et il rêve de « voir le monde ». Une année passe en petits boulots et économies dépensées lors d'un voyage au Japon en septembre 2017, juste avant de rentrer en licence de philosophie à l'université

de Copenhague. Le choix de Copenhague est pour lui celui d'un « exotique » familier[258], une destination équilibrée entre ouverture des possibles et dimension rassurante d'un environnement connu. Il a en effet passé une partie de son cursus scolaire antérieur dans la métropole. Cela lui a permis de développer un réseau d'ami·e·s ; son frère y étudie, comme sa sœur avant lui. Mais c'est également une grande ville à même de satisfaire ses envies d'engagements associatifs et ses désirs de rencontres.

De son côté, Juuluunnguaq Kleinschmidt termine le *gymnasium* à Sisimiut en 2011. Il est issu d'une famille appartenant aux franges de la classe moyenne groenlandaise qui adhèrent pleinement aux valeurs de l'école (mère institutrice, mixte[259], et père ouvrier, Groenlandais). Après une première bifurcation du droit vers l'ingénierie civile en 2012, il bifurque à nouveau en 2015 vers l'ingénierie arctique à Sisimiut, avant de rejoindre Copenhague en 2017 pour terminer son cursus à DTU. Il vit chaque éloignement comme un déchirement, parce qu'il se sentait « appartenir » au Groenland. Chaque départ est synonyme d'une perte : « le temps que je passe ici, c'est simplement du temps de moins passé au Groenland »[260]. Il décrit un sentiment d'insécurité, provoqué par l'impossibilité de rentrer chez soi, laquelle renforce l'impression de ne pas pouvoir contrôler son environnement. À son arrivée, il se perd dans une ville qu'il ne connaît pas. Il a du mal à identifier ses nombreux·se·s camarades de promotion, comme à créer des liens avec elles et eux. C'est autant le départ que l'arrivée au Danemark qui est difficile à vivre : en dehors de sa petite amie rencontrée à Sisimiut avec qui il s'installe à Copenhague, il n'y connaît personne. Le Danemark est pour lui une destination contrainte, un simple moyen de pouvoir rentrer au Groenland avec le sentiment d'y devenir utile. À la différence de Mathias Pedersen, aucune place n'est laissée à l'attrait de l'étranger et de l'inconnu (d'ailleurs, son budget voyage sera exclusivement destiné à financer ses trajets vers le Groenland). Il regrette le temps passé à Sisimiut :

"Sisimiut was most a good start for me as a Greenlander. I kinda get used to be a student in DTU in my own country, I didn't had to get into the society in Denmark to get into my studies (…). It's a different experience to be a student in DTU and have a base in Sisimiut, a way easier".

« Sisimiut a été un bon début pour moi, en tant que Groenlandais. Je me suis habitué à être un étudiant de DTU dans mon propre pays, je n'ai pas eu à m'intégrer dans la société danoise pour pouvoir faire mes études (…). C'est une expérience différente d'être un étudiant à DTU et d'avoir une base à Sisimiut, c'est plus facile »

Juulunnguaq Kleinschmidt, master en ingénierie arctique (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier à la retraite (groenlandais), Nuuk, décembre 2019

La familiarité avec le lieu d'étude est vue comme une façon de contrebalancer l'absence de familiarité avec le système universitaire. À ce titre, cela ne semble pas être un hasard si la formation en ingénierie arctique de DTU dont les trois premiers semestres se déroulent à Sisimiut est souvent plébicitée par les étudiant·e·s originaires des franges dominées de la société groenlandaise : la taille de la classe est familière, les normes de la communication pédagogique le sont également (échanges ponctuels en kalaallisut, proximité avec l'enseignant·e, classe moins bruyante – voir **chapitre 9**), et les conditions de logement (chez les parents à proximité de l'établissement, ou en collectif avec les camarades de classe) sont perçues comme rassurantes et/ou favorables à l'émulation[261].

[258] Pendant l'entretien, alors que je pointe la contradiction qu'il y a à choisir Copenhague alors qu'il y a vécu et qu'il souhaite voyager et voir le monde, Mathias me répond ironiquement : "*yeah, Copenhagen, it's so exotic, ilt's like, it's the feeling of being so far away, it's the best !*" (Copenhague, février 2019).

[259] Pour l'usage de ce terme, voir **chapitre 5**.

[260] "*The time I spend here, it's just less time that I spend in Greenland*" (février 2019).

[261] Une étude pointant par ailleurs les écarts marqués en termes de « réussite » (notations, abandons) entre étudiant·e·s Groenlandais·e·s et étudiant·e·s Danois·e·s (Christensen, 2014) dans le cursus d'ingénierie arctique a également mis en avant certaines de ces difficultés.

Ces deux exemples montrent bien que le rapport à la migration fait jouer une dimension spatiale du capital scolaire, même si la migration étudiante peut en soi constituer une stratégie de mise à distance de certaines formations, en particulier parmi les groupes les plus dotés en capitaux. Cela dit, le fait que les ressources nécessaires à la mise en œuvre de la migration soient élevées mais qu'elles cohabitent avec les contraintes de la géographie de l'offre de formation, font que la recherche de profits distinctifs dans la destination peut tout à fait cohabiter avec un sentiment de contrainte au départ.

2. Conseillères d'orientation, conseillères de migration[262] : le rôle des professionnelles dans la construction des projets migratoires étudiants

Du fait de l'imbrication du projet migratoire et du projet d'étude, les conseillères d'orientation jouent un rôle prépondérant dans la construction des parcours migratoire. De manière diffuse, elles contribuent à en faire une destination inscrite dans l'espace des possibles de l'orientation, opérant un travail de « canalisation des aspirations et des choix » (van Zanten, 2015 : 82) qui, dès l'entrée au *gymnasium*, entremêle orientation et préparation à la migration[263]. Je m'appuie ici essentiellement sur la situation de la capitale, Nuuk. Il convient donc de ne pas en faire un constat général, d'autant plus que j'ai mis en avant dans le chapitre précédent les disparités d'accès à l'information pédagogique et les avantages symboliques comme matériels que pouvaient conférer une vie dans la capitale.

Encourager l'implication précoce dans la préparation du départ

L'un des volets de la préparation institutionnelle au départ est pris en charge par les enseignant·e·s, le reste surtout par les professionnelles de l'orientation, à travers des services spécifiques[264], ou plus directement au sein des *gymnasier*.

Lors de mon séjour à Nuuk à l'hiver 2018, un bureau était dédié à l'orientation dans le hall principal du *gymnasium*. Tout dans son agencement inscrit dans le quotidien scolaire l'éloignement de l'offre de formation. L'un des deux présentoirs qui s'y trouvent, dédiés aux plaquettes de formations, n'accueille que des celles des formations au Danemark, (brochures de l'Université du Danemark du Sud, de l'Université d'Aalborg, de plusieurs Collèges Universitaires à Aarhus et Copenhague, de recrutement de l'armée danoise et d'un sport-étude). L'autre présentoir, beaucoup moins fourni, n'est dédié qu'aux formations locales et internationales (sciences infirmières et pour Niuernermik Iliniarfik, l'école de commerce de Nuuk, Université de Göteborg). Toutes les brochures sont en danois, matérialisant la règle du jeu universitaire dès l'espace scolaire secondaire. Une pochette

[262] L'usage du féminin est ici motivé par la féminisation constatée du métier, soit au fil des entretiens et observations menées, soit par la façon dont les enquêté·e·s faisaient référence – majoritairement au féminin – à ces professionnelles.
[263] La thèse plaçant en priorité la focale sur les trajectoires étudiantes (plus que sur le fonctionnement institutionnel), elle n'explore pas en détail la façon dont les pratiques en matière d'orientation au sein des quatre *gymnasier* groenlandais peuvent affecter les choix d'études supérieures. La thématique gagnerait cependant à être creusée par des recherches ultérieures, notamment en ce qui concerne les conceptions dominantes de l'orientation et les jugements sociaux pouvant exsuder de l'accompagnement des projets individuels. Dans cette canalisation des aspirations, il existe sans doute des écarts entre établissements (accompagnement plus ou moins individualisé, formation dont on parle plus en raison des trajectoires des enseignant·e·s et des conseillères d'orientation …)
[264] Conseillères de Majoriaq et plateformes en ligne : les portails des services publics groenlandais, https://www.sullissivik.gl/ et plus spécifique à l'orientation, https://sunngu.gl/da ; mais également la plateforme d'orientation dans le supérieur danois https://www.ug.dk ; les sites institutionnels des établissements, ainsi que les sites des maisons du Groenland.

transparente est scotchée sur la porte du bureau et contient une liste de conseils pour l'installation au Danemark. Tout, dans l'aménagement matériel du lieu, semble ainsi jouer sur le double sens de « l'orientation », compris à la fois comme une façon de « choisir » sa filière, son établissement et sa formation, et comme une façon de trouver son chemin entre différents lieux pour construire sa trajectoire.

Au-delà de son inscription dans le paysage scolaire, la préparation au départ commence dès la deuxième année de *gymnasium*, alors que les étudiant·e·s ont déjà choisi leurs filières. Concrètement, celles et ceux se destinant à un établissement au Danemark doivent se signaler pour bénéficier d'un rendez-vous avec une conseillère. D'après l'une des enseignantes-conseillères, les conseils prodigués insistent sur les aspects quotidiens, et en particulier financiers, notamment en suggérant de commencer à économiser dès cette deuxième année pour celles et ceux souhaitant partir directement après leur 3e année de *gymnasium*. Les plus déterminé·e·s – et les plus doté·e·s, disposant des moyens matériels et de la disponibilité mentale nécessaire – mettent ainsi de côté une partie de l'argent de leur SU (leur bourse mensuelle, voir **chapitre 4**) ou accumulent les ressources tirées d'un emploi étudiant dès leur scolarité en *gymnasium*[265], parfois les deux. Mais le départ sans transition est une pratique plutôt rare parmi les enquêté·e·s. Poussé·e·s par la nécessité matérielle ou familiale, par la « fatigue des études » qui traduit bien souvent le poids de l'absence de familiarité avec la culture légitime de l'école, ou encore par un « besoin de voyager », ils et elles ont tendance à « faire une pause » (et à la prévoir) avant l'inscription dans le supérieur, parfois pendant plusieurs années (voir *infra*).

Aux conseils régulés s'ajoutent des évènements réguliers, qui contribuent à faire de l'espace académique danois une destination possible et souhaitable. Chaque novembre, les conseillères des Maisons du Groenland se coordonnent pour réaliser le « tour des gymnasier » (« *our little gymnasium Tour* »). De l'autre côté de l'Atlantique, enseignant·e·s et conseillères voient dans cette visite une étape clé de la construction des parcours migratoires des étudiant·e·s. D'abord, parce qu'elle permet de concrétiser l'approche du départ. Les conseils prodigués viennent confirmer les mises en garde répétées des enseingant·e·s, notamment sur la recherche de logement, laquelle devrait commencer au moins un an à l'avance. Lors de leurs visites, les conseillères vérifient que les postulant·e·s ont déjà commencé ces démarches, via leur inscription sur les listes d'attentes de *kollega*. Pour elles, l'absence de logement stable au moment de l'année universitaire n'est pas rare :

"There are also some who come and say 'I am going to live at my aunt's and Ole, on the couch' (…) And when you are a student and live in a house, those small things, it is not nice. Uh, it is really, really aggravating when you get accepted and if you say 'I do not have a place to live… I have to cancel'. So it hurts to say… yes".

« Il y en a quelques autres qui viennent et disent « je vais vivre chez ma tante et Ole, sur le sofa » (…) Quand tu es étudiant et que tu vis dans une maison, ces petits trucs, ce n'est pas terrible. Euh, c'est vraiment irritant quand tu as été accepté et que tu dis « je n'ai pas d'endroit ou vivre … je dois laisser tomber ». Donc ça fait mal de dire … oui ».

Réunion entre les représentant·e·s d'établissements de la région capitale et la Maison du Groenland de Copenhague, février 2019. Réunion en danois, transcrite en anglais avec l'aide de Sussi Jensen.

Il est donc conseillé de faire une demande de logement bien avant d'avoir l'assurance d'être admis dans une formation. Cela exprime le poids du facteur logement dans la sélection des destinations étudiantes, en particulier dans la région capitale où le marché du logement étudiant est particulièrement tendu, et ce, toutes catégories confondues (Vulpius et Rossander, 2021).

Ensuite, il s'agit souvent de la première prise de contact avec des conseillères qui suivront, pour certaines d'entre-elles, les étudiant·e·s sur plusieurs années. Pour celles et ceux qui prévoient un

[265] Entretiens avec une conseillère d'orientation du GU Nuuk et avec son proviseur (Nuuk, avril 2018).

départ sans temps d'interruption, c'est lors de ces rencontres de novembre que la date symbolique du 15 mars – la fermeture de KOT, la plateforme de candidature à une formation – est rappelée. À certains égards, cette visite peut être considérée comme un point d'entrée dans le « métier d'étudiant » (Coulon, 2005), un avant-poste de la « série de ruptures » (*ibid.*) qu'est l'entrée dans le supérieur. Même si ce point d'entrée peut sembler en « collier de perles », dans le sens où y assister ne présume pas d'une inscription l'année suivante, la visite revêt un sens symbolique en ce qu'elle dit, à distance et par anticipation, la rupture des conditions de vie que matérialisera la migration.

De l'extra-scolaire à la frontière en train de se faire

Les conseils prodigués pour l'installation au Danemark témoignent de l'importance accordée aux aspects extérieurs à la scolarité par les professionnelles de l'orientation. Revenons à la note de conseils qui se trouve dans la pochette transparente évoquée plus haut (voir **annexe 8**). Avant le départ, (« avant ton départ, rappelles-toi de ce qui suit » - *Før din afrejse skal du huske følgende*), les conseils portent sur diverses procédures bancaires (prêt, autorisation de découvert) et administratives (vote, systèmes de taxes) à engager. Ils évoquent également différents aspects de la vie quotidienne : avoir au moins 10 000 couronnes de côté (environ 1345 euros) ; changer d'adresse ; faire des provisions de médicaments auprès de l'hôpital de Nuuk (puisque médicaments et soins ne sont pas entièrement gratuits au Danemark, à l'inverse du Groenland[266]) ; emporter un annuaire téléphonique groenlandais ... À l'arrivée, (« Maintenant que tu es arrivé, souviens-toi de ce qui suit » -*Nå du er ankommet til Danmark, skal du huske følgende*), les conseils reprennent ces domaines administratifs (inscription au registre de la population[267], signalement aux services fiscaux pour éviter la double imposition), bancaires (ouverture d'un compte dans une banque danoise) et quotidiens (assurance, téléphonie, gestion de budget, se rendre à la Maison du Groenland …).

Comme le montre la figure 6-1, la place de l'extra-scolaire dans les conseils prodigués se retrouve en aval de la migration, les conseillères des maisons du Groenland partageant régulièrement conseils d'installations et petites annonces sur les réseaux sociaux, parfois en utilisant les groupes d'étudiant·e·s, comme ici (Avalak Copenhague). La prise en charge par l'institution semble alors cibler davantage les aspects pratiques que pédagogiques, d'après les conseillères. Elles se décrivent comme « *administrative moms* » - dans un syntagme nominal qui dit toute l'incorporation genrée du travail de *care* associé à la profession. Une dimension pédagogique peut ponctuellement s'exprimer dans les entretiens individuels avec les étudiant·e·s (adéquation des objectifs personnels avec les « choix » de formation, insertion dans les environnements universitaires …), parfois renforcée par les compétences acquises antérieurement, au fil de leurs trajectoires professionnelles (enseignement, emploi dans le secteur éducatif).

Le rôle des professionnelles, oscillant entre conseils pédagogiques et conseils proprement liés à la migration, est ainsi pleinement intégré à un apprentissage du départ, destiné à faire faire prendre conscience des discontinuités symboliques qui marquent la migration tout en contribuant à

[266]Au Danemark, de nombreux services de santé sont accessibles gratuitement, y compris une partie des prescriptions médicales. Mais la gratuité est généralement plus étendue au Groenland, et valable y compris dans des secteurs souvent coûteux comme la pharmacie, les soins de spécialistes ou encore les soins dentaires (ce qui n'est pas le cas au Danemark pour ces derniers). Cela est lié au fait qu'il existe très peu de services de santé privés au Groenland (pharmacies comprises), à l'exception de quelques spécialisations en santé mentale et addictions, ainsi qu'en soins dentaires. Ces services privés n'existent par ailleurs qu'à Nuuk.

[267] Folkeregisteret, ou Registre de la population (registre d'état civil). S'y inscrire permet ensuite de bénéficier d'un numéro de CPR (Det Central Personregister), qui correspond plus ou moins à un numéro de sécurité sociale élargi par rapport au numéro français. En plus de l'accès aux soins, il remplace la fonction de la carte nationale d'identité (inexistante au Danemark). À ce titre, il est très souvent demandé pour la location d'un logement, et il est indispensable pour l'ouverture d'un compte en banque, d'un abonnement téléphonique ou de bibliothèque.

l'intériorisation de l'accessibilité du Danemark. La place de l'extra-scolaire et en particulier des aspects administratifs rappelle bien toute cette ambivalence de la migration, ni tout à fait internationale, ni tout à fait nationale. Si, sur le papier, la migration se déploie au sein d'un même État, la teneur des conseils prodigués en reflète un quotidien bien plus interrompu que la seule nationalité commune ne le laisse croire. Les différenciations des systèmes de protection sociale et de fiscalité, et plus encore peut-être, la nécessité de s'inscrire au registre, suivent les différenciations progressives des architectures administratives et confrontent ainsi les étudiant·e·s à une frontière qui n'existe pas encore tout à fait. Ces logiques d'entre-deux rappellent le régime d'altérisation à l'œuvre dans le *Grønlandske særordning* (voir **chapitre 4**). Étant dans une « zone grise », pour reprendre les termes d'une enquêtée, les individus migrants sont simultanément d'impossibles nationaux, et d'impossibles étrangers.

Figure 6-1. Une publication d'une location de chambre partagée par l'une des conseillères étudiant·es de la Maison du Groenland sur la page de l'association Avalak (capture d'écran, 2020).

3. Du tour au prestige : hiérarchisation du champ académique et projet migratoire

Si le caractère distinctif de la destination danoise s'inscrit dans une image valorisante et envisageable de la destination, cette image est difficilement dissociable d'un motif éducatif. Le mécanisme distinctif de la destination danoise s'appuie en effet sur la structuration du champ académique, et par conséquent, s'appuie sur les réputations des établissements qui s'y trouvent. Cela dit, les intentions migratoires ne reposent pas toujours sur une conscience nette des hiérarchies qui traversent le champ académique, et, par conséquent, sur une maîtrise explicite des ressorts de la distinction attachée à la destination.

Logiques d'évitement : le repoussoir d'Ilisimatusarfik

Les travaux sur les ségrégations scolaires, ont bien montré que l'étude des évitements permettait de rendre compte des stigmates pesant sur les contextes de scolarisation, comme, à l'inverse, des ressorts de distinction que pouvait représenter la scolarisation dans un établissement prestigieux (voir notamment : Frouillou, 2015 ; François et Poupeau, 2004 ; Poupeau et François, 2008 ; van Zanten, 2009 ; 2012). Si les stratégies d'évitement ne caractérisent pas l'ensemble des logiques de la migration étudiante entre Danemark et Groenland, les documenter permet cependant de saisir la façon dont se polarise l'espace social académique au rythme des hiérarchies entre établissements, et par conséquent, d'appréhender la façon dont se forme le privilège dans la migration vers les établissements danois. L'incertitude qui entoure le fonctionnement universitaire (Frouillou, 2015) et en particulier la différenciation partielle des dispositifs de recrutement et systèmes d'affectation entre Groenland et Danemark, implique de donner un sens large à la notion d'évitement, que j'entendrai ici comme des pratiques de scolarisation en dehors de l'aire de recrutement à laquelle se destine l'établissement local, motivées par un désir de fuite ou par l'accès à un contexte scolaire considéré comme meilleur, les deux intentions pouvant coexister dans les justifications présentées.

Indépendamment de leur spécialisation et de leur existence au Groenland, les formations danoises tendent à être perçues comme relevant d'un niveau plus élevé par les enquêté·e·s. Ces images ne sont probablement pas sans lien avec les structures organisationnelles du recrutement, sélectif au Danemark depuis 1977 (Ahola *et al.*, 2016), et beaucoup plus ouvert au Groenland (voir **chapitre 3**)[268]. Afin de montrer que le façonnement d'une destination distinctive – liée davantage à la localisation de la formation qu'à la poursuite d'étude elle-même – passe également, pour une partie des enquêté·e·s, par un évitement des formations locales, je prendrai ici l'exemple des évitements d'Ilisimatusarfik[269], qui sont les plus nombreux au sein des trajectoires étudiées.

Ces évitements s'agencent de façon différente en fonction du moment où ils ont lieu dans la trajectoire et des positions sociales, paramètres révélateurs de rapports différents aux contextes scolaires. Ils sont également influencés par les structures organisationnelles de l'établissement, aux formations souvent pluridisciplinaires (voir encadré 3-2). J'en identifie deux formes principales : l'évitement par anticipation et l'évitement par bifurcation (voir tableau 6-1). Ces deux formes peuvent se rapprocher à certains égards de la distinction entre évitements « positifs » (plutôt associé aux classes dominantes, renvoyant au placement dans un établissement réputé) et « négatifs » (plutôt associé aux classes moyennes, qui cherchent à fuir les classes populaires et/ou groupes minorisés) dans le secondaire parisien (François et Poupeau, 2004). Mais parce que l'évitement considéré ici implique une migration, il est nécessaire d'intégrer à la formation du projet comme à sa concrétisation la capacité à se projeter dans la migration et à la réaliser. Ensuite, plutôt que de proposer une qualification en valeur (positive ou négative) de ces stratégies, il me semble qu'insister sur les temporalités de la construction du projet d'évitement permet de mieux faire apparaître la façon dont la répartition socialement différenciée des capitaux scolaires s'y exprime.

L'évitement par bifurcation repose davantage sur une volonté d'éloignement d'une formation que par l'attrait de la destination ou d'un établissement réputé. Il consiste en un évitement après une première orientation dans le supérieur à Ilisimatusarfik. Cette stratégie, plus rarement observée que

[268] On notera l'exception de la formation en ingénierie arctique (DTU) : Puisqu'il s'agit d'un établissement danois, il est donc impératif de candidater à la formation *via* KOT, le système danois d'admission coordonnée.

[269] Les formations proposées à Ilisimatusarfik sont largement présentées comme étant à destination première des étudiant·e·s du Groenland. Par exemple, la formation en droit est présentée comme étant une réponse au besoin de former des personnes pour « l'intérêt général qu'est le développement » (« *fælles gavn for udviklingen* »), dans la mesure où les structures institutionnelles du Groenland sont encore jeunes (Site internet d'Ilisimatusarfik, 2021). Ces récits s'inscrivent ainsi totalement dans l'objectif initial de la création d'Ilisimatusarfik, entre outil de rééquilibrage territorial et de développement régional (voir encadré n°3-2 et **chapitre 3**).

l'anticipation, est plutôt propre à des personnes moins dotées en capitaux scolaires : les connaissances sur les formations et établissements danois sont plus modestes, et ne viennent pas nécessairement de la socialisation familiale. Ce n'est ainsi pas un hasard si ces évitements se réalisent après avoir « testé » une formation : il s'agit davantage de s'éloigner de l'établissement local pour se mettre à distance d'un circuit de scolarisation considéré comme pouvant difficilement permettre la réalisation des ambitions.

L'évitement par anticipation repose sur une construction en amont du « choix » scolaire. Elle convoque une certaine connaissance de l'espace académique danois, acquise la plupart du temps par transmission familiale ou au fil d'une expérience antérieure au Danemark. Elle tend à être réalisée par les étudiant·e·s fortement dotés en capitaux, en particulier culturels, et souvent issus de familles mixtes et originaires de Nuuk. Ce placement est souvent justifié par la valeur symbolique que représente une formation danoise, mais il peut aussi s'appuyer sur un effet repoussoir des formations équivalentes à Ilisimatusarfik. L'effet repoussoir est souvent convoqué avec les dispositions de celles et ceux fortement doté·e·s. Les enquêté·e·s invoquent la structuration des parcours ou les objectifs des formations (par exemple Nuukaaka Nielsen considère la filière Sciences sociales comme trop peu orientée vers la sociologie, Frederik Storch estime que la filière journalisme ne destine qu'à une carrière locale) ou encore la qualité des enseignant·e·s (pointer l'absence de doctorat de certain·e·s, ou les choix pédagogiques) ainsi que plus généralement, une critique des publics. L'évitement se réalise également en convoquant davantage les ressources familiales qu'amicales (ou professionnelles), dans la connaissance des formations et dans les ressources sociales de la migration.

Forme d'évitement	Enquêté·e (genre, âge)	GU et ville d'origine	Métier et niveau de diplôme des parents	Ascendance raciale	Formation évitée	Établissement et formation de destination	Capital scolaire mobilisé et ressources de la migration
Anticipation	Mathias Pedersen (H, 23)	G. Nuuk, Nuuk	Mère : haute fonctionnaire (master) Père : peintre (*folkeskole*)	Mère : danoise Père : groenlandais	Langue, littérature et médias ou Culture et histoire de la société	Philosophie, KU	Langue parentale : danois. *efterskole* et une partie de la *fokleskole* au Danemark (réseau). Sœur à KU, mère était à KU. Usage du *sørordning*.
Anticipation	Nuukaaka Nielsen (F, 25)	G. Nuuk, Nuuk	Mère : psychologue (licence) Père : cadre administratif (licence)	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	Sciences sociales	Sociologie, KU	Langue parentale : kalaallisut. Capital culturel des parents (études à Aarhus). Conseil des parents et de camarades à Ilisimatusarfik. Sœur au Danemark, connaissance du pays. Usage du *sørordning*.
Anticipation	Frederik Storch (H, 22)	G. Nuuk, Nuuk	Mère : technicienne dentaire (formation sup. courte) Père : cadre gestionnaire dans la police (formation sup. courte)	Mère : groenlandaise Père : danois	Langue, littérature et médias ou journalisme	Journalisme, RUC	Langue parentale : danois. *efterskole* et partie de sa *folkeskole* au Danemark. Conseil d'un enseignant du secondaire. Relation amoureuse avec une étudiante groenlandaise à KU. Mauvaise expérience journée portes-ouvertes à Ilisimatusarfik.
Anticipation	Kenneth Kruse (H,21)	G. Nuuk, Nuuk	Mère : cheffe d'entreprise (master) Père : cadre administratif (master)	Mère : mixte Père : danois	Langue, littérature et médias ou Culture et histoire de la société	Humanités, RUC	Langue parentale : danois. Conseils de son père. Maison secondaire familiale dans la périphérie de Copenhague
Anticipation	Nuka Larsen (F, 22)	G. Nuuk, Nuuk	Mère : directrice économique (master) Père : chirurgien gastrologue (doctorat)	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	Langue, littérature et médias ou Culture et histoire de la société	Humanités, RUC	Langue parentale : danois. Capital culturel et conseils des parents (études du père à Copenhague qui y a grandi en partie). Sœur a étudié au Danemark. Grand-mère vit à Copenhague.
Anticipation	Anna Kaspersen (F, 23)	G. Sisimiut, Sisimiut	Mère : institutrice (licence pro) Père : enseignant dans le secondaire (master)	Mère : groenlandaise Père : danois	Culture et histoire de la société ou Sciences sociales	Anthropologie, AU	Langue parentale : danois. *efterskole* au Danemark, stage dans un projet musical à Aarhus. Tante ayant étudié au Danemark. Repoussoir de la grande ville qu'est Copenhague. Usage du *sørordning*.
Bifurcation	Marie Lund Thomsen (F, 25)	G. Nuuk, Upernavik	Mère : institutrice (licence pro) Père : employé de bureau (formation inconnue)	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	Économie	Mathématiques pures, KU	Langue parentale : kalaallisut. Relation amoureuse avec un Danois qui va s'installer à Copenhague. Évitement d'un ancien petit-ami. Conseil d'un enseignant du secondaire. Repoussoir de l'expérience à Ilisimatusarfik.
Bifurcation	Naja Olsen (F, 30)	G. Nuuk, Maniitsoq	Mère : institutrice Père : inconnu	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	Langue, littérature et médias	Ingénierie arctique, DTU	Langue parentale : kalaallisut. *Efterskole* et cours complémentaires à Aarhus. Relation amoureuse dans la même filière (DTU) commencée à Sisimiut. Repoussoir de l'expérience à Ilisimatusarfik.
Anticipation et bifurcation	Stina Holm (F, 22)	G. Nuuk, Nuuk	Mère : pêcheuse (*folkeskole*) Père : technicien aérien (GU et formation spécialisée)	Mère : groenlandaise Père : danois	Sciences infirmières	Sciences infirmières, KP	Langue parentale : danois. Partie du *gymnasium* au Danemark. Rôle d'une conseillère d'orientation (Stina veut initialement s'inscrire en médecine, suit une formation complémentaire au Danemark puis bifurque vers les études infirmières). Effet repoussoir de rumeurs sur Ilisimatusarfik où la formation serait en kalaallisut. Évite sa grand-mère (rupture familiale) à Aarhus.

Source : entretiens biographiques, 2018-2021. Tableau inspiré de Frouillou, 2015.

Tableau 6-1 : caractéristiques des enquêté·e·s ayant évité Ilisimatusarfik pour une formation au Danemark. Les personnes qui partent sans projet d'études initial, par exemple pour accompagner quelqu'un·e, ne sont pas considérées comme évitantes. Réalisation : M. Duc, 2022

Celles et ceux qui évitent

Ces deux modes d'agencement des trajectoires d'évitement ne sont pas nécessairement exclusifs, et surtout, ne sont pas toujours construits consciemment. Reconstitués dans le fil de l'entretien, les récits d'évitement sont caractérisés par une recherche de cohérence et une sélectivité des informations transmises (Bourdieu, 1986). Par exemple, chez Mathias, évoqué plus haut, l'évitement se trouve comme encodé par l'ambition migratoire, présentée comme un besoin de « voir le monde », de « s'échapper » de Nuuk et de vivre dans une « grande ville ». L'objectif de contournement est présent, mais en filigrane, il passe par une dénégation générale de l'espace de vie d'origine, possibilités universitaires comprises. Il faut donc réinscrire l'évitement dans ce qui le rend possible et envisageable : les ressources permettant la migration, autrement dit, un certain capital économique, le fait d'être danophone et mixte, des possessions familiales de biens résidentiels à Copenhague. Du fait de ces dotations, la destination danoise est de l'ordre du familier, et révèle en cela le privilège d'un évitement qui ne dit pas son nom.

Dans le même sens, il ne faut pas convenir trop vite d'un ordre séquentiel figé, qui placerait le projet d'étude et l'orientation *avant* l'évitement. Faire valoir le caractère contraint de la destination danoise peut tout à fait être une façon de dissimuler l'évitement d'une formation au Groenland. La trajectoire de Marianne est également intéressante : elle part à Copenhague sans projet précis. Elle y renforce sa pratique musicale et suit des cours de théorie de la musique, mais échoue au concours du conservatoire. À la suite de cet échec, elle s'inscrit à des cours complémentaires en mathématiques, pour « élargir ses possibilités à l'université », et parce qu'elle « n'avait pas pensé à quoi faire après ». Mais lorsque je lui demande pourquoi elle n'est pas restée à Nuuk, où se trouvent une école de musique et l'université, la reconstitution a posteriori de sa trajectoire trahit l'ambition d'une recherche profit symbolique :

"M: It was a known-fact for me, that at least, once I will graduate high school, I will have to go to Denmark to get an education. It's possible to go to Nuuk to take a higher education, but you don't really have a choice. But, what I wanted to do, wasn't something you can do in Nuuk. I mean, you can become, eh, a policeman, or a nurse.	« M : c'était un fait connu pour moi, qu'au moins, quand j'aurais terminé le *gymnasium*, je devrais aller au Danemark pour faire des études. C'est possible d'aller à Nuuk pour faire des études supérieures, mais tu n'as pas vraiment de choix. Mais ce que je voulais faire, c'était pas vraiment quelque chose que tu peux faire à Nuuk. Je veux dire, tu peux devenir euh, policier, ou infirmière.
Marine: well, you can go to university or to music school.	Marine : enfin, tu peux aller à l'université ou à l'école de musique.
M: Yes, but you can't study musicology. And I knew that. I think you can only study ten different things at university, or something like that".	M : oui, mais tu ne peux pas étudier la musicologie. Et je sais ça. Je crois que tu peux seulement étudier dix matières différentes à l'université, ou quelque chose comme ça ».

Marianne Simonesen, master de musicologie (KU), parents enseignant·e·s en *gymnasium* (danois·e·s), Copenhague, novembre 2019

Par la caractérisation des formations disponibles (désignations de métiers à études courtes, alors qu'elle connait bien les possibilités comme elle le précise par la suite) et par les contradictions de la présentation de soi dans l'entretien (hésitations, et vagabondages disciplinaires il est difficile d'envisager que son choix d'étudier la musicologie était arrêté avant son départ au Danemark) on voit ici comment le contournement de l'offre locale peut se faire sans projet d'étude arrêté, s'appuyant sur le seul effet repoussoir du contexte de scolarisation.

Ces quelques exemples renseignent ainsi sur les contours du groupe qui pratique l'évitement : il ne faut pas associer exclusivement l'évitement aux familles fortement dotées, mixtes et/ou blanches.

Il existe en effet une forte hétérogénéité des caractéristiques socio-démographiques des étudiant·e·s ayant évité Ilisimatusarfik, qui se reflète dans l'accès aux informations nécessaires à la concrétisation du projet d'évitement comme des intentions qui lui sont sous-jacentes. En ce sens, ces évitements de l'établissement local, en particulier lorsqu'ils reposent sur une logique de mise à distance, peuvent tout à fait constituer des stratégies d'ajustement des chances pour maximiser les résultats de l'investissement scolaire : on peut à ce titre penser au cas de Nuunu Geisler, qui exclut d'emblée Ilisimatusarfik de ses ambitions parce qu'elle veut voyager, et surtout, pour éviter d'avoir à suivre une formation entièrement en danois qui n'est pas sa langue parentale. Plus assurée en anglais, elle vise alors des études en relations internationales dans cette langue, à RUC. Dans ce cas, l'évitement repose sur une mise à distance de l'établissement certes, mais qui n'a pas grand-chose à voir avec les caractéristiques associées aux publics (voir *infra*) qui, à bien des égards, sont proches de son milieu social d'origine (ses parents, pêcheur et secrétaire). L'évitement relevant ici plutôt d'une stratégie de contournement d'un établissement n'offrant pas les moyens d'une ascension par l'école – de laquelle Nuunu Geisler est particulièrement dépendante au regard de ses origines.

« Gens de la côte » et « crème de la crème »[270]

La valeur symbolique attachée à un parcours au Danemark repose en grande sur un jugement relatif aux caractéristiques des publics universitaires parmi les enquêté·e·s, comme cela a été observé ailleurs (van Zanten, 2009). Par le truchement de la destination, c'est l'élaboration d'un rapport aux autres singulier qui apparaît, parfois bâti après le départ au Danemark. Il est révélateur d'une recherche d'adéquation entre les caractéristiques sociales et pédagogiques, mais également les aspirations des enquêté·e·s, et les caractéristiques attribuées aux publics des établissements. On le retrouve dans cet exemple :

"I feel that I have to defend it, because it's greenlandic and blablabla, but in the same time, it's not just the same level as other universities. I'm pretty glad I moved here. I have a sense of, like sometimes, they, regulate the level, of the courses eh, like … if there is a high percentage of students from the coast, that may be, eh, not that strong academically … then they will eh … regulate, to what level they have (…) I can understand the reasoning behind, because, in some way, they have to include, people from the coast, and also people who are from Nuuk, and who don't speak Danish or English very well. But at the same time, it's a university and you have to have some standards (…) I just didn't wanted to be a part of that. And just, eh, wanna move to another place that have more … eh … more, its own rhythm, already, if you can say so … in a space where, people knew what they are doing (...) It's a shame … I can see, like why they are doing it, but, for me, it's just a wrong solution. It's a bit sad".

« J'ai l'impression qu'il faut que je la défende, parce que c'est groenlandais et blablabla, mais en même temps, c'est juste pas le même niveau que les autres universités. Je suis plutôt contente d'avoir déménagé ici. J'ai l'impression que parfois, ils ajustent le niveau des cours, euh … genre, s'il y a une part importante d'étudiant·e·s de la côte, qui peuvent être, euh, pas si forts, académiquement … alors ils vont l'ajuster à leur niveau (…) je peux comprendre la logique derrière, parce qu'en un sens, ils doivent inclure les gens de la côte, et les gens de Nuuk, qui ne parlent pas très bien danois ou anglais. Mais dans le même temps, c'est une université, tu dois avoir certains standards (…). Je voulais juste pas participer à ça. Et juste, euh, je voulais aller dans un autre endroit qui avait plus …euh, plus, son propre rythme, déjà, si tu peux dire … dans un lieu où les gens savent ce qu'ils font (…) ça craint. Je peux voir genre, pourquoi ils le font, mais pour moi, c'est juste une mauvaise solution. C'est un peu triste ».

Marie Lund Thomsen, licence de mathématiques (KU), mère institutrice (groenlandaise), père employé (groenlandais), Copenhague, mai 2019

[270] « *It's the best of the best that are going to Denmark* » HP Lynge, master en administration des affaires (RUC), mère travailleuse sociale (groenlandaise) père chef de projet retraité (danois), Nuuk, mai 2018.

Ici, c'est tant dans la justification de l'évitement (Marie quitte sa licence d'économie en 2015 à Ilisimatusarfik pour une licence en mathématiques à KU en 2016) que dans son autocritique (le renvoi au national qu'il faut défendre) que sont érigées les barrières symboliques entre l'enquêtrice et les autres. Ces « gens de la côte », les personnes originaires des *settlements* et petites villes essentiellement de la côte ouest, sont très souvent les premiers de leurs familles à s'inscrire dans le supérieur. Leurs dispositions scolaires (linguistiques, manque d'ambition, d'investissement, tendance au décrochage) sont considérées comme un obstacle à l'accès aux meilleurs classements universitaires. L'angoisse de ne pas trouver à Ilisimatusarfik les conditions du maintien ou de l'ascension sociale est une attitude qui n'est pas sans rappeler ce qu'Agnès van Zanten nomme les « effets de disposition ». Ces derniers amènent les classes moyennes à « essayer de protéger leurs acquis en renforçant leurs stratégies individuelles de « clôture », vis-à-vis des classes populaires », ce qui les « conduit à percevoir les membres de ces classes comme des entraves et comme des concurrents dans le champ scolaire et constitue une motivation puissante pour les éviter » (van Zanten, 2009 : 28).

À cette recherche de distinction reposant sur les jugements des publics, s'ajoute une intériorisation de la sélectivité pédagogique de la destination danoise, traçant une ligne de distinction non pas uniquement entre les établissements, mais également au niveau national. Elle s'établit au gré d'interventions symboliques (récits qui entourent les évitements et bifurcations, « on-dit » véhiculés par des étudiant·e·s, des enseignant·e·s voire des conseiller·e·s d'orientation) et influence les « choix » scolaires, comme dans le cas de HP, qui explique son départ par les encouragements de ses enseignant·e·s, s'appuyant largement sur ses résultats et ses dispositions linguistiques :

"HP: part of it was because when I was in school, in Qaqortoq, everyone told to me that I'm very smart, and then you speak danish, so you'll do fine in Denmark! (…) But also because the way each gymnasium rewards the highest grades, so you have like the highest, the second highest and the third highest, and it's kind of expected that they are going to Denmark to study because they are smart enough to study in Denmark. A lot of people who study in Denmark were the top of the classes and stuff. So it's kind of …a … implicit expectation that when you have good grades, you study in Denmark.

M: is it coming from the teachers, the parents or …?

HP: oh, it's just kind of like …everyone is like … implicit way … don't talk about it …and … you are so smart, you can study in Denmark".

« HP : Une partie de la raison c'est parce que quand j'étais à l'école à Qaqortoq, tout le monde me disait que j'étais très intelligent, et en plus tu parles danois, donc tu réussiras bien au Danemark ! (…) Mais aussi parce que la façon dont chaque *gymnasium* récompense les meilleurs : donc tu as genre la plus haute note, la deuxième plus haute, la troisième plus haute, et c'est genre attendu qu'ils vont aller au Danemark pour étudier parce qu'ils sont assez intelligents pour étudier au Danemark. Beaucoup de gens qui y étudient étaient premiers de leur classe et tout. Donc, c'est genre … une attente implicite que, si tu as des bonnes notes, tu vas étudier au Danemark.

M : ça vient des profs, des parents ou … ?

HP : oh, c'est juste … genre, tout le monde … de manière implicite, n'en parlent pas, et genre, tu es si intelligent, tu peux étudier au Danemark ».

HP Lynge, master en administration des affaires (RUC), mère travailleuse sociale (groenlandaise), père chef de projet retraité (danois), Nuuk, mai 2018.

On voit bien ici comment la sélectivité pédagogique apparaît comme moulée dans les classements culturels établis par l'école et présentés dans le chapitre précédent, les dispositions linguistiques étant totalement intégrés dans l'appréhension de cette sélectivité socio-scolaire de la destination. Le caractère distinctif de la destination danoise repose ainsi sur la croyance dans la supériorité de ses formations, représentation forgée au gré de leur sélectivité scolaire et des caractéristiques des publics. Les ressorts de l'attractivité du Danemark convoquent ainsi à la fois des formes de mise à distance de l'offre locale ainsi que des représentations distinctives du départ, dessinant la position des établissements dans le champ académique dano-groenlandais.

Le prestige : la disparition du référentiel de la distinction

Cela dit, si ce n'est « pas seulement un diplôme de troisième cycle qui importe, mais le lieu où ce diplôme a été obtenu » (van Mol et Bilecen, 2017 : 1244)[271] qui compte, force est de constater qu'afin de pouvoir mobiliser le caractère distinctif attaché au lieu d'obtention, encore faut-il que cette distinction soit reconnue dans le contexte où elle sera faite valoir. Plusieurs sont les étudiant·e·s à prendre conscience, leur parcours avançant, que cela n'est en rien garanti :

> Dîner avec HP Lynge et sa collègue Ina. Ina a étudié le droit. Elle donne des cours à Ilisimatusarfik, et m'explique : « *you only need a master to teach in Ilisimatusarfik* ». HP complète : « *someone came to her to ask if she wants the course, because there is not a lot of people who can teach EU law in Greenland*". HP nous présente son dilemme : par conviction politique, il devrait s'inscrire en thèse à Ilisimatusarfik, mais pour des raisons professionnelles et académiques, il ne veut vraiment pas y aller … Les deux reconnaissent le prestige qu'ils cherchaient dans la réalisation d'un cursus au Danemark, même s'il n'avait pas vraiment conscience des hiérarchies entre universités, notamment du fait que RUC était souvent mal vue. Ina complète : ce qui est ironique, c'est qu'au Groenland, tu ne passerais pas à côté d'une embauche simplement parce que tu viens de RUC. Peut-être que la distinction entre Ilisimatusarfik et le Danemark est valable, mais ces hiérarchies existent beaucoup moins au Groenland, parce que les gens ne connaissent pas les universités, et parce qu'on a besoin de beaucoup de monde, donc les employeurs sont moins regardants.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, octobre 2019

Cet exemple montre bien que faire valoir les ressources acquises est également soumis à un espace de validité des classements symboliques et des titres scolaires, comme cela a été pointé ailleurs (voir notamment : Bidet, 2018 ; Bréant 2020 ; Ripoll et Tissot, 2010). Il s'explique ici probablement par la conjonction du niveau d'étude au Groenland, des politiques éducatives et des réseaux de recrutement. Cet écart n'est pas pour autant synonyme de déclassement, puisque reste le prestige de la destination danoise, imbriquée dans la poursuite d'étude. Mais tout se passe finalement comme si les valeurs symboliques attachées aux établissements se trouvaient placées dans un système de validité flexible, autrement dit, comme si la mobilité – ici de retour, exposait à un autre régime de légitimité du capital culturel. Ainsi, de la même façon que « la rentabilité des capitaux disponibles est variable suivant l'espace national dans lequel ils sont investis » (Bidet, 2018 : 75), cette rentabilité spatialement différenciée du prestige associé aux établissements invite, dans la foulée des propositions de Delphine Serre, à ne pas seulement envisager la valeur des titres scolaires comme « le produit mécanique de leur rareté plus ou moins grande » (Serre, 2012 : 6), mais également comme dépendante d'une rentabilité différenciée du prestige des établissements sur les marchés, spatialement organisés, du travail.

À la manière dont prend progressivement sens le tour entre les mains du prestidigitateur, la valeur distinctive de la destination danoise semble fragile, comme prête à être remise en cause (comme en témoigne les autocritiques d'HP et de Marie). Mais en même temps, on s'y fie, et on se laisse y adhérer parce que tout dans le contexte de socialisation antérieur à la migration porte à laisser croire à cette promesse d'une maintien ou d'une ascension dans l'ordre social. De cette situation ordinaire, le tour prend sens lorsque la promesse d'une distinction par le lieu confronte à la nécessité de l'éloignement, qui peut venir brouiller, par la force de la contrainte vécue, la conscience des ressources sociales acquises. Le coup de théâtre survient lorsque l'effet de réel de la promesse est mise en cause par la confrontation aux conditions de validité des classements symboliques.

[271] « *Today it is not just having a tertiary degree which matters, but the place where this degree was obtained plays an important role in enhancing and/or securing chances in the labour market* ».

Pourtant, si les bénéfices symboliques liés à certains établissements semblent être gommés lors du retour, ce n'est pas le cas d'un diplôme obtenu au Danemark dans son ensemble (voir **chapitre 8**).

II. On a marché sur le Danemark : caractéristiques des trajectoires scolaires et migratoires

Au-delà des effets symboliques attachés à la destination, un deuxième axe de complexification de l'association entre privilège et migration étudiante réside dans l'étude des facteurs influençant le tracé des trajectoires, que l'on peut regrouper en deux catégories. D'une part, les motifs relatifs à l'orientation (filières, établissements et formations), puisque s'y joue la reproduction du capital culturel objectivé ; et d'autre part, les capacités différenciées des étudiant·e·s à faire jouer les ressources de la migration, révélatrices du poids plus ou moins fort des contraintes qui pèsent sur les individus. Cette partie présente donc quelques caractéristiques générales des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark, avant de se pencher plus spécifiquement sur les facteurs de sélection de la destination scolaire. Elle propose ainsi un glissement d'échelle par rapport à la partie précédente concentrée sur l'attractivité de l'espace académique danois, en cherchant à comprendre comment s'y ventilent les étudiant·e·s groenlandais·e·s.

1. Une origine nationale, des origines sociales : des trajectoires improbables, ventilées dans l'ensemble du paysage du supérieur danois

Qui sont les personnes qui parviennent à accéder au supérieur danois ? Groupe scolairement et socialement très hétérogène, il se distingue par l'importance des trajectoires improbables, comprises comme des trajectoires « qui défient les probabilités, non seulement par leur caractère non-linéaire, mais aussi par la faible chance qu'ils avaient de réussir leur première année, au regard de leur profil sociologique » (Bodin et Orange, 2019 : 219), ainsi que par les « choix » de formations opérés. Pour en dresser les contours, je mobiliserai les rares données quantitatives existantes permettant de caractériser le groupe d'étude, ainsi que certains éléments plus biographiques. Reconnaître le caractère improbable de nombre de leurs trajectoires ne signifie pas pour autant que les origines sociales ne jouent aucun rôle dans les orientations. Il invite au contraire à s'intéresser à ce qui constitue la causalité de ce moins probable.

Des « trajectoires à risque » ?

Un petit tiers (30 %) des étudiant·e·s Groenlandais·e·s partent à l'étranger, en écrasante majorité au Danemark (Statistics Greenland, 2022). Si leur trajectoires cristallisent l'admiration et sont érigées en modèles côté groenlandais (voir **chapitre 4**), leur traitement institutionnel côté danois suscite d'autres préoccupations. Elles sont souvent comprises comme des trajectoires à risque, c'est-à-dire, comme propres aux populations les plus à même d'échouer dans le supérieur.

Les rares données produites par des institutions danoises (et disponibles) relatives aux étudiant·e·s groenlandais·e·s sont celles concernant leur moins bonnes performances scolaires (Christensen, 2014) ou leur décrochage en première année (UFM, 2016), plus important que pour les étudiant·e·s Danois·e·s (27 % contre 15 % en 2015). En 2019, un rapport de l'agence d'évaluation danoise vise à comprendre les facteurs de rétention des étudiant·e·s groenlandais·e·s dans le supérieur danois (EVA, 2019). Les résultats d'une enquête par questionnaire mettent en avant de profonds écarts avec les étudiant·e·s Danois·e·s et Féroïen·ne·s, notamment en termes de situations de précarité et de difficultés familiales, d'implication dans les sociabilités étudiantes (groupe de travail, aisance relationnelle), et dans le rapport aux études (sentiment de confiance en soi ou capacité d'organisation ressentie). Mais les modes de constitution de l'enquête, ces données semblent révélatrices d'une mise en problème plus large des trajectoires longues et non linéaires, en accord avec les ambitions d'efficacité et de rentabilité du système d'enseignement supérieur danois (voir **chapitre 3**). En cela, les informations relatives aux trajectoires sont sensibles (voir encart 6-1).

Encart 6-1 : À qui et à quoi servent les données sur l'« échec » scolaire ?

À l'exception du chiffre rendu public en 2016, l'accès aux données relatives à l'abandon scolaire, au-delà des enjeux d'anonymisation relatifs aux effectifs du contexte d'étude (ville d'origine, genre, établissement, formation), est particulièrement restrictif. J'ai pris connaissance des données retranscrites ici au gré de conversations informelles ayant lieu au sein des Maisons du Groenland, dont l'une des prérogatives est l'enregistrement des causes déclarées par les étudiant·e·s de l'abandon d'une formation. Alors qu'un premier chiffre m'avait été transmis à l'hiver 2019, une employée de la maison du Groenland me précise six mois plus tard qu'aucune précision ne me sera accessible (« *I know I've gave you numbers last year, but we have been told that we cannot do it* »).

Cette absence de transparence sur les données relatives aux trajectoires scolaires me semble exprimer de manière plus générale les intérêts divergents que peuvent cristalliser les dispositifs sociotechniques (Lascoumes et Le Galès, 2004) que sont les indicateurs, comme les nombres ou causes déclarées de l'échec scolaire. On peut faire l'hypothèse que cette dissimulation repose sur une volonté de ne pas faire rejouer le stigmate portant sur les étudiant·e·s groenlandais·e·s. C'est d'ailleurs étonnant que le rapport susmentionné, *Grønlandske studerende på videregående uddannelser i Danmark* (EVA, 2019) ne mentionne à aucun moment ces indicateurs (ni pour les données agrégées, ni par formation). Mais cette dissimulation pourrait tout à fait engager les rapports inter-gouvernementaux entre Groenland et Danemark, et être mobilisée comme un indicateur de performance. Cela pouvant avoir des conséquences sur les dispositifs prioritaires réservés aux étudiant·e·s groenlandais·e·s, en partie gérés et financés par l'administration danoise, on peut faire l'hypothèse que le dévoilement de ces chiffres pourrait être considéré comme portant atteinte aux intérêts d'une croissance du nombre de diplomé·e·s, revendiqué par l'action publique groenlandaise (voir **chapitre 4**).

En effet, ces résultats ne font aucun lien avec les caractéristiques sociodémographiques des populations étudiantes ciblées. L'appréhension des conditions socio-économiques se limite aux difficultés vécues (avoir eu des problèmes financiers, soutien matériel et psychologique de la famille, avoir des proches qui ont « vécu des choses importantes » (EVA, 2019) au cours de l'année, sentiment de stress et d'anxiété). En privilégiant le déchiffrage de caractéristiques saisies au niveau du groupe national, l'interprétation proposée résiste à l'explication par des socialisations différenciées en termes de classe ou de genre – dont les effets sur les paramètres documentés, comme l'estime ou de soi par exemple, sont pourtant bien connus et discutés (voir par exemple : Duru-Bellat, 1990 ; 1995 ; 2008 ; Mosconi, 1994, 2003). Bien entendu, l'agrégation par le facteur national peut révéler des effets d'une socialisation commune, dans la mesure où la nation peut constituer un cadre de transmissions multiples. Mais la seule agrégation par le facteur national rend

difficile l'observation des effets d'autres paramètres sur les conditions d'étude et tombe dans l'écueil du culturalisme. Fréquemment mobilisée dans l'interprétation des trajectoires des personnes en migration ou ayant une ascendance migratoire (Ichou, 2013 ; 2018), l'approche culturaliste tend à adopter une vision prévisionnelle des trajectoires, puisque « ce qui peut sembler en cause alors, dans l'explication de l'échec à l'Université [et dans le supérieur en général], ce sont des populations cibles et non les conditions de possibilité de leur réussite » (Bodin et Orange, 2019 : 221).

Par conséquent, s'il convient de considérer ces indicateurs comme un point de départ de l'analyse, plutôt que comme une finalité en soi, il est également nécessaire d'apporter quelques précisions supplémentaires. Émiettons d'abord ces données relatives à l'abandon : on constate de forts contrastes d'une ville universitaire à l'autre. À Copenhague, le taux d'abandon était de 16 % des inscrit·e·s, alors qu'il était de 27 % à Odense en 2018 (données Maison du Groenland d'Odense, 2019). Le « risque » d'abandon des étudiant·e·s groenlandais à Copenhague n'est ainsi pas si dissemblable de celui de leurs camarades danois à l'échelle nationale.

Ensuite, revenons sur les profils scolaires de ces étudiant·e·s. Le travail d'élection opéré en amont de la migration a tendance à associer symboliquement la réussite scolaire à la destination danoise. Si l'on retrouve des étudiant·e·s ayant eu des performances scolaires antérieures remarquables, cela ne préjuge pas de leurs devenirs scolaires et de la certitude d'une linéarité de leurs parcours, comme c'est le cas d'HP Lynge, mais d'autres également (voir *infra*). À l'inverse, les élèves peu performant·e·s sur le plan scolaire ne sont pas absent·e·s des cursus au Danemark : ils et elles ont tendance à choisir des cursus moins sélectifs, ce qui ne les empêche pas de connaître des trajectoires ascendantes. C'est le cas de Malik Andersen : ne pouvant bénéficier de l'aide de ses parents éloignés de la culture scolaire (peintre et charpentier) et étant dyslexique, il connait longtemps des difficultés scolaires. Il bénéficie des encouragements de son entraîneuse de taekwondo, avec qui il fait ses devoirs sur les tapis du gymnase. Après un cursus en école de police et quelques années d'exercice, il reprend des études à 28 ans et rentre en licence professionnelle de gestion de la construction. Il ne faut donc pas réserver, comme par « astrologie scolaire » (Bodin et Orange, 2019), la destination danoise aux meilleur·e·s élèves du secondaire.

Une ventilation dans l'ensemble du paysage du supérieur danois

Au-delà de leurs résultats scolaires, l'hétérogénéité du groupe se trouve dans la diversité des formations choisies (voir fig. 6-2 et 6-3). Les étudiant·e·s se ventilent dans l'ensemble des diplômes et des formations. La tendance à la baisse des inscriptions (- 32 % entre 2016 et 2020) s'explique probablement par l'élargissement de l'offre de formation disponible au Groenland d'une part, et d'autre part, par une baisse généralisée de la démographie groenlandaise, qui se ressent dans la démographie scolaire. Les licences professionnelles sont, sur la durée, les plus choisies par les étudiant·e·s groenlandais·e·s, suivant la tendance plus générale au Danemark (voir **chapitre 3**).

En 2019, les domaines d'étude les plus populaires se structuraient autour de trois pôles principaux : l'administration/gestion (fonctionnement des organisations, secteur bancaire, droit), soins et santé (études de santé, soins à la personne et études vétérinaires), et un pôle technique (ingénierie, mécanique et construction). Les programmes de remise à niveau, (*Supplementary Examination Courses*, SEC), s'ils accueillent le plus d'inscrit·e·s en provenance du Groenland, sont un peu à part, puisqu'en dépit de leur agrégation, ils sont organisés disciplinairement.

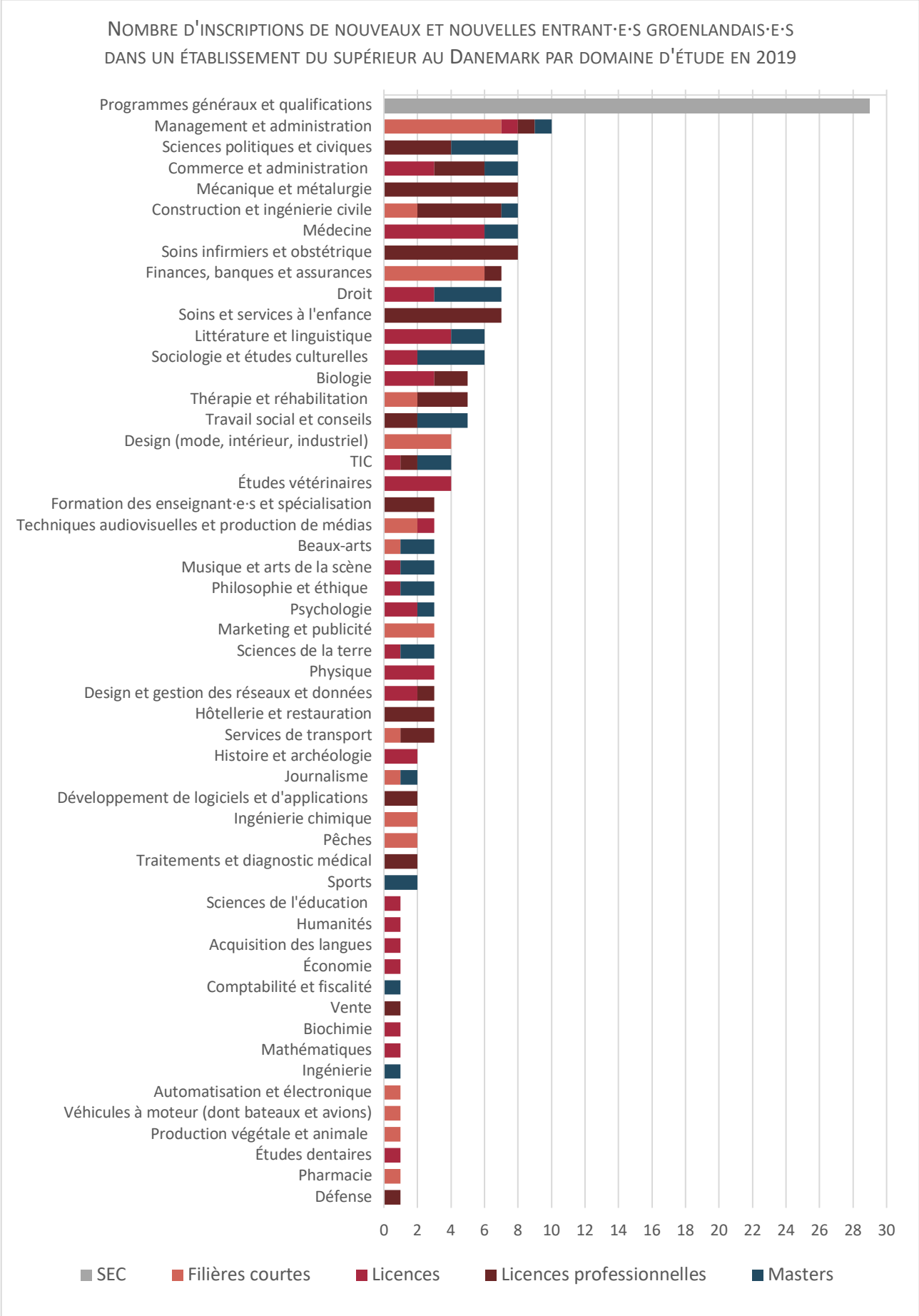


Figure 6-2. Nombre d'inscriptions par domaine d'étude et type de diplôme (données Greenland Statistics, 2022, réalisation M. Duc, 2022).

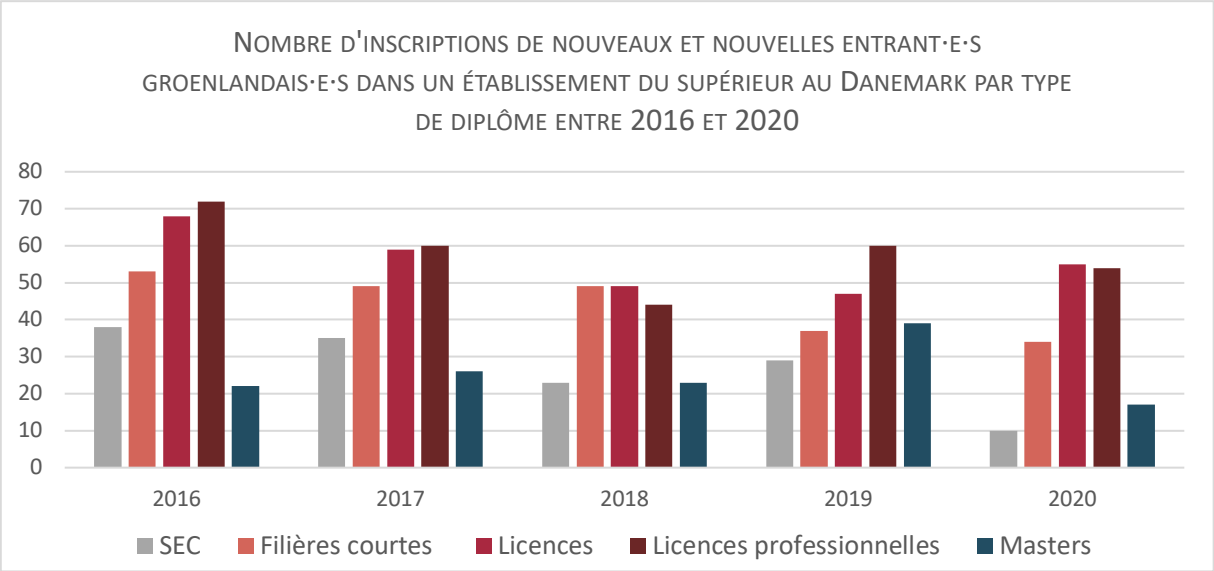


Figure 6-3. Nombre d'inscriptions par type de diplôme (Greenland Statistics, 2022, réalisation M. Duc, 2022).

Des parcours de débutants ? Longueurs et premières générations

De manière générale, les étudiant·e·s groenlandais·e·s tendent à être plus âgé·e·s qu'en France, ce qui se traduisait pendant l'enquête par un étonnement généralisé, voire par une certaine suspicion, sur l'adéquation entre mon âge et mon parcours scolaire. Ce dernier correspondait en effet plus volontiers à celui des masterant·e·s locaux qu'à celui des doctorant·e·s. Apparaissant comme un trouble du rythme du parcours de vie, il déclenchait régulièrement une forme d'incrédule admiration. L'effet d'homogénéisation et de classement des âges produit par le fonctionnement de l'institution scolaire (Bourdieu, 2016) pourrait conduire à voir, dans ce décalage, l'expression de chances inégales d'accès aux différentes étapes du parcours scolaire. La recherche collective dirigée par Bernard Lahire a en effet bien montré comment les socialisations différenciées des enfants, productrices d'inégalités scolaires, sont souvent retraduites en termes d'âge, qu'il s'agisse des jugements produits à l'égard des enfants comme de leur concrétisation dans les redoublements par exemple (Lahire, 2019).

On retrouve cette retraduction dans les âges d'achèvement des études supérieures, au Danemark, et en Europe plus généralement (Hauschildt *et al.*, 2021 ; Klausen, 2016). Cela dit, si « l'âge est un proxy d'informations pertinentes pour comprendre les conditions d'études » (Eurostudent, 2021 : 35)[272], il faut tenir compte des effets de contexte (voir tableau 6-3). En 2018 au Danemark, l'âge moyen d'obtention d'un master était 27,9 ans, soit environ un an de plus qu'en France (OCDE, 2022) et la majorité de la population étudiante a entre 22 et 24 ans (Hauschildt *et al.*, 2015). Ces moyennes s'expliquent en partie par une tendance à retarder l'entrée dans l'enseignement supérieur, toutes filières confondues (Hauschildt *et al.*, 2015 ; Klausen, 2016)[273]. Les étudiant·e·s groenlandais·e·s ne font pas exception, et sont en général plus âgé·e·s encore que leurs camarades danois : ces indicateurs relatifs à l'âge d'obtention des diplômes montrent bien le caractère non-linéaire de leurs parcours. L'écart d'âge est encore plus prononcé pour celles et ceux qui ne partent

[272] *« In this way, age is a proxy for relevant information to understand students' circumstances »*.

[273] Dans l'objectif d'améliorer l'efficacité et la rentabilité du système universitaire danois l'âge de la fin d'études est l'un des points de cristallisation de la néolibéralisation des politiques éducatives (voir **chapitre 3**). Mis en problème, cet âge moyen fait l'objet de multiples incitations et dispositifs visant à l'abaisser (Myklebust, 2020).

pas, ce qui pourrait corroborer l'hypothèse que ce sont les plus dotés en capitaux culturels et économiques qui partent au Danemark.

Niveau d'étude	Étudiant·e·s Groenlandais·e·s			Autres
	Âge moyen au Groenland	*Âge moyen au Danemark*	*Âge moyen à l'étranger*	*Âge moyen au Danemark*
Gymnasium[274] (Toutes filières confondues)	22,9	21,5	19,4	22,5
Filières courtes de l'enseignement supérieur (AP et EU degrees, autres formations)	28,3	32,2	Aucun·e diplômé·e cette année	26,7
Licences	29	27,1	28	27
Licences professionnelles	30,7	28,2	32	Pas de données
Master	33,5	32,9	30,5	27,9

Source : Greenland Statistics, 2022, OCDE 2022.

Tableau 6-3. Âge moyen d'obtention d'un diplôme parmi différentes fractions de la population étudiante, en fonction du lieu d'étude, en 2018 (Réalisation : M. Duc, 2022).

Constituant du social objectivé, puisqu'ils sont l'expression d'inégalités d'accès, de conditions de vie, ou d'orientation, ils invitent alors à expliciter les causes de ces écarts. Quelques précisions générales s'imposent cependant. D'abord, les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont nombreux et nombreuses à être les premiers de leur famille à suivre des études supérieures. À titre indicatif, et sans présumer de la représentativité de ce ratio, parmi les 46 personnes étudiant, prévoyant d'étudier (au moment de la rencontre puis étant inscrites plus tard), ou ayant étudié au Danemark (hors acteurs associatifs et institutionnels), constituant le corpus d'entretiens, j'en compte 14 dont aucun des deux parents n'a pas poursuivi d'études au-delà du *gymnasium*. Quant à leurs capitaux économiques, qui peuvent également expliquer le temps entre fin du secondaire et engagement dans les études supérieures ou l'impossibilité de surmonter les contraintes extérieures aux études (voir *infra*), les situations professionnelles des parents sont tout autant hétérogènes, comme je l'ai déjà évoqué à plusieurs reprises dans cette thèse.

Ensuite, replaçons ces âges dans le rythme des parcours de vie : l'obtention d'un diplôme ne présume pas de l'absence d'un autre. Prenons l'exemple de la trajectoire de Sikki Ezekiassen, 26 ans, étudiante en AP Degree en économie des services. Après une formation courte pour devenir guide touristique, elle s'inscrit à Aarhus pour approfondir les aspects gestionnaires de l'activité touristique. Si une formation similaire existe dans le sud du Groenland, elle choisit Aarhus, par souci d'ajuster sa formation aux besoins de la clientèle au Groenland, principalement danoise. Ces seconds diplômes, perçus comme complémentaires d'un autre, peuvent également avoir une fonction plus symbolique : retarder l'engagement sur le marché du travail groenlandais, par crainte d'acquérir trop de responsabilités trop rapidement (voir **chapitre 9**). C'est ainsi que certaines trajectoires, certes rares, rappellent en partie celles des « récidivistes » (Bellatore, 2020) : ces étudiant·e·s qui ont bénéficié de plusieurs programmes de mobilité européens – souvent avec des motivations très hétérogènes, allant du voyage initiatique à l'intention carriériste. Dans certaines trajectoires, l'âge peut alors être l'expression, d'une longue accumulation de capital culturel, égrainée tout au long du cursus scolaire. Cette accumulation se mue parfois en « capital international » (Wagner, 2007), ce capital à la fois linguistique, culturel et social, hérité et renforcé

[274] Les chiffres pour le Groenland ne tiennent pas compte des formations du GU pour adultes, une filière de *gymnasium* en 2 ans, à destination des personnes ayant au moins 23 ans. Ces dernières peuvent cependant également s'inscrire dans les filières majoritaires. Cette filière concernait une trentaine de personnes en 2018 (sur un total de 273 personnes diplômées du *gymnasium* la même année).

par des parcours scolaires et professionnels internationaux (Wagner, 2007), et qui s'exprime par une forme de maîtrise des déplacements d'un espace social à l'autre. On retrouve ces pratiques parmi la haute société groenlandaise, comme chez Kenneth Kruse, 21 ans, 2e année de licence en humanités, scolarisé pendant un an dans un lycée bruxellois, en plus de passer chaque vacances scolaires à visiter un nouveau pays.

Ces voyages ne sont pas réservés aux plus doté·e·s culturellement et économiquement. Cela s'explique probablement par la politique volontariste de Naalakkersuisut et par la prise en charge publique, partielle ou totale, de ces cursus à l'étranger. C'est notamment ce qui a permis à Hanne-Sofie Hansen, originaire d'une famille modeste (mère caissière, père pêcheur) d'un petit village du sud du Groenland pour passer une année de lycée au Venezuela. Elle en revient avec le « goût » de l'étranger et en ayant appris l'espagnol qu'elle n'avait jamais pratiqué auparavant. La logique est proche dans l'expérience de Pipaluk Marquardt : elle vient d'une famille modeste de Nuuk et a pu passer un an à Malte grâce à une prise en charge partielle du programme par des fonds publics.

Derrière l'origine nationale se cache ainsi une diversité du recrutement social des étudiant·e·s, que l'on peut supposer à partir de certains indicateurs. Cette hétérogénéité des origines se retrouvent dans les devenirs, dans le vécu de la migration mais également dans les « choix » opérés plus en aval des trajectoires, relatifs à leurs placements dans l'espace académique danois.

2. Des destinations urbaines ajustées aux ressources sociales de la migration

Les destinations des étudiant·e·s groenlandais sont principalement urbaines, et peu de personnes sont scolarisées hors des agglomérations de Copenhague, Aarhus, Odense et Aalborg[275]. Les deux principales destinations (en nombre d'inscrit·e·s) sont Copenhague et Aarhus (voir fig. 6-5). L'université d'Aarhus est celle qui en accueille le plus d'étudiant·e·s originaires du Groenland sur la période 2003 et 2013 (297 personnes), suivi par l'Université de Copenhague (174) et celle d'Aalborg (145). Roskilde a un statut particulier, caractérisé par ses liens forts avec Copenhague, sur le plan administratif (gestion des étudiant·e·s par la Maison du Groenland de Copenhague), associatif (en l'absence d'une branche locale, les personnes scolarisées à Roskilde font partie d'Avalak Copenhague) et au quotidien, dans les lieux de vie et réseaux de sociabilités des étudiant·e·s. Contraints par l'offre de formation, et d'autant plus lorsque la poursuite d'étude est au cœur du projet migratoire, les choix des destinations sont alimentés par une pluralité de facteurs, souvent convoqués ensemble en entretiens, sur lesquels il s'agit de revenir ici.

Ces facteurs, exprimés en entretien par la déclinaison et la hiérarchisation des motifs du choix du lieu d'étude, renseignent sur les rapports des étudiant·e·s à ces lieux, différenciés selon leur origine. Leurs choix rendent compte de la dimension spatiale des positions sociales : Copenhague accueille bien plus d'étudiant·e·s originaires de Nuuk et des grandes villes du Groenland. Le rapport aux villes d'étude constitue ainsi du social objectivé, puisqu'il est l'expression d'un gradient d'aisance matérielle, d'une familiarité métropolitaine plus ou moins prononcée, ainsi que du type de capital culturel engagé dans le choix de formation. Ce dernier point, bien que rentrant en compte dans le choix des lieux d'études, sera surtout abordé dans la troisième section du chapitre.

[275] Confirmé lors des entretiens avec la conseillère éducative de la Maison du Groenland de Copenhague, février 2019 et avec le président d'Avalak, Mars 2019, mais absence de données précises.

Dis-moi quelle est ta ville, je te dirai quelle est ta fac : contraintes résidentielles et institutionnelles

De manière générale, on constate que les étudiant·e·s originaires des plus grandes villes du Groenland ou étant né (ou ayant vécu dans leur petite enfance) au Danemark ont tendance à choisir des formations localisées dans les plus grandes villes danoises (Roskilde inclue). Les étudiant·e·s originaires des grandes villes ainsi que du Danemark sont généralement plus représentés à Copenhague, à Roskilde que les étudiant·e·s originaires de villes plus petites (voir fig. 6-4 et 6-5). Si on peut bien entendu y voir des effets de réseau migratoire entre villes, il me semble que cette interprétation risquerait d'invisibiliser l'effet de la dimension spatiale des positions sociales (et en particulier le fait que les groupes les plus dotés sont concentrés à Nuuk -voir **chapitres 4** et **5**) sur la distribution des publics entre établissements.

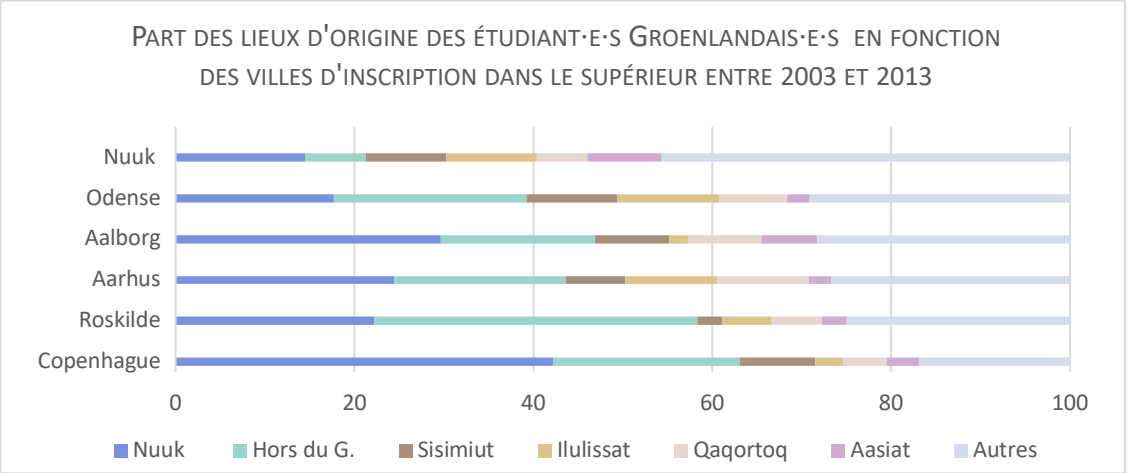


Figure 6-4. Aperçu de la place du lieu d'origine dans les effectifs des villes d'inscription (USF, 2021, réalisation Marine Duc, 2021)

Roskilde représente un cas particulier, puisque les étudiant·e·s dont la plus ancienne adresse est en dehors du Groenland représentent plus d'un tiers des effectifs. On peut faire l'hypothèse que cela rejoint le profil plus général des publics de l'université, généralement bien dotés en capital culturel (Munk et Thomsen, 2018). À la différence de KU, RUC ne comprend par ailleurs aucune filière appliquée et près de 90 % des formations sont orientées vers les humanités et sciences sociales (voir fig. 3-2), ce qui pourrait laisser penser que les personnes nées ou ayant grandi en partie au Danemark, généralement plus dotées en capital culturel, s'y agrègent. À l'inverse, on retrouve dans les origines des étudiant·e·s inscrit·e·s à Nuuk (principalement à Ilisimatusarfik) la part la plus importante d'étudiant·e·s originaires des plus petites villes (44 %), ce qui va dans le sens des jugements portés sur les publics par celles et ceux qui évitent les formations disponibles à Nuuk.

En raison du difficile maintien de l'anonymat lié aux faibles effectifs considérés, il est difficile de pouvoir connaître avec précision (en distinguant établissements et filières notamment) le lien entre lieu d'origine (la plus ancienne adresse enregistrée par Statistics Greenland) et le lieu de destination. À partir des données du registre groenlandais des bourses d'études (USF), on peut malgré tout appréhender cette dispersion en fonction du lieu d'origine, à condition de ne considérer que les établissements où les étudiant·e·s sont suffisamment nombreux pour ne pas lever l'anonymat. Autrement dit, en prenant en compte seulement les établissements représentés dans la fig. 6-5.

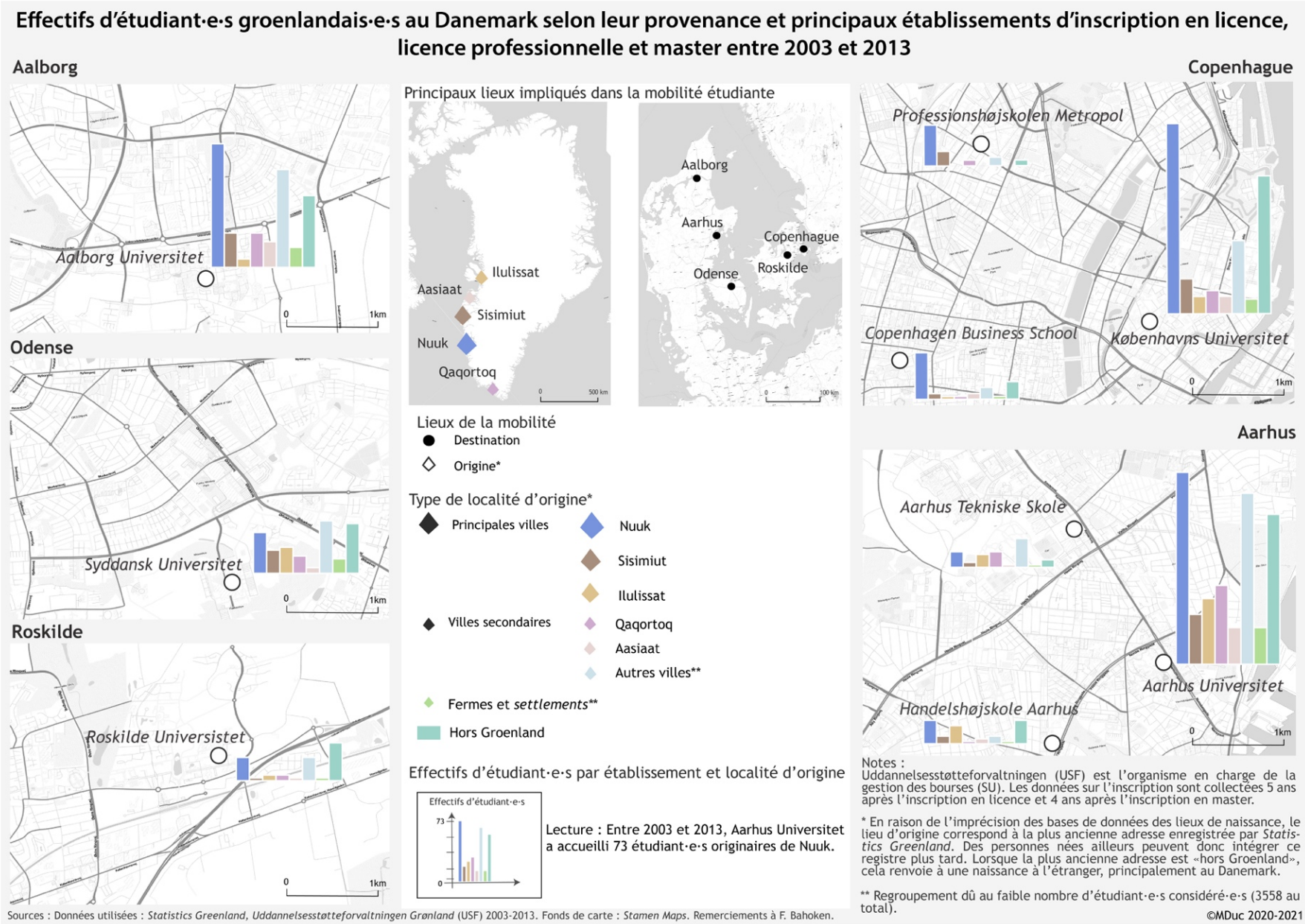


Figure 6-5. Effectifs d'étudiant·e·s originaires du Groenland au Danemark dans les principaux établissements d'inscription (réalisation : Marine Duc, 2021, source : USF)

Mais ces observations gagneraient à être approfondies à l'aide de données fines sur les origines sociales des étudiant·e·s, dont le seul lieu d'origine ne peut totalement rendre compte : elles permettraient de saisir la façon dont les migrations étudiantes peuvent contribuer à la ségrégation universitaire (Frouillou, 2015), en s'insérant dans les marchés universitaires locaux, que cette dernière se dessine au niveau des villes de destination, des établissements, ou même des formations.

À ces origines géographiques s'ajoutent des formes d'agrégation des étudiant·e·s par type d'orientation, relevées par les conseillères de la Maison du Groenland de Copenhague :

"In Aalborg, they only have about 85 students (…) most of their students, they are … not academics, but they are like, builders, electricians, like technical work. We have only four here with practical skills, like the one with roofs, a brick layer, and a carpenter (…) most of them, here, they are at the universities. Or higher business schools. Eh, Aarhus, they have mostly universities, but law. And a lot of high school students, eh, gymnasium. And they have about 180 students. And Odense only got 90 students, and they are mixed, at Odense university, eh … teachers, eh … yeah. So, you can really see the differences. We have the most students in whole Denmark, and we have only a few who drop out. Eh …otherwise, it's huge. Maybe fifty percent, or thirty percent. And this is because the one who are going to Copenhagen, they know, how it is, and they are … a bit different. They are from the biggest cities in Greenland".

« À Aalborg, ils ont environ 85 étudiant·e·s (…). La plupart d'entre eux, ils ne sont … pas universitaires, ils sont, genre, dans la construction, ou électricien·ne·s, genre, du travail technique. On en a seulement quatre avec des compétences pratiques ici, comme le couvreur, un maçon, un charpentier (…). La plupart d'entre eux, ici, ils sont dans les universités. Ou les plus grandes écoles de commerce. Euh, Aarhus, ils ont surtout des universités, mais en droit. Et beaucoup d'étudiant·e·s du lycée, euh, *gymnasium*. Et ils ont environ 180 étudiant·e·s. Et Odense seulement 90, et ils sont mélangés, à l'université d'Odense, euh … des profs … euh, ouais. Donc, on peut vraiment voir les différences. Nous on a le plus d'étudiant·e·s dans tout le Danemark, et on en a seulement quelques un·e·s qui abandonnent. Euh … sinon, c'est énorme. Peut-être cinquante pour cent, ou trente pour cent. Et c'est parce que celles et ceux qui vont à Copenhague, ils savent, ce que c'est, et ils sont … un peu différents. Ils viennent des plus grandes villes du Groenland ».

Réunion entre les représentant·e·s d'établissements de la région capitale et la Maison du Groenland de Copenhague, février 2019. Réunion en danois, transcrite en anglais avec l'aide de Sussi Jensen.

Dans cette description des profils, transparaît une forme de concentration du capital culturel dans la capitale. Cette concentration s'explique d'abord par un critère académique et institutionnel. D'une part, les formations les plus sélectives sur le plan scolaire se trouvent dans la capitale (voir **chapitre 3**) et d'autre part, la structure de l'offre de formation est socialement polarisée, la ville concentrant plusieurs établissements du supérieur (en particulier des universités) dont le recrutement est issu du haut de la hiérarchie sociale (Munk et Thomsen, 2018 ; Thomsen, 2015). Rappelons enfin que la structure de l'espace académique danois dispose d'une faible diversité relative du nombre d'établissements par ville (étudier l'histoire à Aarhus ne peut se faire qu'à l'Université d'Aarhus).

Un second critère explique aussi la faible concentration des étudiant·e·s en « travail technique », que l'on peut supposer d'origines plus modestes, dans la capitale : la contrainte économique. Dans la mesure où l'ensemble des formations du supérieur sont gratuites au Danemark[276], ce facteur rentre indirectement en compte dans le choix d'un établissement. Influençant les conditions de vie, c'est essentiellement par le biais du logement qu'il vient pondérer les décisions des étudiant·e·s,

[276] Quelques exceptions existent cependant, comme c'est le cas des formations en pilotage et navigation aérienne. Dans ce cas spécifique, il existe une convention entre l'établissement et Naalakkersuisut, justifiée par le fait que le transport aérien est une mission de service public au Groenland (il n'existe ni routes ni voies de chemin de fer entre les villes et *settlements*). Cette convention permet de rendre la formation gratuite pour les étudiant·e·s Groenlandais·e·s (entretiens avec Maria Kleist Pedersen, conseillère de la Maison du Groenland de Copenhague, février 2019, et avec Marta Kierkegaard, conseillère de Majoriaq Nuuk, mars 2018).

contraignant la sélection d'une ville plutôt que d'une autre, et parfois même, en conjonction avec d'autres facteurs, il peut influencer jusqu'au choix du domaine de formation. Prenons l'exemple de Nuunu, qui arrive à Roskilde en 2015, après deux ans d'interruption de ses études. Elle s'inscrit pendant ce temps sur des listes d'attributions de logement étudiant, se rappelant les conseils donnés lorsqu'elle était au *gymnasium*, et surtout contrainte par ses moyens financiers :

"I was like, maybe I can apply for eh … dormitories here in Copenhagen or Roskilde, or Aarhus, and then I will apply for universities (…) And I applied for different places, Aalborg, Aarhus, and Rosklide and then KU. But, I have my priorities in International relations … (…) And I really wanted to study in English. And then I applied for a kollega, eh, one and a half year before, just to be sure, just in case. Because it was free anyway. I got a place, a small apartment in Roskilde, in July, like, a month before I was accepted, and then, two months before started university. But, I've just accepted it anyway, I mean, yeah… I couldn't say no, I will lose my ancienty for half and one year waiting…. So, I paid for deposit and stuff one month before I got accepted".

« Je me disais, peut-être que je peux faire une demande pour un logement à Copenhague, ou Roskilde, ou Aarhus, et ensuite, je ferai ma demande pour les universités (…) J'ai postulé à différent endroits donc, Aalborg, Aarhus, et Roskilde, et puis KU. Mais, j'ai mes priorités en relations internationales (…) et je voulais vraiment étudier en anglais. Donc j'ai postulé à un *kollega* un an et demi avant, pour être sûre, juste au cas où. Parce que c'était gratuit de toute façon. J'ai eu une place, un petit appartement à Roskilde, en juillet, un mois avant d'être acceptée à la fac, et puis deux moins avant de commencer. Mais, je l'ai juste accepté de toute façon. Je veux dire … ouais, je ne pouvais pas dire non, j'aurais perdu mon ancienneté d'un an et demi d'attente … donc, j'ai payé la caution et tout ça, un mois avant d'être acceptée [à la fac]. »

Nuunu Geisler, licence en administration des affaires (RUC), mère secrétaire (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, mai 2019

L'exemple de Nuunu Geisler montre la force de la question du logement, dans les placements scolaires. Si les étudiant·e·s mettent en œuvre de multiples stratégies pour y faire face (anticipation financière, appui sur les réseaux de sociabilités, stratégies d'évitement habitant, notamment vers la Suède), elles ne sont pas toujours suffisantes. Lorsque le choix d'orientation est arrêté bien en amont de la trajectoire et que ce dernier est contraint par une localisation dans la région capitale, la contrainte du logement peut aller jusqu'à favoriser l'abandon ou le redoublement. C'est le cas de Jonathan Kleist en 2e année d'études de commerce à CBS. Devant l'absence de solution après deux mois de recherches, il se résout à acheter un appartement à sa tante, avec l'aide de ses parents (gérants et propriétaires de commerces, tous deux mixtes). Mais face à la pression d'offres concurrentes, ils se retirent du projet d'achat. N'ayant pas d'endroit où vivre durablement à proximité, Jonathan abandonne ses études et travaille jusqu'à la rentrée suivante à Ilulissat. Il reprendra ensuite, dans le même établissement, ayant finalement pu obtenir un logement étudiant avec sa compagne. Tout en rappelant la relativité des positions dominantes, cet exemple montre le rôle particulièrement discriminant de l'accès au logement dans les trajectoires d'étudiants migrants.

Les lieux du cœur : « goût » de la métropole, réseaux migratoires et dimension spatiale du cumul des avantages

Au-delà des seuls facteurs liés aux contraintes pédagogiques et économiques, ce sont enfin les ressources sociales de la migration (relations familiales, amicales ou amoureuses, existence d'un logement familial sur place) qui vont influencer le choix d'une destination, en fournissant un logement, de l'aide administrative ou plus rarement scolaire, en constituant également une présence familière rassurante à l'étranger. C'est notamment le cas d'Anna Kaspersen. Elle pensait partir étudier à Aalborg, où elle était allée en *efterskole*, et où sa tante étudiait le droit. Mais l'année précédant son inscription en licence, elle s'implique dans un projet dédié aux jeunes talents musicaux à Aarhus. Elle y reste deux mois, découvre la ville et s'y fait des ami·e·s, ce qui l'amène à changer sa destination et à prévoir de s'inscrire en licence d'études musicales à Aarhus. Dans une

situation d'orientation en contexte migratoire, la dimension collective des choix d'orientation (Orange, 2012) s'imbrique ainsi dans les ressources mobilisables au fil de la migration.

Si l'existence de liens familiaux ou amicaux amoindrissent le sentiment de contrainte au départ, présenté plus haut, et jouent ainsi dans le choix du lieu, leur absence participe tout autant aux choix des lieux d'études. Les étudiant·e·s originaires de *settlements* ou de petites villes, ainsi que celles et ceux n'ayant que peu de liens familiaux au Danemark (ce sont parfois les mêmes mais pas toujours) ont souvent tendance à préférer Aarhus ou Aalborg, perçues comme moins déstabilisantes que Copenhague. Trop grande, trop bruyante, trop chère, Copenhague est souvent perçue comme difficile à vivre pour ces groupes. Ces images contrastent avec celles que partagent les enquêté·e·s de la nouvelle génération Nuumiut, ce groupe d'ami·e·s issu·e·s des classes dominantes de Nuuk. Ils et elles ont souvent un « goût » de la métropole, difficile à satisfaire à Nuuk, perçue comme « trop petite », avec « trop peu d'opportunités », ou encore, « mignonne mais ennuyeuse ». Ce goût de la métropole se traduit dans une attirance pour Copenhague, voire, par le sentiment d'y être déjà chez soi, avant même de s'y installer pour étudier (« je suis si habituée à être à Copenhague, je m'y sens bien », « c'est à Copenhague que je voulais vivre », « je suis un mec de grande ville, donc Copenhague c'est parfait pour moi »).

Bâtis dans la durée, les avantages offerts par les réseaux sociaux en migration sont souvent la conséquence de processus cumulatifs. Les étudiant·e·s disposant de liens familiaux et amicaux durables et entretenus au Danemark sont celles et ceux y ayant effectué une partie de leur cursus scolaire, ou, dont la famille y a étudié, y étudie ou y travaille. Ainsi, les étudiant·e·s issus de familles mixtes ne disposent pas seulement de privilèges culturels (parler danois, bénéficier de références culturelles) mais d'un capital social qu'ils et elles peuvent faire valoir dans la migration, leurs liens avec le Danemark étant le support d'une familiarité et d'une maîtrise de l'espace d'accueil. C'est notamment le cas dans la trajectoire de Camilla Lyberth Kielsen : anticipant sa poursuite d'étude dans le supérieur, ses parents (père danois, mère groenlandaise) quittent leurs emplois à Nuuk et déménagent au Danemark, afin d'offrir une transition plus aisée à leur fille, qui termine en 2008 son *gymnasium* au Danemark. L'arrivée est facilitée par la famille paternelle qui participe à la recherche de logement. Camilla, de son côté, y développe à la fois connaissance du système scolaire et administratif danois et amitiés. La conscience parentale des écarts scolaires, propres aux groupes fortement dotés en capital culturel, se solde par plusieurs avantages pour Camilla : le coût d'entrée de la rupture relationnelle lors de la transition vers le supérieur est inexistant, elle peut continuer à loger chez son père, et la scolarisation au Danemark a alimenté ses dispositions scolaires. Cette forme binationale, accumulée dans le champ migratoire entre Groenland et Danemark, du « capital international » (Wagner, 2007) me semble ainsi tout à fait spécifique aux familles mixtes des franges dominantes des classes moyennes et des classes supérieures groenlandaises. Elle rappelle, comme d'autres l'ont montré dans des contextes différents (Lundström, 2014) que les privilèges de la blanchité --dont les personnes racialement mixtes bénéficient en partie – ne sont pas seulement « transférés » entre les étapes du parcours migratoire, mais qu'ils sont au contraire, construits par celui-ci. Dans l'exemple de Camilla Lyberth Kielsen, les organisations professionnelles et familiales dans lesquelles ses parents s'insèrent, mais également, les structures asymétriques du champ scolaire favorisant des dispositions culturelles associées à la danicité, contribuent à lui faire gagner des avantages dans la migration. Mettre en avant cette dimension spatiale de la position dans les rapports de race permet ainsi de comprendre comment se cumulent les avantages lors de la migration étudiante.

Mais si les travaux sur les migrations étudiantes ont bien montré le rôle d'attraction et de rétention de ces réseaux (Beech, 2015 ; Brooks et Waters, 2010), il ne faut pas oublier que la migration en

elle-même peut aussi être l'expression d'une stratégie de fuite et de mise à distance de ces relations, qui influence le choix de la destination. C'est le cas d'Hanne Sofie Hansen, qui cherche à fuir la proximité avec sa mère alcoolique, qui vit toujours dans le sud du Groenland. Le choix de Copenhague est également guidé par cette logique de fuite : sa mère lui demande régulièrement de l'argent pour aller voir son beau-père qui vit au Danemark, à Vejle[1]. Hanne-Sofie Hansen refuse de s'y rendre, cherchant à éviter son beau-père violent, qu'elle tient pour responsable de l'alcoolisme de sa mère. À son arrivée à Copenhague, elle loge chez une connaissance de son village d'origine, et face aux difficultés à trouver un emploi sans diplôme du supérieur et avec des compétences limitées en danois, s'inscrit dans des cours de renforcement en danois, avant de commencer l'année suivante des études pour devenir électricienne. La place accordée aux réseaux sociaux en migration, qu'ils jouent un effet d'attraction (par exemple lorsque le départ au Danemark n'est pas motivé initialement par l'inscription dans le supérieur mais par une logique d'accompagnement d'un·e petit·e ami·e suivant lui-même des études) ou au contraire de mise à distance, comme dans l'exemple d'Hanne-Sofie Hansen, rappelle que les objectifs du projet migratoire peuvent tout à fait se superposer et évoluer au fil du temps.

III. Rapports aux études et jeux de (re)placements dans l'ordre scolaire et universitaire

Si les caractéristiques du recrutement de la migration étudiante permettent de complexifier l'image d'une migration privilégiée, cela ne présume pas de ce qui se joue plus en aval des trajectoires. L'analyse de l'évolution des positions sociales au fil de la migration étudiante ne peut en effet faire l'économie d'un replacement des trajectoires dans les hiérarchies entre filières, établissements et formations. Cette dernière section du chapitre propose ainsi de monter en généralité : après avoir abordé les ressorts d'attractivité du Danemark, puis, les facteurs qui contribuent à l'agencement des trajectoires, il s'agit désormais de s'intéresser à ce que ces facteurs nous disent de l'évolution des positions sociales au fil de la migration. Ce glissement implique de comprendre les ajustements, désajustements et réajustements fréquents, propres aux placements étudiants dans l'espace académique danois. Plutôt tardifs dans la trajectoire, cette temporalité des ajustements s'explique par la structuration des champs migratoire et académique nord-atlantique et le rapport aux (lieux) d'études des étudiant·e·s groenlandais·e·s.

1. Troubles dans la reproduction : le sens du placement dans la configuration migratoire

Comment expliquer la place importante des trajectoires improbables (essentiellement d'ascension sociale au sein du corpus de trajectoires documentées) au regard des régularités objectives du schéma reproductif ? Ce point vise à présenter le double enjeu qui sera décliné dans la suite du chapitre, entre facteurs permettant d'expliquer une forme de non-reproduction d'une part, et la place importante de ces trajectoires dans la migration étudiante vers le Danemark.

Vignette : les beaux parquets de Kullorsuaq

Quelques années ont passé, mais les conseillères de la Maison du Groenland en parlent toujours avec un mélange d'incrédulité et d'amusement : les sept garçons de Kullorsuaq. Entre une montagne en forme de gros pouce[277], et les eaux poissonneuses de la baie de Melville, le *settlement* insulaire est connu pour deux choses : la grande expertise de ses chasseurs et de ses pêcheurs, et la pauvreté des familles qui y vivent[278]. Une année, la Maison d'Aarhus reçoit de multiples candidatures en provenance de Kullorsuaq. C'est très inhabituel, surtout pour un petit village. Sept d'entre elles concernent une même formation : la pose de revêtements de sols. Les sept dossiers acceptés, les apprentis soliers, qui ont quasiment le même âge, partent ensemble à Aarhus. Après un semestre passé, ils rentrent tous diplômés à Kullorsuaq. « Ils doivent avoir de très beaux parquets à Kullorsuaq », « presque chaque famille a son propre poseur » : la petite histoire est un sujet régulier de plaisanterie entre conseillères.

Ce récit renvoie à différents motifs rythmant les trajectoires étudiantes. Elle rappelle d'abord le caractère collectif du « choix » d'orientation. Ce caractère collectif n'est probablement pas sans lien avec le contexte de socialisation d'un village modeste - et l'absence de familiarité avec le système scolaire (« on ne reçoit jamais de candidatures de ce village »). Le poids des pairs, plus que celui de la famille dans l'orientation des classes populaires a été bien démontré dans les contextes européens (Hoggart, 1970 ; Orange, 2012 ; Willis, 2011). Mais dans le contexte groenlandais, ce « principe de loyauté au groupe » (Orange, 2012 : 121) peu tout à fait englober la famille et il serait restrictif de le réserver à un ethos de classe particulier. Comme l'analyse l'anthropologue Kalaaleq Gitte Tróndheim, il serait bien eurocentré de penser les modèles de parenté inuit comme ne reposant que sur le biologique. La force de l'institution familiale au Groenland est aussi à comprendre dans son extension. Gitte Tróndheim la qualifie de *relatedness*, une parenté reposant sur des liens entretenus, notamment à partir de la pratique de la visite régulière et spontanée, une centralité des émotions, et souvent, sur un rapport au local spécifique : alliances matrimoniales, amitiés, adoptions, personnes partageant le même foyer ou partenaires professionnels pouvant en faire partie (Tróndheim, 2010) [279]. On retrouve cette importance attachée au relationnel dans d'autres régions de l'Arctique, certains travaux l'identifiant comme marquant la spécificité des cosmologies et systèmes de savoirs inuit (Collignon, 1996). Cela dit, l'importance des liens familiaux est aussi pointée par d'autres travaux sur les parcours d'étudiant·e·s racisé·e·s : Jules Naudet et Shirin Shahrokni montrent que les transclasses d'origine nord-africaine en France accordent davantage d'importance que celles et ceux de la population majoritaire au rôle de leur famille dans leurs parcours – ce que les auteurs attribuent à des habitus racialisés distincts (Naudet et Shahrokni, 2019). Ces éléments invitent à questionner la façon dont le rapport à la famille peut venir jouer dans la différenciation des trajectoires dans le supérieur.

Cette dimension collective de l'orientation peut tout à fait renvoyer à une intention de préserver les liens avec la communauté, garantissant une permanence de familiarité dans un univers étranger et constituer une ressource en migration. Cette centralité de la « *relatedness* » (Tróndheim, 2010) dans l'orientation scolaire peut également s'illustrer dans la sélection du type de formation. C'est le

[277] Kullorsuaq signifie « gros pouce » en kalaallisut.

[278] À titre indicatif, en 2021, le revenu disponible annuel par personne était d'environ 106 600 euros à Kullorsuaq, (soit environ 14 300 euros) soit l'un des 15 plus bas du Groenland. La moyenne pour l'ensemble du Groenland est d'environ 171 000 DKK (22 965 euros). Ce revenu disponible annuel par personne à Kullorsuaq est deux fois inférieur à celui de Nuuk (211 160 DKK - 28 358 euros pour la localité de Nuuk).

[279] Notamment de chasse ou de pêche, lorsque l'organisation économique repose encore en grande partie sur ces activités. De manière plus générale, Gitte Tróndheim reprend à son compte la proposition de Janet Carsten (2000) de voir la parenté (« *kinship* ») comme une « *relatedness* » plutôt que comme des liens biologiques.

deuxième élément transversal que nous montre cette petite histoire : la place occupée par la communauté dans l'orientation se joue également, pour une grande partie des étudiant·e·s, dans l'identification de formations qui pourraient être « utiles » à la communauté. Cette idée de nécessité est comme actée dans les plaisanteries des conseillères entourant le retour des jeunes : la certification scolaire est immédiatement mise au travail par l'amélioration – rendue possible – des conditions de logement.

Ce récit renvoie à un second motif : considérant l'origine sociale et géographique (dont la structuration du marché du travail local), il est attendu des jeunes qu'ils fassent *autre chose* que venir étudier au Danemark. Le caractère improbable de leur trajectoire, évoqué plus haut, se retrouve dans les interrogations des conseillères qui leur prêtent des ambitions spécifiques, sur la base d'une appartenance géographique. Ce caractère improbable déclenche en effet une sorte de mystère interprétatif (« quelqu'un d'une grande ville a dû y aller »), qui entoure la motivation à la poursuite d'études : au fond, pourquoi partir étudier quand tout retient ?

Au croisement de ces deux motifs (caractère inattendu de l'engagement scolaire, place du collectif dans la construction du projet d'étude), je fais l'hypothèse que ces trajectoires ascendantes s'expliquent par la construction d'un rapport singulier aux études, particulièrement intériorisé par les étudiant·e·s originaires des classes populaires et moyennes et souvent issu·e·s de familles non mixtes. Ce rapport singulier aux études, construit dans à distance de l'espace académique de destination, par l'adhésion à un mode vocationnel de la poursuite d'études supérieures, et par le rôle d'allié·e·s d'ascension (Lagrave, 2021 ; Pasquali, 2021) contribue à configurer le « sens du placement » (Frouillou, 2015 ; Poupeau et François, 2008).

« Sens du placement universitaire » (Frouillou, 2015) et familiarités académiques

Lorsque les étudiant·e·s déclinent leurs motifs de « choix » d'une formation, la façon dont ils sont hiérarchisés permet de comprendre le rôle spécifique des capitaux hérités. Leurs « choix » d'orientation résultent ainsi souvent de stratégies ou de tactiques visant à maximiser leurs chances de réussite et à optimiser leurs conditions d'études, qui tiennent compte des différentes contraintes subjectives identifiées. Par exemple, si Nuunu Geisler choisit Roskilde, c'est par la conjonction de deux facteurs : l'intériorisation d'un sentiment d'infériorité linguistique, qui la conduit à se tourner vers une formation en anglais, expliquant largement le contournement d'Ilisimatusarfik, et de manière plus seconde, la contrainte financière comblée par l'obtention d'un logement à bas prix évoquée plus haut :

"If I'm going to study in Ilisimatusarfik, it has to be in Danish, and, I'm not really good at Danish. So, eh … I think that one of the reasons that I choose international relations first, that it was in English, I guess. Because, at that time, 4 years ago, I wasn't really good at speaking Danish, at all, maybe … maybe I can write normally and so on, but, I wasn't fluent. So, I think that this is the main reason why I chose an English study instead of a Danish one".

« Si j'étais allée étudier à Ilisimatusarfik, ça devait être en danois, et, je suis pas très bonne en danois. Donc, euh … je pense que c'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai choisi relations internationales d'abord, c'est parce que c'était en anglais. Parce qu'à cette époque, il y a quatre ans, je n'étais pas vraiment bonne du tout pour parler danois, peut-être … peut-être que je pouvais écrire normalement et tout, mais, j'étais pas à l'aise. Donc je pense que c'est la principale raison pour laquelle j'ai choisi une formation en anglais plutôt qu'une en danois ».

Nuunu Geisler, licence en administration des affaires (RUC), mère secrétaire (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, mai 2019

L'intériorisation des contraintes produites par la position sociale des individus dans les rapports de classe et de race, qu'elle se manifeste sur le plan linguistique comme ici, ou, pour d'autres, sur le plan discriminatoire (voir **chapitre 7**) peut expliquer pourquoi certain·e·s étudiant·e·s font le « choix » de formations internationales.

Certaines formations sont ainsi considérées comme plus ou moins accessibles et désirables, en fonction de la représentation que les étudiant·e·s ont d'eux ou d'elles-mêmes. Ces représentations de soi, mises en parallèle des représentations des formations et des établissements, sont au cœur des schèmes d'interprétation et d'actions permettant de saisir les « choix » d'études supérieures (Bodin et Orange, 2019 ; Frouillou, 2015). Les placements dans l'espace social académique sont ainsi socialement différenciés, les étudiant·e·s excluant certaines orientations en fonction des caractéristiques qu'ils ou elles s'attribuent, et, par élimination ou agrégation, ajustent ainsi leurs espérances subjectives à leurs chances objective de réussite (Bourdieu, 1974). Ces ajustements ne se jouent pas uniquement au niveau des établissements, mais également au niveau plus fin des formations, comme le rappelle la tactique de Nuunu Geisler : si son profil peut sembler désajusté par rapport aux caractéristiques du public de RUC, fortement doté en capital culturel (Munk et Thomsen, 2018)[280], elle ne semble pas l'être au sein de sa formation internationale.

Qu'il s'agisse des tactiques d'évitement d'Ilisimatusarfik par recherche de distinction évoquées plus haut, ou de celles visant à s'éloigner de formations considérées comme propices à l'expression des discriminations racistes, ces stratégies relèvent donc d'un même « sens du placement », qui fonctionne comme un « sens pratique de l'orientation » (Frouillou, 2015). Initialement mobilisé pour caractériser les orientations scolaires (François et Poupeau, 2009). Parce qu'il permet de rendre compte de la façon dont les contraintes matérielles, institutionnelles et culturelles sont plus ou moins intégrées par les étudiant·e·s et agencent par conséquent leurs trajectoires, le concept de « sens du placement » permet de faire le lien avec les chapitres précédents **3**, **4** et **5**). Au cœur de la construction du « sens du placement » se trouve le capital culturel, dont de nombreux travaux ont montré le rôle de la distribution différenciée dans les orientations dans le supérieur (voir par exemple : Bourdieu et Passeron, 1970 ; François et Poupeau, 2009 ; Frouillou, 2015 ; Munk et Thomsen, 2018 ; Thomsen *et al.*, 2013 ; Thomsen, 2015 ; Waters, 2006). Ce rôle du capital culturel se retrouve tout à fait dans les orientations des étudiant·e·s groenlandais·e·s, en construisant un effet de familiarité avec le système universitaire :

"I didn't want to be where my parents were, I wanted to be independent, so they didn't have to say, oh, Aarhus, it's such a nice place, you have to do this and this. You know, making my own way. And also, like, when I choose to study sociology, you can't study that in Aarhus, only Aalborg and here Copenhagen. But before I knew I wanted to study sociology, I knew I wanted to be in Copenhagen, and just, get away from a small city".

« Je ne voulais pas aller où mes parents étaient, je voulais être indépendante, pour qu'ils n'aient pas à dire, oh Aarhus, c'est un coin sympa, tu dois faire ci et ça. Faire ma vie, quoi. Et aussi, genre, quand j'ai choisi de faire de la sociologie, tu ne pouvais pas faire ça à Aarhus, seulement à Aalborg et ici à Copenhague. Mais avant de savoir que je voulais faire de la sociologie, je savais que je voulais être à Copenhague, et juste, sortir d'une petite ville ».

Nuukaaka Nielsen, master en sociologie (KU), mère psychologue (groenlandaise), père cadre supérieur dans l'administration (mixte), Copenhague, mars 2019.

Si les étudiant·e·s ne remobilisent pas toujours ce capital dans le sens attendu par leurs parents, toujours est-il que cette connaissance (même partielle) des structures de formation ou, dans d'autres cas, par la transmission de certaines représentations stéréotypées d'*ethos* associés aux établissements,

[280] On peut faire l'hypothèse que cette tactique est mise en péril par la coloration nationaliste des politiques de l'enseignement supérieur au Danemark, qui s'installe particulièrement à partir de 2018 et qui conduit à une fermeture des formation « internationales » où les enseignements se font en anglais (Tange et Jæger, 2021).

contribuent à produire des effets de familiarité avec le paysage de l'enseignement supérieur, qui guident le « choix » d'établissement. On le voit bien dans le cas de Nuukaaka Nielsen : savoir qu'on ne veut pas choisir la ville de ses parents, c'est déjà le signe d'une socialisation qui lui accorde le sens de « principes de vision et de division du monde social » (Bourdieu, 1994) – autrement dit, un goût – de l'indépendance à faire valoir dans l'éloignement familial, et dont l'exercice est permis, entre autres, par l'existence d'autres cadres de familiarité (avec le système universitaire, avec la présence de membres de la famille au Danemark) qui permettent de limiter l'effet déroutant de l'éloignement. Au fil de l'entretien, Nuukaaka répète à plusieurs reprises, et avec l'évidence sans expérience de ceux qui héritent de récits répétitivement partagés, que l'université, elle « savait ce que c'était ». On voit ainsi le rôle joué par le capital culturel dans le sens du placement. Cela dit, et comme expliqué plus haut, l'imbrication du projet migratoire avec l'insertion sur le marché scolaire fait intervenir d'autres paramètres que le seul capital culturel. Il convient dès lors de questionner ce que la configuration migratoire comprise dans un sens large (dispersion de l'offre de formation, encadrement moral et matériel) fait aux placements étudiants et au sens du placement.

2. Une pellicule d'appariement : premiers brouillages du sens du placement

Ruptures informationnelles : générations et migrations

La mobilisation du « sens du placement universitaire » (Frouillou, 2015) ne dépend pas uniquement du capital culturel, mais d'autres capitaux à même d'influencer les informations nécessaires à la réalisation de « bons » placements scolaires, autrement dit, de placements rentables :

> « Faute de disposer d'une information assez à jour pour connaître à temps les « paris » à tenter, d'un capital économique assez important pour supporter l'attente incertaine des rentrées et d'un capital social assez grand pour trouver une issue secondaire en cas d'échec, les familles des classez populaires et moyennes (au moins dans les fractions non salariées) ont toutes les chances de faire de mauvais placements scolaires » (Bourdieu, 1974 : 13)

Or, pour les étudiant·e·s venu·e·s du Groenland, la situation est bien différente de l'échelle métropolitaine à laquelle est généralement mobilisé le concept de placements scolaires, puisque la configuration migratoire implique une mise à distance des fonctionnements de l'espace académique ciblé, comme cela se lit dans l'ignorance des hiérarchies inter-établissements mentionnées *supra*. Plusieurs travaux ont mis en avant l'importance de la capacité à se déplacer ou plus généralement, d'un « capital mobilité » (François et Poupeau, 2009)[281] dans la mise en œuvre du « sens du placement ». Cette capacité à se déplacer est dépendante du capital économique détenu par les individus, mais pas toujours (François et Poupeau, 2009 ; Frouillou, 2015). Si la transmission du capital culturel n'est nullement mécanique, sa mobilisation circonstanciée dans les placements ne l'est guère davantage, d'autant plus que la configuration migratoire a tendance à produire une rupture informationnelle.

[281] À partir d'une analyse des facteurs influençant les circuits de scolarisation dans l'Ouest parisien, les auteurs forgent la notion de « capital mobilité », comprise comme « capacité à dominer l'espace, où interviennent d'autres formes de capital susceptibles de procurer des 'profits d'espace' (voir Bourdieu, 1993) » (François et Poupeau, 2009 : 89). Ce choix notionnel est justifié en raison de l'imprécision qui entoure la notion de « capital spatial » (Lévy et Lussault, 2003), considérée comme séparant « l'espace des rapports sociaux qui le spécifient » (*ibid.* : 89). Dans l'ensemble de cette thèse, et à la suite d'autres (François et Poupeau, 2009 ; Ripoll, 2019) je suis cette position critique sur l'emploi du syntagme « capital spatial », afin de limiter « l'inflation mal contrôlée des variantes de 'capital' (Ripoll, 2019 : 290) et en cohérence avec l'approche par la dimension spatiale des rapports sociaux adoptée dans cette thèse.

L'éloignement peut en effet venir ajouter ce qu'on pourrait appeler une pellicule d'appariement, comprise comme un voile, une membrane, venant empêcher la concordance entre la connaissance des mécanismes du marché scolaire et la conscience de soi, troublant le « sens de la réalité et des réalités » (Bourdieu, 1974 : 10) et enveloppant la mobilisation du capital culturel familial. Les décalages entre connaissance du marché scolaire et conscience de soi sont bien entendu fréquents, et ne sont pas spécifiques à la migration, puisque la connaissance du marché scolaire et la conscience de soi ne se construisent pas dans les mêmes temporalités. On retrouve cette hystérésis des représentations dans la confrontation de Frederik à l'image qu'à son père de sa formation en journalisme à RUC :

"A: W*hen you chose between RUC and Aarhus, he was also a bit skeptical.*	« A : Quand tu as choisi entre RUC et Aarhus, il était aussi un peu sceptique.
F: Y*eah, because, my dad, he bashed on RUC … he is eh, a bit conservative. And eh, the only thing he heard of RUC, is from the seventies, when he started, and it was a hippie school.*	F : Oui, parce que, mon père, il bavait sur RUC … il est euh, un peu conservateur. Et euh, la seule chose qu'il a entendu sur RUC, ça date des années 70, quand il a commencé, et c'était une école très hippie.
A: *I mean, he is a police officer in Nuuk so …*	A : C'est-à-dire qu'il est officier de police à Nuuk donc …
F: Y*es, and he was like* : *prend une grosse voix* *are you sure you are going to RUC ? You will not be a real journalist if you are going to RUC. No dad, I know what I'm doing. But now he is really supportive, he really see it is a positive thing that I'm here, and it's not how he thought it was, it has changed since".*	F : Oui, et il était genre *prend une grosse voix* : t'es sûr de vouloir aller à RUC ? Tu ne seras pas un vrai journaliste si tu vas à RUC. Non papa, je sais ce que je fais. Mais maintenant il est vraiment pour, il voit vraiment que c'est un truc positif que je sois là, et c'est plus comme il pense que c'était, ça a changé depuis ».

Aviaq Brandt, licence en humanités (RUC), mère cheffe de service (danoise), père infirmier (groenlandais) et Frederik Storch, licence en journalisme (RUC), mère technicienne dentaire (groenlandaise), père cadre gestionnaire dans la police (danois), Copenhague, mars 2019

Les organisations académiques ne sont pas stables dans le temps, et des ruptures intergénérationnelles peuvent venir influencer la mobilisation du capital culturel dans l'orientation, comme c'est le cas ici : pour Frederik Storch, l'image de RUC n'a plus grand-chose à voir avec ce que l'université était dans les années 1970, il n'y a donc pas de raison d'éviter cet établissement.

Cependant, au-delà de ces ruptures intergénérationnelles dans la transmission du capital culturel, on remarque, y compris parmi les étudiant·e·s bien dotés en capital culturel, une méconnaissance générale des ethos des établissements danois, et ce, indépendamment des effets de familiarité avec l'espace migratoire d'arrivée. Les personnes rencontrées sont nombreuses à rapporter qu'elles ne « savaient rien » de la vie universitaire danoise, qu'elles ne savaient pas de quoi « la vie était faite à l'université », quelle était « la culture de CBS » ou à quoi pouvait « ressembler un étudiant de médecine ». Naja Olsen, étudiante en ingénierie arctique, m'expliquait à ce titre que la profession de sa mère, institutrice, l'avait aidé dans son orientation : elle « savait ce qu'était un master », avait échangé avec ses collègues pour essayer d'en savoir plus sur une formation qui intéressait Naja. Pourtant, n'ayant pas de famille au Danemark, ni de relations amicales, elle ne se « rendait pas compte » de la diversité des établissements. C'est au fil des semaines, d'abord lors des semaines de bienvenue, et de quelques fêtes étudiantes, qu'elle comprend qu'il y a des « stéréotypes » sur les étudiant·e·s des différentes universités, que RUC était « l'une des universités marantes », que CBS était « j'aime le capitalisme », et que KU voulait être « mieux que les autres ».

Ainsi, les représentations des établissements sont souvent peu stabilisées, ce qui contraste avec l'image méliorative de l'espace académique danois dans son ensemble présentée plus haut. Elle se concrétise dans des difficultés d'appropriation des fonctionnements scolaires, un sentiment d'être « en décalage », « différent des autres » ou « pas à sa place » lors des premières semaines dans le supérieur (voir **chapitre 7**). Cette méconnaissance des ethos d'établissement nécessite de réinscrire

le sens du placement dans les différents contextes de socialisation, autrement dit, de rappeler que « l'expérience prolongée d'une position sociale » (Bourdieu, 1989 : 19, cité et traduit par Frouillou, 2015 : 378) qui alimente le sens du placement, et de penser la pellicule d'appariement au-delà d'un simple effet de l'hystérésis des représentations.

« Les opportunités d'études sont super bonnes si tu es un Groenlandais »[282]

L'exposition à la croisade morale entourant la poursuite d'étude, ainsi que le fait de bénéficier de dispositifs institutionnels de soutien à la migration contribuent à configurer le rapport des étudiant·e·s aux orientations désirables et souhaitables. D'abord, l'encadrement institutionnel (voir tableau 4-1) de la migration étudiante rend matériellement accessibles les formations au Danemark. Certain·e·s admettent être « si gâté·e·s », être « vraiment privilégiés », « avoir beaucoup de chance », mais nombreux·se·s sont celles et ceux reconnaissant que sans le soutien institutionnel, ils ou elles ne pourraient aucunement se permettre d'étudier. J'ai montré plus haut que l'accompagnement des candidats et candidates au départ contribuait à faire de l'espace académique danois une destination *désirable*, mais il faut désormais approfondir ce constat : le versant moral de l'encadrement institutionnel de la migration étudiante participe à rendre les formations danoises *souhaitables*, parfois au prix d'un désajustement des espérances subjectives aux chances objectives de succès. Ce glissement constitue un autre versant de la pellicule d'appariement que j'évoquais plus haut.

J'ai déjà évoqué la façon dont l'encadrement moral du rapport à l'école a tendance à produire un rapport positif à soi chez les candidat·e·s au départ vers le Danemark. Cette logique d'élection s'exprime pleinement dans des orientations ambitieuses, que la mobilisation du versant pédagogique de l'encadrement institutionnel, le *Grønlandske særordning* (voir **chapitre 4**) permet d'atteindre. Puisqu'il permet de candidater – et d'être admis – dans des formations sans en avoir les exigences (en termes de notes), il agit directement sur les représentations de soi et de son groupe social, mais également sur les représentations des établissements. Autrement dit, tout se passe comme si certaines contraintes scolaires (les notes) et institutionnelles (l'ethos d'établissement par exemple) n'étaient pas intériorisées par les étudiant·e·s :

> On joue aux cartes. On parle en danois car Emil ne parle que danois alors tout le monde s'adapte. Puis on bascule en anglais quand on s'adresse (aussi) à moi. Emil est en master de psychologie, c'est le prochain *chairman* d'Avalak Copenhague. Il raconte son premier jour à la fac : « *we where all in the amphitheatre and the teacher said : congratulations you have the highest grades of all Denmark and the highest grades ever ! »* Il explique qu'il était le seul de la promo à être rentré avec le Saerordning, il n'avait pas du tout le 12 nécessaire. Dans l'amphi, il se disait « *no, not me, not me, don't look at me* ». Il fait mine de se cacher en riant. Un autre garçon se moque de lui en disant « *what the fuck are you doing there !* », tout le monde rit, lève son verre, et le jeu reprend.
>
> Carnet de terrain, Stentrup, avril 2019

En faisant sauter le verrou quantitatif de la notation, le *Grønlandske særordning* contribue ainsi à libérer les ambitions lors des candidatures, conduisant les étudiant·e·s à postuler dans des formations où leurs chances objectives de succès sont désajustées par rapport à leurs chances objectives de succès. Le dispositif d'encadrement de la migration produit ainsi des *décalages*, entre les attentes et les probabilités. Certain·e·s reconnaissent le caractère potentiellement piégeux du dispositif :

"There is a reason that you have to have this amount of grades before getting in. And some of the	« Il y a une raison pour laquelle il faut avoir un certain niveau de notes pour être admis. Et certains des

[282] « *I think the education opportunities are very good if you are a Greenlander* », Peter Frederiksen, master en ingénierie arctique (DTU), mars 2019.

Greenlandic students they get in with it, they just didn't know anything about what is being said because … they don't have the basic educational knowledge to be a part of it".

étudiants groenlandais qui ont été admis n'ont tout simplement rien compris à ce qui a été dit parce que... ils n'ont pas les connaissances scolaires de base pour en faire partie ».

Kuluk Broberg, AP degree en services et gestion touristique (CPH Buisiness), mère institutrice (groenlandaise), père gestionnaire des communications aériennes(danois), Copenhague, février 2019.

De manière générale, le rapport au *Grønlandske særordning* suscite des réactions ambivalentes caractéristiques de l'action positive, entre nécessaire correction d'une inégalité, mais potentiel marqueur stigmatisant (voir **chapitre 4**). Cette réflexivité n'empêche pas l'usage du dispositif, même si celui-ci semble rester ajusté à la dimension genrée des aspirations scolaires. Comme dans le contexte français où les filles ont tendance à faire preuve d'une « plus forte auto-sélection, en l'occurrence des choix moins polarisés sur les filières les plus prestigieuses » (Duru-Bellat, 2008 : 136), la logique semble similaire au sein des trajectoires documentées. Anna Kaspersen, ayant eu les notes les plus élevées de l'histoire de son *gymnasium*, utilise l'accord pour rentrer en anthropologie, « juste pour être sûre », alors même qu'elle dispose de la moyenne requise. Nukanngua Berthelsen fait le même choix lors de sa première inscription dans le supérieur, en études vétérinaires : elle avait une moyenne très élevée, et voulait être « super sûre » d'être prise. Par ailleurs, sa moyenne lui garantissait de pouvoir rentrer dans n'importe quelle autre formation si elle abandonnait : elle ne craignait pas de ne pouvoir utiliser qu'une seule fois l'accord, conformément à la réglementation. Sur ce point, un approfondissement par des données quantitatives sur l'usage du *særordning* permettrait d'assurer l'observation de cette récurrence.

Au moment des candidatures apparaissent ainsi ces brouillages, temporaires, du « sens du jeu universitaire » (Frouillou, 2015). Alimentés par les ruptures informationnelles et les aléas de la situation migratoire qui renforcent la dépendance aux autres capitaux, notamment économiques et relationnels, les « choix » de formation se trouvent en partie désajustés des chances de succès objectives : cette « sorte de « réalisme » comme sens de la réalité et des réalités, qui fait que, par-delà les rêves et les révoltes, chacun tend à vivre conformément à sa condition » (Bourdieu, 1974 : 70) semble être brouillé.

3. « Je vais soulever la terre »[283] : entre force vocationnelle et collectifs d'ascension, le versant moral de la pellicule d'appariement

Cette forme de brouillage du sens de la réalité et des réalités opérés lors de la première orientation dans le supérieur n'est pas seulement lié aux effets de l'éclatement géographique de l'offre de formation et aux mécanismes institutionnels. Il me semble que ce brouillage se produit également par la régulation morale qui entoure la poursuite d'étude. Cet encadrement implique une construction précoce d'un certain rapport à l'école, bâti dans la durée et à l'origine d'un rapport positif à soi au moment du départ, qui alimente et encourage les ambitions. Ce rapport vocationnel aux études agit alors comme une force, tantôt normative et déclenchant angoisse et tourment, tantôt émulatrice et suscitant adhésion et persévérance, sur toute la longueur des trajectoires. À ce titre, elle contribue pleinement à configurer le « sens du placement universitaire » (Frouillou, 2015) des étudiant·e·s groenlandais·e·s.

[283] « *I was one of those ones, like, oh, yeah, we gonna save Greenland, I gonna have an education! I'm gonna lift the land! but, eh … wo wo wo, eh, after, eh living in Denmark for a couple of years, I'm like eh … yeaaaah … I'm just gonna take care of myself* », Aviaaja Brønlund, master en médecine (KU), père cuisinier(groenlandais) mère gestionnaire dans un *gymnasium* (groenlandaise), Copenhague, novembre 2019.

La mission

Les récits sur la naissance des prétentions scolaires convoquent une rhétorique mêlant intensité et permanence des ambitions : « j'ai toujours voulu vraiment faire des études, la question était plutôt, lesquelles » ; « ce n'était pas un choix difficile de faire médecine, parce que j'ai toujours voulu ça, j'ai toujours été passionnée par ça, j'étais fascinée, donc c'était pas vraiment dur » ; « je pensais à une école d'architecture depuis très longtemps, c'était genre mon rêve, et j'ai pris ce rêve avec moi au *gymnasium*, où j'ai choisi les options que l'école voulait que nous ayons » ; « je voulais étudier l'anglais depuis très longtemps, j'y étais bonne, je voulais devenir prof au *gymnasium*, parce que comme ça je pourrais enseigner en kalaallisut, parce que c'est un énorme besoin ».

Ces schèmes sont l'expression d'un rapport aux études singulier, qui cumule trois propriétés caractéristiques d'un engagement vocationnel (Bertrand, 2011 ; Suaud, 1978). D'abord, un attachement personnel, « qui se manifeste par le sentiment d'être "fait pour ça" (…) et qui tend à dénier la genèse sociale de ce type d'engagement » (Bertrand, 2011 : 88). Ensuite, c'est un investissement intense, qui s'exprime dans le langage de la passion. Il se traduit également par une anticipation précoce des nécessités scolaires, ou par un engagement complet dans les études. Ce dernier se manifeste dès l'arrivée au Danemark et se traduit par une faible implication dans les évènements festifs pour certain·e·s d'entre elles et eux, ou, de manière plus générale, dans un emploi en parallèle de leur formation, en particulier au début de leurs parcours : « parce qu'il n'y a pas le temps pour ça », « parce que je ne peux pas avoir autre chose que les études ». Si la participation à ces deux types d'activité fait appel à d'autres paramètres (voir **chapitre 7**), les justifications apportées pointent un manque de disponibilité, lié à la place prise par les études. Enfin, l'impression de s'engager dans une activité extraordinaire, par rapport à leurs camarades qui n'étudient pas ou vis-à-vis de leurs pair·e·s Danois·e·s, constitue le dernier volet de cet engagement vocationnel dans les études.

Comme plusieurs travaux l'ont montré (Bertand, 2011 ; Sapiro, 2007 ; Suaud, 1978) ces vocations ne doivent rien au hasard. La vocation est souvent adossée à un métier, ou à des champs professionnels spécifiques (artistique ou sportif par exemple). Mais ici, si l'engagement vocationnel peut être redoublé par son association à un champ professionnel (voir exemple de Vivi Rosbach, *supra* et *infra*), elle s'exprime avant tout dans un rapport aux études qui implique « l'idée de mission, de service de la collectivité, de don de soi et de désintéressement » (Sapiro, 2007 : 5). Il y a des conditions sociales pour que ces vocations émergent : ici, la constitution de la poursuite d'étude en un « devoir civique », qui prend sens dans l'articulation entre question scolaire et question indépendantiste (voir **chapitre 4**). L'autre condition est l'adhésion individuelle au modèle (Sapiro, 2007). L'adhésion repose ici sur la transmission d'une valeur individuelle et collective de l'école et d'un rapport particulier (souvent utilitaire) au savoir, transmission qui engage l'institution scolaire, les familles, mais également les pairs adhérant à cette valeur.

L'intériorisation de la contrainte à la poursuite d'étude se lit dans l'expression d'une responsabilité des étudiant·e·s envers la communauté, qui peut guider les « choix » d'orientation des individus. À ce titre, pendant l'année 2020, un article de la presse danoise avait été partagé sur les réseaux sociaux par quelques enquêté·e·s. L'article constituait en un portrait d'un jeune diplômé du *gymnasium*, Amisuna Berthelsen expliquant qu'il rêvait de devenir acteur et de se consacrer au cinéma. Cependant, face à la situation du marché du travail groenlandais et son « manque de personnes instruites », il préfère s'orienter vers l'administration publique, car c'était « mieux pour le Groenland », et que c'était « un honneur pour lui de travailler pour [s]on pays » (Nielsen, 2020). Parmi les enquêté·e·s, le papier déclenche des réactions contradictoires : l'un d'entre eux pointe ironiquement la naissance d'un « autre martyr », quand d'autres acclament son engagement. Il faut

dire que l'endossement de cette responsabilité n'est pas sans nourrir certains doutes relatifs aux orientations choisies en cours de parcours :

> On était au café avec Marie et Nuunu. Marie travaillait sur la table à côté pendant ce temps, elle l'accompagnait. On marche toutes les trois vers nos vélos. Marie met sa petite plante dans son sac à dos. Elle s'adresse à Nuunu : « *I am sometimes into a conflict because in Greenland you have so much pressure to become something good to be a part of the Greenlandic youth and build the future but then I am like I love plants, and I am so much I to it, can I open a shop instead, and selling plants ?*". Nuunu lui répond alors qu'elle sera sa première cliente avec plaisir.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, mai 2019

L'intériorisation du don de soi se lit également dans les corps des étudiant·e·s, souvent marqués par le stress et l'anxiété. Il se solde parfois en un refus de voir les effets de l'engagement sur sa propre santé, rappelant que ce Julien Bertrand avait observé dans les vocations de footballeurs professionnels (Bertrand, 2011). Par exemple, ce sont les parents de Vivi Rosbach, inscrite en première année de médecine à Aarhus, qui, inquiets de son état d'anxiété, lui demandent d'aller voir un médecin. Quelques temps après le diagnostic d'un épuisement généralisé et d'une dépression, sa santé mentale la conduit finalement à arrêter son cursus. Les conseillères de la Maison du Groenland font un constat similaire : les étudiant·e·s ont du mal à dire quand « ça ne va pas », car cela serait, de leur point de vue, perçu comme un signe de faiblesse liée à leur origine. Les difficultés scolaires rencontrées seraient ainsi susceptibles de surimposer l'appartenance raciale sur toutes les autres caractéristiques sociales des individus, et risquerait de jeter le discrédit sur l'ensemble du groupe. Pour paraphraser Didier Eribon, on pourrait dire que ce qui est craint, c'est d'être perçu·e comme n'étant rien d'autre que Groenlandais·e, alors même qu'un·e Groenlandais·e, c'est tous les Groenlandais·e·s à la fois et tout le Groenland[284]. Je développerai plus avant ces mécanismes d'intériorisation d'une image négative de soi au **chapitre 7**.

Au-delà d'éprouver les corps physiquement, l'intériorisation du don de soi se lit également dans une crainte de l'échec, d'autant plus marquée qu'elle repose sur une dimension collective : se retrouver en situation d'échec, c'est comme si « tout le Groenland échouait ». Le sentiment de « se sacrifier » est particulièrement présent, en particulier parmi les classes populaires pour qui le départ est une contrainte (voir *supra*) :

> « Discussion sur les émotions liées au départ au Danemark en cours d'anglais avec les lycéen·ne·s. C'est une classe d'un niveau scolaire exceptionnel, et plus de la moitié vont partir au Danemark dès la rentrée, ce qui est très rare d'après la prof. Dans un moment de silence, un lycéen prend la parole, « *it's also about prejudice* ». Partir, ça coûte quelque chose, et quand on est le premier de la famille à le faire c'est pire. Lui vient de Paamiut, il a quitté ses amis, et sa famille, et partir au Danemark, c'est pire, il perdrait ses amis, le lien avec sa famille. Puis il résume « *leaving for education, it shows how motivated you are to sacrifice your life. I can do the sacrifice* ».
>
> Carnet de terrain, Nuuk, mai 2018

L'intensité de l'engagement dans les études est renforcée par une structure contraignante, qui vient en quelque sorte particulariser la trajectoire : la géographie de l'offre de formation, laquelle est adossée à l'encadrement moral et matériel de la migration. Le caractère circonscrit et distant du lieu d'étude trace une coupure avec la normalité – qui est plutôt de ne pas partir étudier au Danemark. L'effet de coupure est également renforcé par l'encadrement moral et matériel de la migration, qui donne parfois l'impression aux étudiant·e·s de rentrer dans un « tunnel », aux effets qui peuvent sembler contradictoires, tantôt renforçant l'estime de soi, tantôt contribuant à la miner. Cette configuration peut en effet renforcer le sentiment d'être « spécial » au Groenland, qui se traduit

[284] Didier Eribon rappelle comment « un « pédé » pour le regard social d'une société homophobe, ce n'est rien d'autre qu'un « pédé », en même temps qu'un « pédé » c'est tous les « pédés » à la fois et toute l'homosexualité » (Eribon, 2015 : 80).

parfois par des jugements sur celles et ceux « ne font rien de leurs vies », trouve ainsi les conditions d'une actualisation des dispositions scolaires. Par exemple, Kuluk Broberg éprouve un sentiment d'injustice marqué vis-à-vis d'un système éducatif qu'il considère comme inapte à le « pousser » et à développer ses capacités. Ayant été orienté dans des filières ne correspondant pas à son niveau (on lui conseille de candidater à une formation au Groenland en économie des services, mais laquelle correspond à un niveau C, alors que son diplôme du *gymnasium* certifie un niveau B dans les matières étudiées), ce qui a ralenti sa trajectoire. Se sentant englué dans une absence d'information et une méconnaissance des possibles de l'orientation, il trouve une forme de satisfaction dans l'exigence scolaire de sa formation au Danemark. D'autres, comme HP évoqué plus bas, envient l'élitisme et le caractère enveloppant du système français des CPGE que je lui ai présenté. Mais au-delà de ces effets individuels, l'encadrement et la configuration de l'espace des possibles universitaires tend à avoir des effets plus profonds sur les structures de la reproduction par l'école.

Une adhésion socialement différenciée au sens de la vocation

Les engagements dans les études supérieures ne se construisent pas tous sur le mode de la vocation. Ce dernier a plutôt tendance à marquer les publics d'origine populaire et ceux des classes moyennes adhérant aux valeurs de l'école, ayant souvent de bons résultats scolaires et s'orientant vers des études longues (donc plutôt vers des établissements universitaires). Ces étudiant·e·s semblent en effet d'autant plus enclin·e·s à vivre leur engagement dans les études comme une vocation que l'entrée dans le supérieur constitue l'aboutissement d'un parcours long et sélectif (gratifications scolaires, abandon des pairs) d'une part, et que, d'autre part, plus dépendant·e·s de l'institution, ils et elles sont plus à même de reconnaître la légitimité de ses injonctions.

Parmi les groupes dominants de la société groenlandaise, ce sens de la vocation est beaucoup moins marqué. Tout d'abord, parce que les ambitions scolaires peuvent être alimentées par d'autres instances de transmission, où l'injonction à la poursuite d'étude peut convoquer d'autres modèles normatifs. La scolarisation dans un établissement prestigieux a notamment mené Aviaq Brandt à choisir une formation scolairement sélective en droit, pour faire « comme tout le monde ». Reposant sur une logique élitiste, elle reconnait que son orientation ne visait ni à nourrir un goût particulier ni un projet professionnel, mais à se maintenir dans une filière en haut de la hiérarchie scolaire. Ensuite, parce que les contextes de socialisation familiaux sont à même de transmettre un autre rapport au savoir, et à rendre la nécessité économique[285] moins pressante, les logiques d'orientation tendent à y être davantage scolaires que professionnelles. Par exemple, Nuka Larsen choisit la formation en humanités de RUC, par goût pour la psychologie, mais aussi pour ne pas se fermer de portes (la formation est pluridisciplinaire – contrairement à la licence de psychologie offerte à KU) : « je ne savais pas vraiment quoi faire, donc j'ai pensé que j'aurais plus d'opportunités dans quelque chose comme ça »[286]. Ces logiques sont propres aux classes dominantes, qui « peuvent se contenter de projets vagues puisqu'ils n'ont jamais eu à choisir vraiment de faire ce qu'ils font, chose banale en leur milieu et même en leur famille » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 110, cité par Blanchard, 2012). On peut par ailleurs supposer que cette confiance dans le non-choix, propre aux

[285] Si l'ensemble des étudiant·e·s en bénéficient, le SU n'est pas toujours considéré comme suffisant. Par ailleurs, il est limité dans le temps à 7 années consécutives. Cela peut expliquer que certain·e·s requièrent à un système d'emprunt public (SU-lån) ou travaillent.

[286] « *It was to have a broader, touch, or, like, you can do more things here, than in Copenhagen university (…) I didn't know really what I wanted to do, so I thought I will have more opportunities in something like that* ». Nuka Larsen, licence en humanités (RUC), mère cadre dans le public (groenlandaise), père chirurgien (groenlandais), Copenhague, février 2019.

classes supérieures, est d'autant plus forte au Groenland que la structure du marché de l'emploi est fortement polarisée, comme les parents de Nuka le lui rappellent régulièrement : « ils disent tout le temps que je pourrai toujours avoir un boulot au Groenland de toute façon, même avec ces études-là. Parce que le Groenland a toujours besoin de gens diplômés »[287].

Inégalement répartis dans l'espace social, il ne faut pas pour autant considérer les engagements dans les études se faisant sur le mode de la vocation comme un type de trajectoire en soi. Il s'agit davantage d'une force, produit de conditions sociales qui contribuent à les former et à les concrétiser (Sapiro, 2007), qui agit sur la formation des trajectoires dans leur ensemble. Cette dimension normative fait qu'il ne faut pas préjuger trop vite de l'absence d'effet de ce mode vocationnel sur les étudiant·e·s n'adhérant pas à ce type d'engagement scolaire. Aviaq Brandt que j'évoquais plus haut décrivait ainsi « se sentir un peu coupable » de ne pas avoir cette vocation, et ce, d'autant plus qu'elle ne souhaitait pas rentrer tout de suite au Groenland.

« Tu étais notre mission Apollo »[288] : le rôle ambivalent des collectifs et alliés d'ascension, entre attentes et soutien

Dans ce modèle vocationnel, la famille dispose d'un rôle ambivalent, pointé dans d'autres contextes (Bertrand, 2011) : elle est tant l'espace où les déceptions prennent sens que celui où le soutien émerge. Comme je l'ai montré dans les deux chapitres précédents, au-delà d'un « goût » pour les études qui pourrait n'être qu'un marqueur de transmission du capital culturel, la famille constitue l'un des rouages de la circulation de la morale scolaire, et par conséquent, d'inculcation de la vocation scolaire. Elle est enfin un espace ressource, de soutien matériel et moral.

Avec la progression ascendante de la trajectoire et la rupture migratoire, se produit souvent un décrochement symbolique dans les familles : n'étant plus en mesure d'accompagner scolairement ou quotidiennement (soins domestiques) leurs enfants, l'engagement parental change de forme et s'ajuste aux capitaux des parents. Les étudiant·e·s soulignent fréquemment l'intensité de cet accompagnement, qui se lit par exemple dans les pratiques d'appels souvent quotidiens. La fréquence et la vivacité de l'engagement vient alors comme combler un sentiment d'impuissance culturelle et matérielle. C'est le cas pour Naja Olsen, que sa mère célibataire ne peut aider financièrement :

"It is, how is going to school, or, how is it going in Denmark, not like, what course do you like, or which course do you think it's easiest, or, something like that. But, me and my mom, we talk a lot, almost every day. So, she usually know, when I have those times where eh, when I have maybe a little bit a difficult time, but she usually can't understand, eh … because it is different to explain someone who doesn't have … eh, the technical background. But she's here".

« C'est comment ça va à l'école, comment ça va au Danemark, pas quel cours tu aimes, ou quel cours est le plus facile pour toi, ou quelque chose comme ça. Mais, moi et ma mère, on se parle beaucoup, presque chaque jour. Donc elle sait en général, quand j'ai ces moments où, euh, où je vis peut-être un moment difficile, mais en général, elle peut pas comprendre, parce que c'est difficile d'expliquer à quelqu'un qui n'a pas euh, la formation technique. Mais elle est là ».

Naja Olsen, licence en ingénierie arctique (DTU), mère institutrice (groenlandaise), père métier inconnu (groenlandais), Copenhague, mars 2019

La famille constitue ainsi un « lieu de repli » (Bertrand, 2011) pour ces étudiant·e·s, qui alimente leur persévérance dans les études : « quand tu rentres à Noël, tu te re-énergises, genre, tu te dis,

[287] « *They always say that I can always get a job in Greenland, even with that education. Because Greenland always need educated people* ».
[288] Apollo est le second prénom de l'une des personnes enquêtées. Ses parents avaient pour habitude de lui répéter la phrase choisie en citation quand il était petit, sans forcément faire un lien avec un engagement scolaire.

c'est pour ça que je le fais, pour aider ma famille, pour les rendre fier·e·s ».[289] Il en va de même pour les groupes d'ami·e·s. Ils sont présents dès l'orientation, comme pour Peter Frederiksen. Ses bons résultats scolaires tranchent avec l'éloignement de sa famille de l'univers de l'école (père mécanicien, mère secrétaire, tous deux groenlandais). Il doit son orientation en école d'ingénieur à son meilleur ami, lui-même fils d'ingénieur, quand Peter n'avait « aucune idée de ce qu'était un ingénieur ». Cet ami, dont il constate la réussite de ses parents à la taille de leur maison, joue pour Peter un rôle de modèle et un appui, avec qui il fait ses devoirs, se renseigne sur les formations, et avec qui il part à Sisimiut en ingénierie arctique. À plusieurs égards, il est pour Peter l'un de ces « solides pitons » décrits par Rose Marie Lagrave :

> « Les transfuges de classe sont des montagnards aguerris et, fort heureusement, tous ne sont pas « premiers de cordée » : des fragilités les distinguent, notamment selon le genre, et leurs réussites dépendent d'alliés d'ascension et de solides pitons qui assurent leur pas. Ils sont les buttes témoins de la nécessité de s'arrimer sur des appuis collectifs » (Lagrave, 2021 : 315)

L'intensité des engagements, notamment parentaux, peut aussi s'expliquer par la ressource symbolique que constitue le fait d'avoir un enfant poursuivant des études, en particulier dans les milieux populaires. En plus d'être régulièrement mobilisés comme modèles d'identification dans les fratries, les trajectoires des étudiant·e·s génèrent fiertés familiales et capital symbolique. Cela s'incarne dans les *kaffemik* ouverts au voisinage tenus lors des réussites ou dans des pratiques publiques de mise en récit. La mère de Pipaluk Marquardt qui suit des études vétérinaires, parle de sa fille « à toutes les voisin-es et les cousin·e·s », à tel point que chaque retour se solde pour Pipaluk en une injonction à l'érudition. L'injonction est souvent toute gauche, avec la maladresse d'une reconnaissance sans connaissance, propre aux origines populaires : chaque émission animalière déclenche une demande d'exposé, chaque bourdonnement soulève une question sur l'identité de l'insecte errant, chaque affection identifiée par un professionnel de santé appelle un diagnostic différentiel.

Espace « de repli » (Bertrand, 2011), la famille est un collectif d'ascension singulier, potentiel espace de résonnance de l'échec, contrairement aux cercles d'ami·e·s. En construisant une place significative à l'enfant poursuivant des études tout en étant un support de persévérance et d'encouragement, c'est en famille que les échecs scolaires prennent tout leur sens. La crainte d'échouer est paradoxalement alimentée par l'engagement parental, tout échec étant perçu par les étudiant·e·s comme un risque de décevoir. Lorsque Regine Lauth Bidstrup abandonne ses études de français à Aarhus, sa première préoccupation est celle du regard de sa mère. C'est la première personne qu'elle appelle : « j'ai jamais rien laissé tomber avant, et là, je sentais que c'était une déception pour moi, pour ma mère, pour ma sœur et tout …ma mère, elle avait des attentes pour moi ! »[290]. Ce rôle ambivalent de la famille, à la fois espace refuge et espace de mise sous pression, questionne plus généralement les raisons avancées de l'adhésion au modèle vocationnel, que j'aborderai plus en détail au **chapitre 9.**

Les « allié·e·s d'ascension » (Lagrave, 2021) contribuent ainsi également à épaissir cette pellicule d'appariement que j'évoquais plus haut. Le cas de Peter Frederiksen est particulièrement révélateur de ces orientations collectives, s'appuyant sur un encouragement mutuel, qui permettent

---

[289] « *When you go home to Christmas, you re-energise, like, you are like, this is why I'm doing it, to help my family, and to make them proud of me* », Nukannguaq Berthelsen, licence de littérature (KU), mère assistante de pharmacie (danoise), père charpentier (groenlandais), Copenhague, février 2019.

[290] « *I told my mom, and I was crying my eyes out, it was the first time I quit something and I never quit anything before. And I felt it was a let down to myself, to my mom, to my sister and stuff like that … so, it was very hard to quit, eh, something that big (…) and to my mom, she had like expectations of me !* », Regine Lauth Bidstrup, formation professionnelle de fleuriste (Handelsfagskolen Aarhus), mère designer graphique (mixte), père au chômage (groenlandais), Aarhus, avril 2019.

de dépasser « la propension au probable » (Bourdieu, 1974 : 16). Finalement, l'encadrement matériel, institutionnel, moral de la migration, ainsi que les effets liés à la dispersion de l'offre scolaire produisent une méconnaissance productive, qui semble avoir pour effet de lever l'auto-restriction des possibles scolaires. On peut ainsi envisager que cette pellicule d'appariement, dont l'épaisseur est socialement différenciée, vient se glisser entre les habitus et les structures objectives du champ académique. Les individus ne se mettent pas soudainement à maîtriser la règle du jeu, se muant en habiles tacticiens, comme s'ils ne sentaient pas les contraintes du champ ; au contraire, la pellicule semble venir brouiller, flouter la lecture du jeu, de telle sorte qu'il n'est plus possible de lire distinctement l'état du jeu scolaire. Par conséquent, la présence de cette pellicule d'appariement ne présume pas nécessairement de « bons » placements scolaires, et surtout, elle me semble expliquer les nombreuses bifurcations ayant lieu en aval des trajectoires scolaires.

4. Trouver sa place : l'aval déterminant de la trajectoire

Ce dernier temps du chapitre adopte une approche plus longitudinale : dans la mesure où les inégalités reproduites par l'institution scolaire sont cumulatives (d'une génération à l'autre, mais également au sein d'une même trajectoire scolaire), cette approche permet de mieux saisir le rôle de l'institution dans cette reproduction (Duru-Bellat, 2002). Elle permet également de replacer les trajectoires migratoires dans les structures du champ académique, lequel est traversé/structuré par ses hiérarchies propres entre établissements et filières. Il s'agit donc du dernier axe de complexification du caractère distinctif de la migration étudiante : d'une part, rappeler la diversité des trajectoires vers et dans le supérieur danois, et d'autre part, montrer que les ascensions constatées, ces trajectoires improbables décrites plus tôt, ne sont pas incompatibles avec la reproduction de l'ordre scolaire, puisqu'elles s'inscrivent dans un champ académique hiérarchisé.

Verdicts et rappels à l'ordre : désajustements et intériorisation tardive des contraintes

Le singulier effet de brouillage du sens pratique des classements scolaires, dû à la pellicule d'appariement présenté *supra* et présent au moment des candidatures tend à se dissiper lors de l'entrée dans les formations. Les étudiant·e·s y font souvent l'expérience du désajustement, qui se manifeste par un sentiment de ne pas être à sa place. Ces désajustements se traduisent par un malaise et une sensation d'illégitimité vis-à-vis d'éléments socialement situés, qu'il s'agisse de caractéristiques académiques et pédagogiques (niveau scolaire, projection professionnelle, langue académique) ou aux façons d'être des publics, parfois lus comme relevant d'ethos d'établissements ou de formations (engagement dans les études, humour, façon de parler, goûts vestimentaires ou culturels, opinions politiques …), ces dernières étant par ailleurs associées à la blanchité (voir **chapitres 7** et **8**).

Ces désajustements ne sont pas toujours vécus avec la même intensité selon les formations, et les positions sociales des individus. Les étudiant·e·s issu·e·s des classes moyennes et populaires connaissant une trajectoire ascendante et adhérant au rapport vocationnel sont ainsi particulièrement à même d'en faire l'expérience. En effet, ayant acquis le sentiment d'être doué·e·s et « fait·e·s pour ça », au gré de gratifications et validations, le désajustement peut être vécu comme particulièrement violent. Ces bifurcations font l'objet d'un travail d'acceptation : elles sont souvent lues au prismes de sa propre responsabilité (« je n'étais pas prêt », « pas assez sérieuse », « je faisais trop la fête »), mais aussi d'une critique des conseils d'orientation reçus, qui auraient tendance à privilégier le « faire » sur le « quoi ». Les reconstructions *ex-post* de la vocation en entretien (une

première explication présente l'orientation choisie comme l'expression d'un rêve d'enfant, puis, après un abandon du cursus et la reprise d'un autre, la seconde orientation est également présentée comme l'expression d'une ambition de toujours) sont particulièrement révélatrices de la rudesse vécue de ces désajustements et bifurcations.

Par ailleurs, les désajustements ne provoquent pas systématiquement de sorties du système scolaire. Ils sont productifs – de redoublements, de bifurcations – qui fonctionnent comme des rappels à l'ordre scolaire et contribuent à allonger les trajectoires. Faire le point sur ces bifurcations permet de rendre compte du rôle actif de l'institution scolaire dans la relégation dans certaines formations des groupes les plus éloignés de la culture scolaire (voir tableau 6-4). Si les bifurcations résultent des décisions prises par les personnes concernées (elles ne sont pas chassées des formations par un tiers ou par l'institution), parler d'élimination (plutôt que « d'auto-censure » ou « d'auto-élimination ») permet de ne pas « occulter [ce] que leur élimination doit au *fonctionnement normal de l'institution scolaire* [l'auteur souligne] » (Pasquali, 2021 : 68).

Nom et caractéristiques	**Première candidature au Danemark**	**Motif de bifurcation avancé**	**Formation rejointe**
Mathias Pedersen (mère haute fonctionnaire, danoise, père peintre, groenlandais)	Licence de philosophie (KU)	Racisme de ses camarades Absence de diversité thématique dans le curriculum	Licence d'histoire (KU)
Nukannguaq Berthelsen (mère assistante de pharmacie, danoise, père charpentier et pompier, groenlandais)	Études vétérinaires (KU)	Sentiment de ne pas être à sa place (trop compétitif et trop demandeur)	Licence de littérature (KU)
Katrine Motzfeldt (mère femme de ménage, groenlandaise, père employé, groenlandais)	Licence d'économie (KU)	Racisme de ses camarades	Licence d'études arctiques et groenlandaises (KU)
Sara Nyborg (mère assistante sociale, groenlandaise, père, ingénieur en chef, danois)	Licence de sociologie (KU)	Enseignements « trop abstraits », et obtention du statut d'étudiant·e groenlandais·e lui permettant d'utiliser le *særordning* pour rentrer en psychologie	Licence de psychologie (KU)
HP Lynge (mère travailleuse sociale, groenlandaise, père chef de projet, danois)	Licence en commerce (AU)	Absentéisme, « choc culturel », manque d'engagement scolaire et dépression	AP Degree économie des services (Campus Kujalleq)
Aviaq Brandt (mère cheffe du service de psychologie, danoise, père infirmier anesthésiste, groenlandais)	Licence de Droit (KU)	Sentiment de ne pas être à sa place (profils de ses camarades de classe, « trop conservateurs », « très chics »)	Licence d'humanités (RUC)
Nuunu Geisler (mère secrétaire, groenlandaise, père pêcheur, groenlandais)	Licence internationale en sciences sociales (RUC)	Difficulté à se projeter dans son environnent professionnel futur, désir de travailler dans le privé	Licence en administration commerciale (RUC)
Inuk Rasmussen (mère cadre, groenlandaise, père médecin, danois)	Médecine (KU)	Échec à un examen qui la conduit à abandonner	Film et médias (KU)
Juuluunnguaq Kleinschmidt (mère insttutrice, mixte, père ouvrier, groenlandais)	Droit, cours complémentaires en sciences sociales et politiques -2010	« Trop exigeant » car centré sur institutions et société danoise, échec à l'examen	Licence ingénierie civile (DTU) - 2011
	Licence ingénierie civile (DTU) - 2011	« trop paresseux », ne parvient pas à concevoir l'objectif de la formation, à quoi cela va lui servir	Licence en ingénierie arctique (DTU)
Maja Steenholdt (mère agent de bord, groenlandaise, père au chômage, groenlandais)	Licence en recherche théâtrale (KU)	Trop théorique	Serveuse (établissement inconnu)
	Serveuse (établissement inconnu)	Difficulté à se projeter dans une vie dans l'hôtellerie	AP Degree d'éducatrice spécialisée (KP)

Kuluk Broberg (mère institutrice, groenlandaise, père gestionnaire des communications aériennes, danois)	Formation de photographe (EUD) Media College Denmark)	Impossibilité de trouver un stage	AP Degree en gestion des services (CPH Buisiness)
Iluuna Berglund (mère assistante dentaire, groenlandaise, père technicien en téléphonie, féroéen)	Licence d'architecture (RDA)	Trop technique et trop peu créatif	Designer graphique et production médiatique (Syddansk Erhvervsskole)
Vivi Rosbach (mère assistante dentaire, mixte, père propriétaire d'un garage, mixte)	Licence de médecine (AU)	Trop difficile, sentiment de ne pas être à sa place, anxiété et dépression	Études infirmières (Ilisimatusarfik)
Arnajaraq Rosing (mère fleuriste, groenlandaise, père employé, groenlandais)	Licence d'architecture (Aarhus School of Architecture) (2014)	Echec à l'examen d'entrée, qu'elle trouve « perché » et trop « arty »	Design Multimedia
	Design multimedia (2015)	Sentiment de ne pas appartenir au groupe, pas d'ami·e·s, absence de motivation	Licence d'histoire de l'art (AU), 2016
Regine Lauth Thomsen (mère designer graphique, mixte, père au chômage, groenlandais)	Licence de Français (AU)	Trop difficile, sentiment de ne pas être faite pour les études, d'être moins compétente que les autres	Fleuriste (Handelsfagskolen Aarhus) (EUD)
Aqqalu Løvstrøm (mère travailleuse sociale, groenlandaise, père plombier, groenlandais)	Licence Ingénierie arctique (DTU) (2015)	Trop théorique et trop difficile, échoue deux fois aux examens	Licence pro. gestion de la construction (VIA College Aarhus) (2018)
	Licence pro. gestion de la construction (VIA College) (2019)	Épuisement, lassitude à l'égard des formations techniques	Gastronomie et cuisine (établissement inconnu, Aarhus) (2020)
Christian Rasmussen (mère institutrice, groenlandais, père groenlandais, métier inconnu)	Licence en biologie moléculaire (AU)	Trop difficile, trop de pression	Licence d'ingénierie arctique (DTU)
	Licence d'ingénierie arctique (DTU)	Trop de pression, difficulté à se projeter	Licence de traduction et d'interprétariat (ilisimatusarfik)
Naja Kristensen (mère, travailleuse sociale, groenlandais, beau-père, technicien)	Licence d'odontologie (AU)	Sentiment de ne pas être au niveau, trop de pression et dépression	Culture et histoire de la société (ilisimatusarfik)
Kimmernaq Filemonsen (mère cadre dans l'administration municipale, groenlandaise, père électricien, groenlandais)	Licence d'économie (AU)	« J'étais trop jeune et trop sauvage », manque d'implication	Culture et histoire de la société (ilisimatusarfik)
Amalia Høegh (mère institutrice, groenlandaise, père métier inconnu, groenlandais)	Etudes arctiques et groenlandaises	Interruption de son SU et maternité	Licence professionnelle de sciences de l'éducation (Ilisimatusarfik)
Stina Holm (mère pêcheuse, groenlandaise, père technicien aérien, mixte)	Licence de médecine (AAU)	Trop difficile	Licence professionnelle en sciences infirmières (KP)

Tableau 6-4. Bifurcations avec interruption de cursus en cours parmi les enquêté·e·s. Ce relevé ne tient pas compte de l'engagement dans une autre formation une fois celle commencée achevée ni d'éventuelles inscriptions dans d'autres établissements en dehors du Danemark (réalisation : M. Duc, 2022).

Ces bifurcations permettent de saisir par l'ordinaire l'expérience de la domination scolaire, puisque les bifurcations se font quasi-systématiquement vers des formations, établissements ou filières moins prestigieuses (moins sélectives, ou par glissement de l'université vers des établissements spécialisés dans les formations professionnalisantes). Les exceptions (Mathias Pedersen, Sara Nyborg et Aviaq Brandt) rappellent que ces bifurcations ne sont pas uniquement le propre des personnes les moins dotées en capitaux scolaires et montrent la finesse des (dés)ajustements qui se produisent au gré des socialisations universitaires. Les logiques d'élimination peuvent ainsi tout à fait renvoyer aux positions à l'intersection de plusieurs rapports sociaux (disposer d'un important

capital culturel n'empêche pas le rappel à l'ordre racial) tout comme se coupler à une logique d'agrégation. Les exemples de Mathias Pedersen et d'Aviaq Brandt le montrent bien : tous deux se replacent dans des formations particulièrement demandeuses en capital culturel. Ces réorientations sont ajustées à la composition des publics des deux établissements ciblés : l'Université de Copenhague (KU) et l'Université de Roskilde (RUC), se distinguent par la dotation en capital culturel de leurs publics dans le paysage du supérieur danois (voir **chapitre 3**).

Trois grands types de trajectoires, entre non-linéarité et résilience de la reproduction des positions sociales

Finalement, en tenant compte des différents paramètres contribuant à agencer les trajectoires scolaires et migratoires, on peut en distinguer trois types : des trajectoires d'exception, des trajectoires d'intermission, et enfin, des trajectoires de négociation (voir fig. 6-5). Chaque type se caractérise par la conjonction singulière de trois paramètres : le rapport à l'orientation, le rapport à l'établissement et à la filière, et enfin, les temporalités et le rythme du parcours. Quelques précisions méthodologiques sur la construction de ces types s'imposent. L'enquête portant sur des parcours scolaires en cours, leur agrégation typologique est soumise à cette temporalité et ne présume pas de bifurcations ultérieures. Par ailleurs, les contours du groupe étudié expliquent l'absence des personnes sorties du système scolaire. La typologie rappelle qu'il est nécessaire de prêter attention aux échelles de temps en jeu dans les interruptions d'études, sans en faire des évènements définitifs, où le retour aux études serait inconcevable.

	Caractéristiques des trajectoires			Exemples
	Rapport à l'orientation	**Rapport à l'établissement et à la filière**	**Temporalités**	
Trajectoires d'exception	**Mode du flou maîtrisé** : soit par anticipation de l'indécision pour la réduire (interruption scolaire visant à affiner le projet) soit par une maximisation de la rentabilité des investissements scolaires (ne pas se fermer de portes).	Des parcours essentiellement **au sein d'un même établissement et d'une même filière, propre aux établissements universitaires**. **Changements ponctuels**, limités aux passages licence/master, ou entre majeures, avec continuité disciplinaire.	**Interruption scolaire fréquente entre le secondaire et le supérieur** (1 ou 2 ans) **mais inexistante par la suite** (sans interruptions ni redoublements)	**Trajectoire de Nuukaaka** : après une année sabbatique par « besoin d'une pause d'école », de temps pour choisir sa discipline (sociologie à KU) et pour mettre de l'argent de côté. Après sa licence, elle poursuit en master de sociologie dans le même établissement.
Trajectoires d'intermission	**Mode de la myopie** : rapport vocationnel à une dicipline et/ou un métier, ou engagement par contingence (choix construit au hasard des rencontres, et de la confrontation à l'information, des conseils d'allié·e·s d'ascension).	Des parcours essentiellement **au sein d'un même établissement et d'une même filière. Changements ponctuels**, limités au passage licence/master ou entre majeures, avec continuité disciplinaire.	**Redoublements et interruptions d'études pouvant aller jusqu'à plusieurs années**. Les à-coups ne sont pas uniquement liés à des évènements scolaires (évènements familiaux, évolutions de la vie professionnelle, état de santé).	**Trajectoire de Peter :** se lance dans les études d'ingénierie arctique (DTU) parce qu'un ami du gymnasium l'a poussé à le faire. Sentiment de ne pas être à sa place, difficultés scolaires et anxiété, qui l'amènent à faire des crises d'angoisse en classe et provoquent son redoublement.
Trajectoires de négociation	**Mode de la désorientation :** peuvent se sentir perdu·e·s, oscillant entre manque d'assurance et curiosité, ce qui alimente un discours critique sur l'orientation (informations disponibles et conseils prodigués) au Groenland.	**Avec ré-ajustements entre établissements universitaires**. Bifurcations possibles vers le bas et plus rarement vers le haut de la hiérarchie des établissements et des formations.	**Interruptions souvent brutales et sorties temporaires de la vie étudiante** (retour à l'emploi au Danemark ou au Groenland). Peu de redoublements. Progressivité possible des réajustements.	**Trajectoire de Naja :** de la licence d'odontologie (AU) poussée par ses collègues à la licence en culture et histoire de la société à Ilisimatusarfik. Elle interrompt ses études car elle vit un « choc culturel » au Danemark, devient particulièrement stressée par ses études et a « détesté » son expérience au Danemark (voir tableau 6-1).
		Avec ré-ajustements entre types d'établissements Le plus souvent de l'université vers d'autres types d'établissements (Profession højskoler, Erhvervsakademier). L'inverse, plus rare, ne se produit qu'entre formations au Groenland et des établissements danois.	**Interruptions souvent brutales avec sorties temporaires de la vie étudiante**. Dans le cas de ré-ajustements vers des formations mieux positionnées dans la hiérarchie académique, les réajustements se font après avoir terminé une formation au Groenland. Progressivité possible des réajustements.	**Trajectoire d'Aqqalu :** commence en ingénierie arctique (DTU), grâce au særordning (pas les notes suffisantes). Après deux échecs aux examens, il rentre au Groenland et y travaille. Il se dirige vers une licence pro en gestion de la construction à Aahrus. Vivant un « choc culturel » au Danemark, il abandonne à la fin du premier semestre, puis retente l'année suivante, qu'il réussit. Mais à la fin de celle-ci, il candidate puis rentre en septembre dans une formation professionnelle en cuisine.
		Avec ré-ajustements au sein de l'enseignement professionnel.	**Liens souvent forts avec le monde de l'emploi**, la formation est considérée comme un moyen d'améliorer ses conditions de travail avant tout. Cela explique que les interruptions sont plus vécues comme des égarements de préférences professionnelles que comme des rappels à l'ordre socio-scolaire.	**Trajectoire d'Ivik :** une erreur administrative lui fait manquer l'entrée à l'école d'art de Nuuk. 2 ans après cette lourde déception, elle rentre dans une école d'artisanat du traitement des peaux, école qu'elle découvre à la télé. Un mois après avoir terminé, elle suit sa petite-amie étudiante à Copenhague, où elle trouve un travail. Un an plus tard, elle entend parler d'une formation en évènementiel à la radio, dans laquelle elle s'inscrit.

+ Linéarité -

source : entretiens, 2018 - 2020 | ©M. Duc 2022

Figure 6-6. Types de trajectoires scolaires identifiées parmi les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark.

Les trajectoires d'exception sont les moins nombreuses parmi l'ensemble des parcours étudiés. Par ailleurs, elles sont les seules qui peuvent être associées à un groupe social particulier, puisqu'elles sont plutôt propres aux enfants des classes moyennes et supérieures, mixtes ou blancs (même si ces derniers peuvent également connaître d'autres types de trajectoires). Ce premier type se caractérise par un rapport à l'orientation maximaliste, que j'appelle le « flou maîtrisé », plutôt caractéristique des individus les plus dotés en capitaux, qui consiste en une projection de soi dans le jeu scolaire afin d'en maximiser les investissements. Ces trajectoires sont les plus linéaires, connaissant le moins d'interruptions et de bifurcation en cours de parcours dans le supérieur.

Le deuxième type, les trajectoires d'intermission, sont caractérisées par leur longueur relative par rapport aux trajectoires d'exception. Les étudiant·e·s ayant ce type de trajectoires ont davantage tendance à redoubler, voire à interrompre leurs études, avant de reprendre le fil de leur parcours. Si elles sont souvent très interrompues, fonctionnant par à-coups, ces trajectoires se font plutôt au sein d'un même établissement, voire d'une même filière. Les changements sont minces, se limitent à certaines options (par exemple, changer de spécialisation en études vétérinaires) ou parcours. Ce type a pour particularité un rapport à l'orientation singulier, se faisant sur le mode de la myopie : la projection dans le futur probable est troublée soit par un engagement vocationnel dans certains cursus s'y prêtant particulièrement (médecine), soit parce qu'elle se fait sur le mode de la contingence, au gré des rencontres et des orientations collectives.

Le dernier type que j'identifie est plus hétérogène, en particulier dans ses temporalités et dans le tracé des parcours. Ils sont marqués par de nombreuses bifurcations, souvent réalisées vers le bas de l'espace scolaire. Ces trajectoires de négociation se caractérisent par un rapport maladroit à l'orientation : les étudiant·e·s ont parfois le sentiment d'être perdu·e·s. Cela n'est pas forcément exprimé directement, mais cette désorientation peut s'exprimer dans la reconstruction a posteriori de vocations (avoir toujours rêvé d'être cuisinier alors qu'on a passé cinq ans dans un cursus technique, pour essayer de devenir ingénieur). En termes de temporalités, ces trajectoires ne sont pas forcément longues, parce qu'elles ont tendance à davantage concerner les étudiant·e·s s'étant dirigés vers des filières courtes (ou venant aux filières courtes après des bifurcations depuis des études longues), mais elles sont souvent marquées par des interruptions brutales : en cours d'année, après quelques mois ou juste après les examens par exemple. Ces interruptions ne sont pas toujours vécues comme violentes, en particulier lorsqu'elles sont le fait de personnes ayant des liens forts avec le monde professionnel. Les trajectoires de négociation se distinguent cependant des deux précédentes par l'importance des réajustements ayant lieu en cours de parcours. Ces derniers se font systématiquement vers des établissements ou des formations moins prestigieuses, soit au sein de l'espace académique danois (par exemple, de l'université vers un AP Degree) soit de l'espace académique danois vers une formation au Groenland.

De manière générale, deux traits saillants ressortent de cette typologie. On constate d'abord le caractère transversal de la non-linéarité des parcours, même s'il s'exprime à des degrés divers. Il me semble témoigner du partage de caractéristiques produites par la socialisation antérieure à la migration. Les placements scolaires sont largement colorés par les effets de la croisade morale entourant la poursuite d'étude, entre injonction à l'entrée dans la carrière d'étudiant·e et difficiles moyens de la réalisation de celle-ci. Seuls les moins dépendant·e·s de l'institution scolaire groenlandaise – et par conséquent probablement de la croisade morale- qui sont plus familier·e·s à la fois de l'espace d'arrivée de la migration et des fonctionnements scolaires, parviennent à déjouer la pellicule d'appariement. La détention de certains capitaux confère un inévitable avantage dans les placements scolaires, mais la détention de capitaux n'est pas un paramètre suffisant pour produire de la linéarité. Si on pouvait par ailleurs s'attendre à voir ces types de parcours se démarquer les uns des autres en fonction des notes du secondaire et des âges, ces caractéristiques ne sont pas réellement clivantes : on trouve des personnes plus âgées que la moyenne dans les trajectoires d'exception, de

même que des personnes ayant des trajectoires d'intermission ou de négociation peuvent avoir eu d'excellents résultats dans le secondaire au Groenland (comme c'est le cas de Peter). Ce caractère non clivant des notes du secondaire et des âges pourrait cela dit être associé au bornage des trajectoires retenu, qui serait susceptible de renforcer artificiellement la place du capital culturel dans la construction de la typologie.

Le second, trait saillant, s'articule au premier. Il renvoie à la façon dont l'ensemble des trajectoires structure l'espace social du supérieur danois. Dans la perspective bourdieusienne adoptée dans cette thèse, les biographies sont envisagées comme étant à la fois un effet des structurations longitudinales du champ académique et comme « le produit agrégé que l'action sociale des individus inscrit, en aval, dans le maintien ou la transformation de ces structures longitudinales » (Passeron, 1990, cité par Frouillou, 2015 : 393). En creux des ajustements et bifurcations opérées, mais également de la rentabilité des placements propres aux trajectoires d'exception, se dessinent ainsi la reproduction des hiérarchies sociales entre établissements et formations, tracée dans le champ académique nord-atlantique et présentée au **chapitre 3**. Les trajectoires des étudiant·e·s groenlandais·e·s, et en particulier celles et ceux étant les plus éloigné·e·s de la culture légitime, ont tendance à opérer leurs réajustements vers le bas de la hiérarchie des formations. Par conséquent, cette typologie met en valeur la façon dont le fonctionnement du système universitaire tend à reléguer, non seulement selon les appartenances de classe mais également selon les appartenances raciales, les individus traçant leur parcours dans le supérieur danois.

Conclusion

Ce sixième chapitre adoptant une approche longitudinale des trajectoires étudiantes a ainsi présenté la façon dont ces dernières s'agencent, depuis la construction du Danemark en une destination souhaitable et désirable, jusqu'aux bifurcations et ré-ajustements ayant lieu entre formations, parfois entre types d'établissements lors du séjour au Danemark, parfois, dans des cas plus rare, vers des formations à Nuuk. Les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont nombreux et nombreuses à être les premier·e·s de leurs familles à gravir les pentes de la hiérarchie sociale par l'école. Ces parcours, improbables au gré des régularités statistiques, peuvent s'expliquer par l'encadrement moral, institutionnel et matériel des trajectoires scolaires et migratoires. Cet encadrement s'exprime notamment lors des premières orientations dans le supérieur, puisqu'il provoque ce qu'on pourrait appeler une pellicule d'appariement, un voile, entre l'habitus et le champ scolaire, qui trouble « le « sens de la réalité et des réalités » (Bourdieu, 1974 : 10) et rend moins saillantes les contraintes qui pèsent sur les individus lorsqu'ils opèrent leurs « choix » d'orientation. Ces éléments m'ont permis de nuancer le caractère socialement sélectif souvent associé à la migration étudiante, tout en montrant les avantages cumulatifs dont pouvaient bénéficier les étudiant·e·s les plus doté·e·s.

Se pencher sur les repositionnements sociaux à l'œuvre en migration nécessite certes, de tenir compte des condition de comparabilité des hiérarchies sociales des espaces d'arrivée et de départ (Bidet, 2018) mais également, comme je le montre ici, de la structure des champs dans laquelle les agents viennent s'insérer. Si les multiples facettes de l'encadrement de la migration facilitent l'accès à l'espace académique danois, il y a une force d'inertie des appartenances sociales, qui se lit dans la ventilation différentielle des publics dans un espace social académique hiérarchisé, et dans les trajectoires des étudiant·e·s groenlandais·e·s, qui contribuent à produire cette hiérarchie. Le constat de l'hétérogénéité sociale des départs et des (ré)ajustements en cours de migration appelle à questionner les effets de ces fractures sur les logiques du groupe : dans quelle mesure appartenances de classe et de race peuvent-elles jouer dans la formation du groupe migrant ? Le basculement vers une dimension plus dispositionnelle de la migration, attentive à ce qui s'expérimente pendant le séjour permet d'approfondir cette articulation dans les prochains chapitres.

Introduction de la quatrième partie

Déplacements et traversées des frontières sociales

> « Le Groenland n'est pas mon foyer. Je plains les Groenlandais. C'est pénible d'être groenlandais. Je n'arrive pas à rire avec les Danois, je ne les trouve pas drôles. Je n'arrive pas à participer aux conversations avec les Danois ; je les trouve sans intérêt. Je n'arrive pas à me conduire comme les Danois ; je ne peux pas les imiter. Je n'arrive pas à avoir les mêmes valeurs que les Danois ; je ne les respecte pas. Je n'arrive pas à ressembler aux Danois ; je ne peux pas être blond. Je ne peux pas être danois avec les Danois ; je ne suis pas danois. Je ne peux pas vivre au Danemark ; le Danemark n'est pas mon pays.
>
> Alors où est mon foyer ?
>
> Si mon foyer n'est pas au Groenland, si mon foyer n'est pas ici, où est-il ? »
>
> Niviaq Korneliussen, *Homo Sapienne*, 2017 : 89

Par la bouche d'Inuk, un personnage parti s'installer à Copenhague, la romancière Niviaq Korneliussen évoque les déchirures de la condition d'immigré groenlandais au Danemark. Ayant quitté Nuuk pour fuir un scandale lié à son homosexualité, Inuk est pris dans une forme de rejet de tout ce qui touche au Groenland, « pays de la colère » et de la violence. Pourtant, tout au Danemark lui rappelle sa différence. Ce sentiment de ne pas avoir de foyer, de ne plus être de là-bas sans pourtant être d'ici, n'est pas sans rappeler la « double absence » des immigré·e·s algérien·ne·s décrite par Abdelmalek Sayad (2016). Les mots d'Inuk pourraient être ceux de nombre d'étudiant·e·s groenlandais·e·s : ce sentiment d'être fondamentalement différent est le lot de la plupart d'entre elles et d'entre eux, en particulier au début de leurs parcours. Il invite à se pencher sur ce que la migration fait aux individus migrants : de quoi se compose ce sentiment d'être différent ? Pourquoi s'exprime-t-il lors de l'arrivée au Danemark, quelle est sa genèse ? S'agit-il d'un sentiment durable dans le temps ?

Cette quatrième partie de la thèse adopte une approche plus expérientielle des trajectoires migratoires que les précédentes. Elle cherche à comprendre avec quels effets sur les individus le dispositif migratoire et scolaire fonctionne. Après avoir montré d'où venaient les étudiant·e·s et comment s'agençaient leurs parcours dans le supérieur danois, autrement dit, ce qui forme le

squelette des trajectoires, il s'agit désormais de glisser vers ce qui en fait la chair : qu'arrive-t-il aux individus qui empruntent le chemin des études vers le Danemark ? Dans quelle mesure sont-ils changés par cette expérience ? Cette dernière partie de la thèse interroge les mécanismes socialisateurs mis en jeu par la migration étudiante postcoloniale. La configuration migratoire, parce qu'elle est une situation de contact, expose en effet à un double enjeu : d'une part, elle confronte les individus migrants aux normes d'un contexte dans lequel ils n'ont pas été socialisés, et où ils sont constitués en minoritaires ; d'autre part, la configuration migratoire constitue en soi une instance socialisatrice, à même de transformer les personnes qui s'y engagent. Cette double dimension permet de mettre au jour les mécanismes de formation et de déformation des frontières entre les groupes sociaux.

Cette dernière partie de la thèse se compose de trois chapitres, « **Le corps de la nation. Encodages raciaux au fil de la migration** », « **Une migration qui blanchit ? L'acquisition de dispositions dominantes en migration** » et « **Les directions contraires de la conversion. Des chemins vers soi** ». Le premier se penche sur les mécanismes de production et de perpétuation des frontières raciales dans la migration. Il s'intéresse à la banalité quotidienne des actes classificateurs, qui, dans les plis de l'ordinaire, produisent des individus racialement distincts. Alors que la première section de cette partie se penche sur la sociogénèse des frontières raciales, la seconde, constituée des deux derniers chapitres de cette thèse, s'intéresse à la façon dont ces dernières sont brouillées, floutées ou traversées par les individus. Les deux derniers chapitres de la thèse cherchent à expliciter un paradoxe : alors qu'ils et elles sont perçu·e·s comme « blanchi·e·s » lors du retour au Groenland, le séjour au Danemark peut également être l'occasion d'une (ré)appropriation du positionnement minoritaire. En analysant les incidences biographiques des dispositions et capitaux acquis dans la migration, le **chapitre 8**, « **Une migration qui blanchit ? L'acquisition de dispositions dominantes en migration** » se penche sur la façon dont le dispositif migratoire et scolaire conduit à une transformation de la façon dont les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont perçu·e·s et se perçoivent, en regard de l'évolution de leur positionnement social. Le dernier chapitre de cette partie, « **Les directions contraires de la conversion. Des chemins vers soi** » montre qu'en dépit d'hétéro-identifications renvoyant les individus à une forme de « danicisation » et de l'intériorisation de dispositions associées à la blanchité, l'acquisition du capital culturel et la confrontation régulière au racisme permet des affirmations multiples de l'identification raciale minoritaire.

Ces trois chapitres complémentaires visent ainsi à boucler la dynamique d'ensemble de la thèse : après avoir présenté les champs de forces dans lesquels s'inscrivaient les trajectoires (**deuxième partie**), puis avoir décliné quelles étaient les conditions sociales de la migration et les placements dans la hiérarchie académique (**troisième partie**), il s'agit de voir dans quelle mesure cette traversée de l'Atlantique peut se traduire par une modification des dispositions des individus en s'intéressant aux effets socialisateurs du déplacement. Ces trois axes – structure du champ, placement des individus dans le champ et effets de ces placements sur les individus – forment ainsi les trois piliers de la compréhension de la formation des positions dominantes dans la colonialité. Pour saisir de quelle façon la migration est susceptible de transformer les individus et de leur faire passer les frontières sociales, cette introduction propose d'expliciter l'outillage théorique nécessaire pour saisir l'inscription de la partie dans l'ensemble de la thèse et les enjeux propres à ce dernier mouvement du travail.

Migration, frontières et repositionnement social

Le séjour étudiant de longue durée, à l'étranger ou vers l'ancienne métropole coloniale est l'occasion d'une rencontre entre différents mondes sociaux. Migrer vers le Danemark confronte en effet les étudiant·e·s à un contexte où la blanchité est « codée, de manière dominante, comme normale » (Le

Renard, 2016 : 55), autrement dit, où elle est associée de manière tacite à la danicité et plus généralement à la nordicité scandinave (Garner, 2014 ; Hervik, 2019 ; Keskinen *et al.*, 2009 ; Loftsdóttir et Jensen, 2016 ; Lundström *et al.*, 2017). Comme le constatait une étudiante d'Ilisimatusarfik, « les Groenlandais·e·s sont une sorte de majorité minorisée au Groenland »[291] : quantitativement plus nombreux et nombreuses que les Danois·e·s, ils et elles occupent pourtant une position subalterne dans la société groenlandaise (voir **chapitre 1**). Le déplacement vers le Danemark transforme cette relation : il fait coïncider la minorité quantitative avec une position minoritaire dans les rapports de race[292]. Alors qu'au Groenland, la blanchité rend visible, elle garantit de l'autre côté de l'Atlantique une certaine « transparence sociale » (Dorlin, 2009). Par conséquent, être étudiant·e Groenlandais·e·s au Danemark, c'est vivre avec plus d'acuité et de saillance « l'expérience minoritaire » (Chassain *et al.*, 2016), autrement dit, celle de l'assignation à une position subalterne dans les rapports sociaux. Le déplacement dans l'espace géographique se traduit ainsi par une modification de la position sociale des individus.

Cette confrontation à la norme de la blanchité induite par le déplacement des Suds vers les Nords est bien identifié par les études migratoires. Elles ont montré que différentes figures de « migrants », cristallisaient les relations asymétriques, historiquement forgées, entre espaces et départ et d'arrivée (Cosquer *et al.*, 2022b ; Fabbiano *et al.*, 2019 ; Fechter et Walsh, 2010 ; Knowles et Alexander, 2005 ; Koh, 2015). La migration postcoloniale est un trouble : elle vient déranger la prétendue homogénéité raciale enserrée dans les frontières de l'État-nation westphalien. Du trouble, elle n'a pas que les aspérités de la perturbation mais également les saillies du dévoilement : les effets de visibilité propre au déplacement renseignent sur les frontières matérielles et symboliques qui traversent l'espace d'accueil. Puisqu'elle est une « situation de contact » (Bidet, 2018), la migration postcoloniale constitue un point d'observation privilégié pour saisir les mécanismes de définition de ressemblances et d'identification de différences entre groupes, tout comme les frontières sur lesquels ces processus s'appuient.

Si, en géographie, on désigne plus volontiers la frontière comme une limite de souveraineté, c'est un usage plus métaphorique que j'en fait ici. Bien entendu, cet usage est loin d'interdire toute réflexion sur la dimension spatiale des contours des groupes sociaux. L'usage que je convoque du terme de frontières sociales suit les précautions que d'autres ont pris avant moi (Brun, 2019 ; Lamont, 1992 ; Lamont et Molnár, 2002 ; Pasquali, 2021 ; Wimmer, 2008). Il s'agit d'abord de les voir comme des « processus relationnels » (Lamont et Molnár, 2002) dont les « principes de classification » qui organisent les groupes et les sentiments de proximité ou de distance sociale entre les individus font l'objet de luttes de définitions (Lamont, 1992). Elles sont par conséquent loin d'être stabilisées et imperméables, leur tracé n'impliquant jamais « la fermeture et la limpidité » (« *closure and clarity* », Wimmer, 2008 : 976). Mais plus que de les voir comme des principes de différenciation dépourvus de tout présupposé axiologique, il s'agit d'en faire un outil permettant d'interroger sous quelles conditions, et selon quelles modalités, les frontières sociales peuvent devenir des principes de classement et de hiérarchisation des groupes qu'elles délimitent. À ce titre, parler de frontières sociales permet non seulement de saisir les principes de division du monde social, mais également les systèmes de hiérarchisation de ce dernier. Pour se faire, il convient d'interroger, comme le suggèrent Michèle Lamont et Virág Molnár, la façon dont la dimension microsociologique de ces frontières (les « frontières symboliques ») tels qu'elle peut s'incarner dans des phénomènes de

[291] « *The Danish people, they are so dominating, so, we Greenlandic people we are kind of a minoritized majority in Greenland* », Kimmernaq Filemonsen, master en culture et histoire de la société (Ilisimatusarfik), mère cadre dans l'administration municipale (groenlandaise), père électricien (groenlandais), Nuuk, mai 2018.

[292] Dans la foulée d'autres avant moi (Chauvin, 2003 ; Chassain *et al.*, 2016), je considère que le terme de minorité est équivoque (ambiguïté quantitative qui risque de dissoudre les rapports sociaux qu'il suggère, forme épithète qui connote l'immuabilité de cette position), et je lui préfère sa forme adjectivale, signifiant mieux sa dimension processuelle : le minoritaire.

classement symboliques (des façons de catégoriser le monde, des distinctions conceptuelles) s'articule avec une dimension plus macrosociologique (les « frontières sociales ») qui sépare les groupes. Toutes deux sont « également réelles » (*ibid.* : 169), mais les frontières sociales qui séparent les groupes s'appuient en partie sur les frontières symboliques tracées au niveau intersubjectif. En effet, les frontières sociales constituent des « formes objectivées de différences sociales, qui se manifestent dans l'accès, la distribution des ressources matérielles et immatérielles, et des opportunités inégales » (Lamont et Molnár, 2002 : 168)[293].

Ma conception des frontières sociales s'inscrit à la suite de ces travaux. Je comprends les frontières sociales non seulement comme des principes de découpe, mais également comme des principes de classement et de hiérarchisation du monde social. Pour se faire, je suis les suggestions de Paul Pasquali (2021), qui propose de l'adosser à la notion bourdieusienne d'espace social. Adoptant une conception scalaire de l'espace social (voir **chapitre 1**), je considère que les déplacements entre deux espaces sociaux nationaux ayant leurs hiérarchies internes propres, mais étant également positionnés dans les hiérarchies de la colonialité, incitent à penser non seulement les confrontations et les effets de ces confrontations à des « proximités et distances de classe » (Pasquali, 2021 : 15) mais également à des proximités et distance de race, qui s'élaborent dans l'espace d'arrivée, ainsi que dans les circulations entre ce dernier et l'espace de départ. Je propose d'adapter le travail d'Andreas Wimmer sur les « frontières ethniques » à une approche par la race (Wimmer, 2008). Il distingue deux aspects de ces frontières. La « dimension catégorielle », permet la classification et s'appuie sur des représentations collectives : elle permet d'identifier des segments du monde social. La seconde est une « dimension comportementale », faite d'actions de mise à distance ou d'association, qui permettent d'élaborer des scripts d'action (« *scripts of action* »), selon lesquels se comporter en fonction de l'appartenance des individus au « nous » ou au « eux ». La frontière sociale est établie lorsque ces deux dimensions coïncident, « quand les façons de voir le monde correspondent aux façons d'agir dans le monde » (Wimmer, 2008 : 975)[294]. Par conséquent, il s'agit dans cette partie de s'intéresser à ces identifications de segments du monde social : quelles sont les représentations collectives sur lesquelles s'appuient les frontières entre les catégories de « Groenlandais·e » et de « Danois·e » ?

Du fait de l'asymétrie des relations coloniales entre espace d'arrivée et espace de départ, les processus de racialisation sont adossés à la migration. Mais il faut cependant se garder de ne voir dans l'expérience migratoire vers le Danemark qu'une occasion d'approfondissement, d'édification, ou encore de conscientisation des frontières raciales par les personnes qui partent y étudier. D'abord, parce que, comme je l'ai montré dans le **chapitre 5**, la question raciale se pose bien avant le départ. Ensuite, parce que la migration vers l'ancienne métropole ne peut se résumer à un seul déclassement social, qui se concrétiserait uniquement dans l'échec scolaire et dans des formes multiples de discriminations racistes, solidifiant et reproduisant les frontières entre les groupes.

Quels effets socialisateurs de la migration étudiante ?

Lorsque les migrations étudiantes sont abordées sous l'angle de la mobilité sociale, de nombreux travaux, de géographes comme de sociologues, ont cherché à comprendre à quelles conditions s'opérait cette mobilité (voir par exemple : Brooks et Waters, 2011 ; Mary, 2014 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Waters, 2006 ; 2012). Si la spécificité de cette migration est d'être motivée et bâtie autour de l'acquisition de ressources socialement valorisées, deux paramètres sont à prendre en compte. D'abord, le transfert des capitaux économiques, culturels ou social de l'espace social de départ vers

[293] *« Social boundaries are objectified form of social differences manifested in unequal access to and unequal distribution of resources (material and nonmaterial) and social opportunities ».*

[294] « O*nly when the two schemes coincide, when ways of seeing the world correspond to ways of acting in the world, shall I speak of a social boundary* ».

celui de destination ne va pas de soi (Bidet, 2018), de même que la conversion des capitaux acquis dans l'espace d'origine : la reconnaissance des diplômes par exemple, n'est pas toujours automatique (Mary, 2014). Ensuite, l'acquisition de nouvelles ressources ne se limitent pas aux titres scolaires. Le développement de compétences linguistiques, de façons de se présenter ou de se tenir, l'émergence de certains goûts et de pratiques culturelles, ou encore de modes de vie particuliers, constituent d'autres apprentissages de cette migration. Comme l'écrit Johanna Waters dans son travail fondateur sur les migrations des étudiant·e·s Hongkongais·e·s au Canada, la migration apporte des « "compétences spécifiques" et des "traits encrés dans les corps", moins tangibles, mais généralement attachés à une éducation ultramarine » (Waters, 2006 : 185)[295].

C'est précisément du fait de ces acquisitions de capital culturel, situé dans la colonialité et potentiellement convertible en d'autres espèces de capitaux lors du retour, que la migration étudiante des Suds vers les Nords – et ici de l'ancienne colonie vers l'ancienne métropole – repose sur une ambivalence. Parce qu'elle met en jeu les rapports asymétriques, historiquement constitués entre les différentes régions du monde, elle porte en elle les conditions de production d'une racialisation minoritaire de celles et ceux qui se déplacent. Dans le même temps, elle offre les conditions d'une déstabilisation de cette position minoritaire : d'abord dans les rapports de classe par rapport à la société d'origine, en permettant l'acquisition du capital culturel, sous différents états (titres scolaires, capital incorporé dans les dispositions linguistiques en danois, par exemple), et ensuite, parce que ces acquisitions culturelles sont racialement codées, puisqu'elles sont aussi *placées* dans la colonialité – comme je l'ai évoqué dans les **chapitres 3** et **5**. Cette ambivalence fait qu'il est difficile d'accorder a priori un « sens » à la trajectoire (qui serait considérée a priori comme « ascendante » ou « descendante »), tant les effets de ces déplacements de longue durée sur les positions sociales des individus sont multiples.

Finalement, interroger les effets de ces déplacements sur les positions des individus nécessite de considérer la migration comme une instance socialisatrice : il s'agit de prendre au sérieux les effets de la modification des conditions de vie sur la formation des individus, autrement dit, d'aborder ce dispositif scolaire et migratoire emprunté par les étudiant·e·s groenlandais·e·s comme opérant un travail de resocialisation, lequel n'opère pas seulement sur la position de classe des individus. À ce titre, si la formation spécifiquement raciale des individus se joue au niveau des interactions, dans des formes de stigmatisation et de discrimination[296] qui naissent de la confrontation à la blanchité, on peut envisager que cette confrontation à la norme de la blanchité travaille également à un autre niveau, ou plutôt, à une autre « épaisseur », autrement dit, qu'elle se joue aussi dans une dimension plus intériorisée et incorporée.

Dans son ouvrage de référence sur la socialisation, Muriel Darmon soulignait déjà l'importance des contextes dans la socialisation, qu'elle définit comme étant « l'ensemble des processus par lesquels l'individus est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » par la *société globale et locale dans laquelle il vit* [je souligne] » (Darmon, 2010 : 6). Pourtant, Muriel Darmon reconnaissait sa frilosité à exposer le nexus entre socialisation/migration/racialisation dans un texte plus récent : « suite à la publication de la première édition du « 128 », j'avais regretté l'absence dans le manuel de « ce que je ne savais même pas comment nommer » : socialisation de race, socialisation ethnique, ou effets des migrations sur la socialisation ? » (Darmon, 2018 : 13). Or, en France, la transformation des individus par la migration le long d'axes racialisés, et ne se faisant pas uniquement vers le bas de l'espace social n'est pas un thème complètement absent des recherches. Si la socialisation raciale n'est pas explicitement son objet d'étude, Sayad s'intéresse précisément à ces formes de transformations des individus produites

[295] *« The specific "skills" and less tangible "embodied traits" assumed to attach to the overseas education »*.
[296] Voir **chapitre 7** pour l'usage de ce terme.

par la migration, en particulier sur le long terme. Dans un double article publié dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, Sayad montre que la modification du cadre géographique de la socialisation modifie les façons de penser et d'agir des enfants d'immigré·e·s algérien·ne·s. En décrivant le processus d'acculturation vécu par ces enfants, il montre que l'émigration constitue une « épreuve dénaturante », un « dédoublement sociologique » qui les rend étrangers et « illégitimes » aux yeux de leurs parents et de la société algérienne (Sayad, 1979a, 1979b). Lorsque les enfants sont critiqués parce qu'ils se comportent « comme des Français », c'est leur absence d'arabité qui est pointée du doigt, mettant en jeu la continuité du rapport colonial dans un système de connotations raciales.

Il s'agit dans cette partie de poursuivre la réflexion sur la dimension transformatrice de la migration, le long d'un axe racialisé, en s'intéressant en particulier aux effets multiples de la confrontation à la norme de la blanchité. Envisager la migration étudiante vers l'ancienne métropole comme étant en mesure de transmettre des dispositions spécifiquement racialisées est heuristique pour comprendre les mécanismes de la formation raciale. D'abord, parce qu'elle questionne la formation raciale en dehors de l'instance familiale, objet de prédilection du champ (Brun, 2022) et instance à laquelle la formation raciale est parfois réduite, comme en témoignent certaines définitions de la socialisation raciale : « la transmission de la vision du monde des parents aux enfants en ce qui concerne la race et l'ethnicité, par des moyens subtiles, manifestes, délibérés ou par des mécanismes non intentionnels » (Hughes, 2003 : 15)[297]. Or, les mécanismes propres à d'autres instances de la socialisation raciale restent encore peu documentés. On peut tout de même citer l'enquête de Lauren Mims et Johanna Williams sur la contribution des « mondes multiples » fréquentées par les adolescentes africaines-américaines à la formation de leur identité raciale (Mims et Williams, 2020). Elles montrent que les messages transmis par chacune des sphères fréquentées par les adolescentes peuvent se compléter, se concurrencer, voire rentrer en contradiction. Elles mettent ainsi en évidence le rôle prépondérant des pairs et de l'école dans la compréhension de leur propre catégorisation raciale, qui passe par un apprentissage de valeurs associées au fait d'être noire, la confrontation à la stigmatisation, ou encore la conscientisation d'une absence des Noir·e·s ou d'un traitement eurocentrique de l'histoire de l'esclavage dans les programmes scolaires (Mims et Williams, 2020). Dans le contexte dano-groenlandais, saisir le rôle d'autres instances socialisatrices que la famille dans la formation raciale, et en particulier, de la socialisation à la blanchité, me semble d'autant plus nécessaire que les instances extérieures à la famille, et en particulier l'école, occupent une place historique dans le système colonial, travaillant parfois à contre-courant des transmissions culturelles familiales. En effet, s'intéresser au pouvoir transformateur de l'institution scolaire sur les individus, fait écho fonction historique d'inclusion dans la blanchité par l'assimilation (voir **chapitre 8**), permet de pointer les ambitions paradoxales du dispositif scolaro-migratoire groenlandais : il s'agit de former des dominant·e·s, à l'école des dominant·e·s, le tout dans l'objectif de faire sortir le Groenland de la domination coloniale.

Dans quelle direction travaillent les socialisations en migration ? Acquérir des dispositions racialisées et passer les frontières sociales

Le fait de s'intéresser aux effets socialisateurs de la confrontation à la norme de la blanchité, sans pour autant choisir l'un ou l'autre pôle de la stratification raciale, peut troubler. En effet, les travaux sur les socialisations raciales ont tendance à se concentrer sur l'apprentissage d'une position en particulier. Les travaux existants font la part belle à l'apprentissage des positions minoritaires, se concentrant sur le thème de la préparation au racisme et aux discriminations telle qu'elle s'apprend dans les familles (Brun, 2022), et sur la « socialisation culturelle » (Hughes *et al.*, 2006), c'est-à-dire, à

[297] « *The transmission of parents' world views about race and ethnicity to children by way of subtle, overt, deliberate and unintended mechanisms* ».

la transmission d'un héritage historique, de références culturelles également, destinées à alimenter les fiertés minoritaires[298]. D'autres travaux plus récents se sont penchés sur l'étude des socialisations à la blanchité (voir par exemple : Bonilla-Silva, 2006 ; Feagin, 2013 ; Hagerman, 2018), montrant que si on apprend à « être Noir·e », on apprend aussi à « être Blanc·he », et que les rôles sociaux ne s'apprennent pas seulement dans l'expérience des dominé·e·s, mais également dans celle de l'exercice de la domination. Ces travaux, particulièrement précieux pour comprendre la formation raciale, n'échappent pourtant pas aux défis de la superposition des catégorisations *ex-ante* et *ex-post* dans l'analyse des rapports sociaux (Dunezat, 2015) : parce que la position raciale des individus serait « visible » (par des marqueurs phénotypiques ou des catégories statistiques), il est difficile de se départir de ces prénotions catégorielles (étudier la socialisation à la blanchité parce que les personnes ciblées sont a priori catégorisées comme blanches). Or, en faisant agir la catégorisation *ex ante* comme étant à l'origine de l'acquisition de dispositions singulières (cette personne est silencieuse en classe parce qu'elle *est* inuk), on s'expose, au mieux, à une adhésion aveugle à la force de la reproduction raciale, et au pire, à un appauvrissement naturalisant de l'analyse.

C'est pourquoi, dans cette partie, je tente de tenir le principe méthodologique énoncé par Xavier Dunezat : « la catégorisation *ex ante* mérite d'être dé-naturalisée afin de rendre aux rapports de force, *dans la situation observée*, tout leur potentiel catégorisant » (Dunezat, 2015 : 10). Il s'agit de se garder de tout biais essentialiste, en s'intéressant à la socialisation raciale en train de se faire, en tant qu'elle contribue à l'édification, mais aussi à la négociation, voire à la traversée des frontières sociales. Cette partie évoque différentes modalités de la socialisation raciale, en tenant compte de l'acquisition de dispositions pouvant renvoyer tant à une position dominée qu'à une position dominante dans les rapports de race : la dimension socialisatrice des expériences de stigmatisation et de discriminations raciales, en ce qu'elles témoignent d'une intériorisation, voire d'une conscientisation d'une position minoritaire et fait l'objet d'apprentissages de gestion du stigmate ; l'incorporation de façons d'être et de se comporter, associées à la réussite scolaire et plus largement à la réussite sociale, qui sont collectivement codées comme blanches ; les modalités d'acquisition et d'appropriation de la culture légitime ; les incidences biographiques de ces apprentissages. Concomitantes et potentiellement contraires, ces acquisitions de dispositions en migration invitent à se pencher sur les conditions de leur acquisition au fil de la trajectoire migratoire : qu'est-ce que les étudiant·e·s acquièrent, conservent, remobilisent et redécouvrent, ou au contraire, abandonnent, dissimulent ou rejettent de leurs héritages, lorsqu'ils et elles vivent un parcours scolaire au Danemark ? Comment ces attributs sont-ils remobilisés lors du retour au Groenland ? Comment sont-ils perçus, et par qui, dans l'univers d'origine des étudiant·e·s ?

C'est précisément sur cet aspect de l'analyse de la formation des positions sociales que le croisement entre une compréhension de la socialisation dans l'héritage bourdieusien et une compréhension de la race fondée sur la colonialité est heuristique. Ce croisement permet d'envisager la valence différentielle des transmissions culturelles opérées par l'institution scolaire, en envisageant ces transmissions au-delà des contextes nationaux dans lesquelles elles sont le plus souvent pensées. J'ai déjà évoqué cet aspect au **chapitre 5**, relativement à la dimension racialisée de l'habitus, mais la question se pose en des termes similaires en ce qui concerne la « couleur » du capital culturel, notion bourdieusienne également adaptée pour saisir les rapports de race. En effet, le capital culturel et son incorporation a fait l'objet de plusieurs travaux portant sur les questions raciales, et notamment dans l'interprétation des performances scolaires différenciées Anglin et Wade, 2007 ; Bodovski, 2010 ; Bowman et Howard, 1985 ; Carter, 2005 ; Lareau, 2003) ou dans les ressources mises en œuvre par les groupes racisés dans le déploiement de stratégies scolaires d'ascension sociale (Carter, 2005 ;

[298] Sur cet aspect en particulier, on consultera Brun 2022 pour une discussion sur la dimension normative de certaines approches des pratiques socialisatrices, certaines pratiques pouvant être catégorisées comme « bonnes » ou « mauvaises », produisant des effets « sains » ou non sur les individus.

Rollock *et al.,* 2015 ; Wallace, 2017). Ces travaux proposent, à différents degrés, une réflexion sur la dimension raciale du capital culturel, en mettant en particulier l'accent sur le capital culturel minoritaire. Ainsi, le capital noir (« *Black cultural capital* ») peut désigner un ensemble de pratiques culturelles et de goûts déployés par des jeunes noir·e·s de classes populaires à New York, pour améliorer leur statut social ou légitimer leur authenticité raciale à l'école ou dans d'autres institutions (Carter, 2005). Cette articulation entre capital racial et authenticité est reprise par Desmond et Emirbayer, qui montrent comment la détention d'un tel capital détermine en partie la reconnaissance des individus comme appartement « authentiquement » à un groupe racial, détention qui dépend de pratiques socialissatrices visant à son intériorisation et à son incorporation. Ainsi, dans le champ de la noirité (*field of blackness*), la détention d'un capital noir détermine le fait d'être perçu comme « authentiquement » noir (Desmond et Emirbayer, 2015). Dans une autre acception du terme, le capital culturel noir renvoie plutôt à la façon dont les classes moyennes noires mobilisent leur capital culturel (titres scolaires, qualifications professionnelles, ressources culturelles) pour bâtir leurs stratégies scolaires (Rollock *et al.*, 2015) : il s'agit alors de penser un usage contraint du capital culturel en fonction des positions des individus dans les rapports de race. Wallace souligne de son côté que faire rentrer la race dans un cadre bourdieusien pour analyser la racialisation d'élèves d'origine caribéenne scolarisés à Londres permet de dépasser l'invisibilisation de l'encodage blanc du capital culturel légitime (Wallace, 2017). En reprenant le sens du capital culturel noir forgé par Rollock et ses collègues, il met en évidence que cette mobilisation du capital culturel n'est pas synonyme de mise à distance des classes populaires noires. Ces travaux montrent bien la logique d'incorporation de dispositions spécifiquement racialisées, mais proposent une conceptualisation du capital culturel fondé sur la binarité noir/blanc. Elle laisse de côté les mécanismes d'hystérésis de la colonialité, qui peuvent précisément rejouer par la transmission d'un certain type de capital culturel. Ces travaux, essentiels à la compréhension de la socialisation raciale, me semblent ainsi laisser peu de place à la labilité des positions sociales et au trouble des frontières sociales qui peut s'opérer dans la migration étudiante.

Croiser une conception de la race fondée sur le triptyque de la colonialité (colonialité du pouvoir permettant de penser la genèse coloniale de la race, colonialité du savoir autorisant à lire les systèmes de légitimité culturelle, et colonialité de l'être suggérant la dimension incorporée des deux premiers aspects) et socialisation migratoire permet ainsi de questionner les formes du capital au fondement des positions dominantes, et notamment, l'articulation entre classe et race qui s'y joue. Cette conception globalisée du rapport de race autorise à travailler sur la formation raciale dans la migration sans présupposé axiologique – et donc de se garder d'assigner a priori les individus à des positions minoritaires ou majoritaires. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre cette dernière partie du travail sur la formation des frontières sociales, et en particulier raciales, telles qu'elles sont façonnées dans la migration.

Chapitre sept

Le corps de la nation.

Encodages raciaux au fil de la migration étudiante

Introduction

Si la question raciale se pose bien en amont de la migration, cette dernière confronte les enquêté·e·s à un contexte où la blanchité est tacitement associée à la danicité. Ils et elles sont quotidiennement catégorisé·e·s comme distincts du groupe majoritaire, perpétuellement ramenés à une position subalterne et à un groupe prétendument homogène dont, au nom de leur provenance géographique, il est attendu qu'ils et elles en partagent les caractéristiques physiques, sociales, morales et psychologiques. Ce chapitre se penche sur ces mécanismes de production et de perpétuation des frontières raciales dans la migration. Parler de frontières raciales, c'est chercher à comprendre comment les contours des catégories raciales se forment, circulent, et sont négociés au travers du monde social. Rappelons, en suivant Andreas Wimmer, que ces frontières n'impliquent jamais « la fermeture et la limpidité » (« *closure and clarity* », Wimmer, 2008 : 976) : elles nécessitent d'être appréhendées en contexte, et de garder en tête leur dimension relationnelle.

Ce septième chapitre adopte une approche plus expérientielle de la racialisation que les précédents, en s'intéressant à la banalité quotidienne des actes classificateurs, tels qu'ils se cristallisent autour d'un verre d'alcool ou d'une altercation autour d'un devoir de mathématiques. Ces actes classificateurs s'appuient sur un système de marqueurs, plus ou moins visibles, qui contribuent à produire des individus racialement distincts. Mais si les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont affublé·e·s d'un stigmate, ils et elles sont aussi catégorisant·e·s, et font sens du monde selon des lignes de compréhension raciale, contribuant également à la production de ces frontières.

Trois objectifs s'entremêlent dans ce chapitre. Il s'agit d'abord de montrer qu'en dépit de l'ascension sociale par les études et la migration abordée dans la partie précédente de la thèse, se pencher sur le niveau micro-sociologique rappelle qu'il ne faut pas trop vite accorder un sens uniformément ascendant à la trajectoire.

Cela m'amène au deuxième objectif, relatif au fonctionnement des assignations raciales. S'appuyant sur une image dévalorisante de l'espace d'origine, s'intéresser au contenu des schèmes classificatoires permet de discuter l'articulation entre deux principes de découpage du monde social tels qu'ils travaillent au niveau des interactions : la race et la nation. En cela, ce chapitre reprend plusieurs éléments d'un article antérieur (Duc, 2020). Approfondissant la discussion alors ouverte entre nation, autochtonie et race, il s'agit ici de nuancer les conclusions analytiques que j'y proposais, près de deux ans avant la rédaction de ce chapitre. Je propose de ne pas voir dans cette articulation une seule superposition symbolique, mais bien les effets conjoints de différentes instances socialisatrices, permettant de poser les jalons pour penser une dimension spatiale de la socialisation raciale. Autrement dit, si la dimension spatiale de la racialisation s'exprime dans les images et représentations convoquées dans les mécanismes d'assignation, cette dimension spatiale me semble également présenter une certaine *épaisseur*, qui se manifeste dans les effets des contextes de socialisation sur la construction des individus : l'origine géographique alimente la construction des dispositions, dispositions qui, à leur tour, peuvent être interprétées racialement.

Enfin, en détaillant les contours des catégories mobilisées comme clés d'interprétation et de compréhension d'un monde racialement hiérarchisé, il permet d'ouvrir sur le dernier chapitre de la thèse, portant sur la traversée des frontières sociales ici décrites. Parce qu'elles sont au cœur des mécanismes socialisateurs relatifs à l'apprentissage d'une position raciale, saisir ces lignes de division raciales du monde social, telles qu'elles sont perçues et négociées par les étudiant·e·s groenlandais·e·s, sont essentielles pour saisir l'évolution de leur rapport à leur propres positionnements sociaux. S'il faut bien garder en tête que les individus ne sont nullement passifs face aux forces qui les oppressent, je fais le choix, pour des raisons relatives à la construction du propos, de mettre l'accent dans ce chapitre sur les lignes de divisions raciales elles-mêmes, et d'aborder plus en profondeur les formes de négociations de celles-ci dans le suivant.

Pour ce faire, le chapitre s'organise en quatre sections. La première décline les différents régimes de production de la différence à l'œuvre dans la stigmatisation subie par les étudiant·e·s Groenlandais·e·s. Le propos opère ensuite un glissement du symbolique vers les pratiques, en déclinant les conséquences discriminatoires de la stigmatisation, et en décrivant la facette académique de « l'expérience minoritaire » (Chassain *et al.*, 2016) d'être un·e étudiant·e groenlandais·e au Danemark. La troisième section passe en quelque sorte de l'autre côté de la frontière : si les enquêté·e·s font l'objet d'hétéro-identifications qui les catégorisent racialement, ils et elles participent également à catégoriser racialement les personnes qui les entourent. Par conséquent, j'y développerai la façon dont les individus, en identifiant certains comportements comme « typiquement danois », tracent les contours de la blanchité. Enfin, la dernière section du chapitre s'intéresse à un aspect singulier de l'insertion du groupe migrant dans l'espace d'arrivée, et qui ponctue les sociabilités étudiantes : les pratiques du boire. Je propose de voir dans le rapport à l'alcool un *axe frontalier*, en ce qu'il révèle des socialisations différenciées conditionnant les pratiques et les perceptions du boire, et identifiées en retour comme caractéristiques d'une certaine appartenance sociale. Cet axe frontalier semble ainsi donner à voir des dispositions éthyliques, intégrées dans le cadre d'un processus socialisateur résultat de l'action organisatrice de la colonialité, et étant par conséquent à comprendre comme l'une des dimensions racialisées de la socialisation que la migration laisse apparaître.

I. Le stigmate du Groenlandais : trois régimes de la production de la différence

L'arrivée au Danemark met en jeu de multiples mécanismes d'assignation raciale, qui renvoient dos à dos deux catégories dans des systèmes d'appartenances hiérarchisés. Ces hétéro-identifications distinguent « les individus sans leur aval en fonction de leur origine, de leur couleur de peau, de leurs signes vestimentaires » (Fassin et Fassin, 2006 : 17), et passent tantôt par une référence explicite au phénotype, tantôt sous couvert d'un renvoi à une « culture » distincte. Ces assignations s'appuient sur un système de marques, racialement codées, et associées à une position dans l'espace social. L'expérience de l'assignation à identité stéréotypique de groupe ponctue les quotidiens, et elle s'appuie sur un référentiel spatial – celui de l'origine géographique. Venir du Groenland est associé au fait d'avoir une couleur de peau sombre, de venir d'un milieu social défavorisé et d'avoir un faible niveau d'étude. « Attribut qui jette un discrédit profond » (Goffman, 1975 : 13) et caractérisant l'expérience minoritaire des étudiant·e·s groenlandais·e·s, le stigmate est ainsi territorial (Wacquant, 2007), c'est une « souillure de lieu », qui présente des « propriétés cousines de celles des stigmates corporels, moraux et tribaux » (Wacquant, 2007 : 19).

L'omniprésence des assignations disqualifiantes contraste avec les rares travaux à leur sujet. Les travaux sur les représentations négatives des Groenlandais·e·s se concentrent davantage sur les images que sur les expériences, mobilisant des approches post-coloniales, et/ou étant situées en *Cultural Studies*, ce qui rejoint plus largement la structuration du champ au Danemark et en Scandinavie (voir **chapitre 1**). Ces travaux remobilisent avec plus ou moins de distance ceux de Saïd, abordant « l'eskimo-orientalisme » (Fienup-Riordan, 1995) dans les productions cinématographiques (Fienup-Riordan, 1995 ; Jensen, 2015), l'orientalisme arctique (*arctic orientalism*) dans la littérature (Thisted, 2006) ou plus généralement, s'appuyant sur de l'analyse de discours (Ryall *et al.*, 2010). Les travaux s'intéressant aux stéréotypes qui ciblent les Groenlandais·e·s vivant au Danemark sont rares et n'abordent la question que de manière indirecte (Graugaard, 2016 ; Flora, 2017). Ce premier temps propose un développement complémentaire de ces travaux, en dépliant trois régimes de la production de la différence, permettant de comprendre le fonctionnement de l'assignation minoritaire dans le quotidien des individus.

1. Les aptitudes : une activation par le contexte scolaire et universitaire

Le premier régime de la production de la différence identifié est associé au contexte scolaire et au capital culturel plus largement, où les étudiant·e·s sont régulièrement renvoyé·e·s à un faible niveau d'études. Étudiante de master, le parcours de Nadine Korneliussen est marqué par la fréquentation d'établissements prestigieux (deux années en lycée international en Norvège, une licence dans une université étatsunienne). Mais lorsqu'elle le présente devant une classe, elle est confrontée à ce rappel à l'ordre :

"They have this study trip to other folkeskoler, to meet with other kids in Denmark, and then, I've got this remark when they said: oh, I didn't know that the Greenlanders was so smart! Like, stuff like that"

« Ils ont ce voyage scolaire dans d'autres *folkeskoler*, pour rencontrer d'autres enfants au Danemark, et puis, j'ai eu cette remarque quand ils ont dit : oh, je ne savais pas que les Groenlandais étaient si intelligents ! Genre, des trucs comme ça ».

Nadine Korneliussen, master en commerce et design (RUC), mère institutrice (groenlandaise), père contrôleur des pêches (groenlandais), Copenhague, mars 2019

La racialisation passe ici par une biologisation du social, et plus précisément par un biologisme, cette « tendance à réduire l'explication de l'ensemble des phénomènes dont il traite à un noyau de facteurs identifiés, en l'occurrence biologiques » (Lermerle, 2016 : 82), la sous-représentation des Groenlandais·e·s parmi les diplômé·e·s de l'enseignement supérieur étant considérée comme s'expliquant par un différentiel « d'intelligence ».

Le biologisme se double parfois d'une classification convoquant d'autres hiérarchies fondées sur des stéréotypes raciaux :

"Sometimes they kind of think that I am Asian, so they have this positive prejudice about that because then they kind of think that I am better in math that I am. It's so funny because I actually talk to a girl and she thought that I was Asian … and then she … kind of … change her attitude towards me, when she finds out that I was Greenlandic, and then she kind of … in a pitiful voice asking me: oh, is it not too hard to study Mathematics? So, she went from oh! She looks Asian she must be very good at math, to, oh, she must be very bad at math, because she is Greenlandic!"

« Parfois, ils pensent que je suis Asiatique, donc ils ont ce préjugé positif à ce propos parce qu'ils pensent que je suis meilleure en maths que je ne le suis. C'est tellement drôle parce que j'ai effectivement parlé à une fille qui pensait que j'étais Asiatique … et puis elle a genre, changé d'attitude vis-à-vis de moi, quand elle a compris que j'étais Groenlandaise, et puis, avec une voix pleine de pitié, elle m'a genre demandé : oh, ce n'est pas trop dur d'étudier les mathématiques ? Donc elle est passée de oh ! elle a l'air asiatique elle doit être super bonne en maths, à oh elle doit être super mauvaise en maths parce qu'elle est Groenlandaise ! »

Marie Lund Thomsen, licence de mathématiques (KU), mère institutrice (groenlandaise) père employé (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Cette hiérarchisation par les compétences ne se limite pas à une binarité Danois·e·s/Groenlandais·e·s ou Blanch·e·s/Inuit, mais convoque ainsi d'autres stéréotypes, par le truchement d'une proximité phénotypique perçue. C'est ici l'image de la « minorité modèle », scolairement et professionnellement performante, associée aux personnes d'origine asiatique (Ichou, 2018) qui est pleinement intégrée dans la hiérarchisation raciale. Elle rappelle que la nationalité groenlandaise n'est pas « qu'une » nationalité, mais qu'elle s'inscrit dans un système de hiérarchies racialisées permettant d'établir la valeur différenciée des groupes en fonction de leurs résultats scolaires. C'est ici la possibilité même que Marie soit à sa place dans un cursus particulièrement sélectif qui est mise en doute.

2. La primitivité et la sexualisation de la racialisation

En parallèle, un autre régime de différenciation fonctionne en renvoyant les individus au domaine du primitif. Il convoque des représentations particulièrement homogènes et lissées de leur espace d'origine. Espace sans villes ni villages – mais caractérisé par une supposée interconnaissance systématique de celles et ceux qui l'habitent – il évoque une nature sauvage, dont les attributs expriment une image essentialisée du Grand Nord : la nature y est peu maîtrisée et la faune abondante, domestiquée pour les seules nécessités de vies perçues comme étant à l'abri de la civilisation. Certain·e·s se sont vu·e·s demander s'il leur arrivait d'aller à l'école « à dos d'ours polaire », ou si on pouvait trouver au Groenland certains biens de consommation élémentaires, comme des sodas ou la télévision chez soi. Par un ressort caractéristique du regard orientaliste, certains éléments de ces paysages imaginaires sont décontextualisés. C'est le cas des igloo, régulièrement considérés comme des espaces domestiques familiers des étudiant·e·s, alors qu'il s'agit d'un type d'habitat historiquement peu présent au Groenland (Petersen, 2003). Ces schèmes représentationnels s'appuient sur une conception positiviste du développement, où, par une

compression de l'espace et du temps, l'espace d'origine semble correspondre à une antériorité historique :

"N: there is a student that learn from folkeskolen, from teachers here in Denmark, that, eh, we have this mands prøve, like, a male test… like a test, eh, for young boys, when do they become male, like, if they are men enough. And then, that test was like, eh, you kill a seal, and then take the skin off, and then take the skin directly, and wear it. And … we don't do that! * rire interloqué * *And then the teacher said that they were also bathing in the seal blood, and then I was like: I never, never never never, never, in my life, learn about that thing, we don't do that in Greenland. But this is what they thought at school, some of them at least.*

M: oh, it's sounds like …

R: making us savages, exactly".

« N : il y a un étudiant qui a appris en *folkeskole*, des profs là-bas au Danemark, que, euh, on a cette, *mands prøve, genre, un test de masculinité, un test, pour les jeunes garçons, quand ils deviennent des hommes, genre, s'ils sont assez hommes. Et puis, le test c'était genre, tu tues un phoque, et puis après tu enlèves la peau, et tu prends la peau directement, et tu la mets sur toi. Et … on ne fait pas ça ! * rire interloqué * et ensuite le prof a dit qu'ils se baignaient aussi dans le sang du phoque, et puis moi j'étais là genre : j'ai jamais, jamais, jamais jamais, dans ma vie, entendu ce truc, on ne fait pas ça au Groenland. Mais c'est ce qu'ils pensent à l'école, au moins certains d'entre eux.*

M : oh, c'est comme …

N : nous rendre sauvages, exactement ».

Nadine Korneliussen, master en commerce et design (RUC), mère institutrice (groenlandaise), père contrôleur des pêches (groenlandais), Copenhague, mars 2019

On retrouve ici le rôle de l'institution scolaire dans la stigmatisation et la catégorisation raciale, mais cet exemple montre aussi que les rapports de sexe sont pleinement intégrés au processus de racialisation. Par des pratiques localisées et ritualisées (le passage vers la masculinité se fait par un rite réalisé sur la côte), le récit rend compte d'une virilité indissociable d'un état sauvage et primitif.

La construction du racisme s'appuie en effet sur des stéréotypes de genre concernant tant la masculinité que la féminité. Certaines insultes, ciblant explicitement les femmes, telles que *Grønlænder luder* (putain groenlandaise) ou *kønssyg grønlænder tøs* (salope groenlandaise porteuse de MST) reposent sur une indignité sexuelle qui sert la minorisation raciale. L'origine étant indissociable de l'insulte, l'indignité sexuelle permet d'abord la mise à distance de la communauté nationale. Cette dernière est en effet une « "communauté sexuelle imaginée" (Jackson, 2009) qui définit, dans les termes de la sexualité, les frontières du normal et de l'acceptable en regard d'une identité nationale elle-même sans cesse réinventée » (Jaunait *et al.*, 2013 : 7). Mais le rejet en dehors des limites de la nation des catégories considérées comme anormales (car pathologiques et amorales) porte également la minorisation raciale. Tout se passe comme si la relation tarifée et l'imaginaire implicite d'une sexualité débridée et lascive semblaient être les seules garanties d'une maîtrise de bas instincts, inconciliables avec toute idée de civilisation. Dans la fiction réductrice de l'injure, le rapport à la sexualité devient un ressort de l'exotisation, autrement dit, de l'assignation à une étrangeté suffisamment dissemblable et inhabituelle pour être désirée, mais passablement familière et humble pour être domesticable (Hancock, 2007 ; Staszak, 2008). La figure de la femme groenlandaise est ramenée à la couche extra-conjugale, seule place acceptable dans l'ordre de la colonialité. Ces deux aspects du rapport à la sexualité (mise à distance d'un schème intégrateur national et infériorisation raciale) ont été bien identifiées dans d'autres configurations postcoloniales (Dorlin, 2009 ; Jaunait *et al.*, 2013 ; Stoler, 2013).

Cette racialisation des stéréotypes de genre est pleinement rejouée dans l'appréciation de l'adéquation des caractéristiques corporelles aux normes de beauté :

"N: If I meet someone, like, at some place, or maybe in a party, and they find out that I am from Greenland, they usually come with a little … eh … well… not really unpleasant, but, well, sometimes, , some comments for example eh, "you don't look like one", or maybe … well, yeah, those with … they

« N : si je rencontre quelqu'un à un endroit, ou peut-être dans une fête, et qu'ils remarquent que je suis du Groenland, ils vont généralement venir avec un petit, euh … bon … pas vraiment désagréable, mais bon, parfois … certaines remarques, par exemple, euh, « tu n'en n'as pas l'air », ou, peut-être, ceux qui … veulent en

wanna heard most about, and I know that also every girls have heard about, this, you …you are not ugly, for being a Greenlandic. Girl. I've heard that. A few times.

M: oh … but from whom? Guys?

N: eh well… it's a really common comment. From people. It's like, you are not ugly, like the others. So, it's not really a cool comment, to hear … but yeah. Sometimes I could just … well it depends on the situation, sometimes I could just ignore it, and sometimes well, when I get irritated, I'm asking, what do you mean, or, why do you say it, just to confront them, because I kind of feel unconfortable. Sometimes I just say to myself that they probably never been in Greenland. Well, they don't know how Greenlandic people look like, and how people look like. It's, really different from person to person, and some, some of them, they usually are get very interested and start to ask questions".

entendre plus à ce propos, et je sais aussi que chaque fille a entendu ça, tu, euh, tu n'es pas moche, pour une Groenlandaise. J'ai entendu ça, plusieurs fois.

M : oh, mais venant de qui ? De mecs ?

N : euh ben … c'est une remarque très courante. Des gens. C'est genre, tu n'es pas moche, comme les autres. Donc ce n'est pas vraiment une remarque sympa à entendre … mais, ouais. Parfois je peux juste, bon, ça dépend des situations, parfois je peux juste l'ignorer, et parfois je, bon, quand je m'énerve, je demande, tu veux dire quoi, ou pourquoi tu dis ça, juste pour les confronter, parce que je me sens genre pas à l'aise. Parfois je me dis juste qu'ils ne sont probablement jamais allés au Groenland. Donc bon, ils ne savent pas à quoi ressemblent les Groenlandais·e·s, et à quoi les gens ressemblent. C'est vraiment différent d'une personne à l'autre, et d'habitude, certaines, certaines d'entre elles, elles deviennent souvent très intéressées et se mettent à poser des questions ».

Naja Olsen, licence d'ingénierie arctique (DTU, mère institutrice, (groenlandaise), père prof.inconnue (mixte), Copenhague, mars 2019

La beauté n'est alors appréciée que lorsqu'elle se distancie des caractéristiques physiques associées à l'inuité : la peau, les yeux et les cheveux sombres, la petite taille, être perçue comme féminine … Avoir les cheveux d'un « brun un peu clair » ou les « yeux plus clairs » implique d'être perçue comme se rapprochant d'une norme corporelle de la blanchité : il y a un « chic de l'ambiguïté » raciale (Roth et Ivemark, 2018). Pour plusieurs personnes rencontrées, ces rappels à l'ordre de la beauté sont le signe d'un glissement de l'ordre de l'esthétique et de l'apparence vers celui de l'identification, sur lequel je reviendrai dans la suite du propos.

3. Le pathologique : la marque des maux

Le troisième régime de la production de la différence que j'identifie repose sur une catégorisation se structurant dans l'opposition entre le sain et le malade. Si le régime de la primitivité est souvent renvoyé à l'ignorance de leurs interlocuteur·trice·s, le renvoi au pathologique est généralement vécu comme plus violent par les étudiant·e·s, dans la mesure où il peut renvoyer à des maux sociaux familiers (voir *infra*). Mais, comme le rappelle Loïc Wacquant, le propre du stigmate territorial n'est pas de reposer sur le mode de la vérité mais bien sur celui du préjudice social :

> « Que ces lieux soient ou non délabrés et dangereux, et que leur population soit ou non composée de pauvres, de minorités et d'étrangers importe peu au final : la croyance préjudicielle qu'ils le sont suffit à déclencher des conséquences socialement nuisibles » (Wacquant, 2007 : 2).

Parmi les maux sociaux associés aux Groenlandais·e·s, le renvoi à l'alcoolisme est l'un des aspects les plus cités par les enquêté·e·s. Elle se cristallise dans l'expression danoise G*rønlænderstiv* qui singifie « ivre mort comme un Groenlandais » :

"I've personally been … eh, not attacked, but … how do you say, It wasn't a very good feeling, that some of my Danish friends came up and ask: why are you not grønlænderstiv *right now? We were just having a*

« J'ai été personnellement euh, pas agressé, mais … comment dire, ce n'était pas une très bonne sensation, quand certains de mes amis danois sont venus et m'ont demandé : pourquoi est-ce que tu n'es pas *grønlænderstiv*

beer, like in a bar. It wasn't a good feeling. Just, after school, just, one drink, and then go home. And then he asked, why are you not Greenlandic drunk already? And I was like … I was so close to … giving him a punch. Because… it happens, it happens, almost everywhere".

maintenant ? On était juste en train de prendre une bière, dans un bar. C'était pas une bonne sensation. Juste après l'école, juste un coup, et après on rentre. Et puis, il a demandé : pourquoi tu n'es pas déjà ivre comme un Groenlandais ? Et j'étais … j'étais tellement près de lui en mettre une. Parce que … ça arrive, ça arrive presque partout ».

Kuluk Broberg, AP Degree en services et gestion touristique (CPH buisiness), mère institutrice (groenlandaise) père gestionnaire des communications aériennes (danois), Copenhague, février 2019

Mais de manière plus générale, d'autres aspects reviennent : venir d'une famille alcoolique, avoir été abusé·e sexuellement, être atteint de salmonelle, de maladies sexuellement transmissibles ou de la tuberculose[299] notamment. Le renvoi à la maladie est placé sous le signe d'une explication culturelle ou naturaliste de la prévalence plus élevée de ces pathologies au Groenland. Elles sont parfois associées à des comportements liés à l'origine, comme des pratiques alimentaires (manger de la viande crue ou fermentée) ou certains facteurs biologiques (sur la résistance à l'alcool ou la consanguinité supposée des Groenlandais·e·s). Ces deux éléments sont rendus responsables d'une santé fragile, occultant les facteurs socio-économiques tout autant responsables de ces prévalences élevées (précarité et promiscuité, accès à l'eau courante pour la tuberculose, rôle du trauma intergénérationnel dans le développement de l'alcoolisme – voir *infra*) ou plus généralement, de la difficulté à accéder aux soins.

Le Groenland est perçu comme un espace pathologisé, dont les caractéristiques se transmettent aux individus. Les étudiant·e·s se voient affublé·e·s un « stigmate tribal » (Goffman, 1975) renvoyant au phénotype. Y échapper est perçu comme un privilège :

"N: I feel like I won't say privileged, but sometimes I feel like …a bit … I like the way that I'm not looking like Greenlandic people, because, I know how a lot of people experienced discrimination because they are from Greenland. Well, I don't look like a Greenlandic person … I'm not, like, you know, I don't have dark hair and … eyes, or, …darker skin. So … When people find out that I am from Greenland, they get very surprised. And they say they can't really heard it, we can't hear it in the way you talk. Like, they have no idea. Like, I can really just be in the room, and talk a lot, and no one will notice that. I have to tell them first.(…).

We had a Christmas party, here at my work. And, I wasn't drinking that much, and he came, and he like, he came with a shot of something, and he said: Nuukaaka, drink this, you are from Greenland, you could take it! Like, you are from Greenland, why, eh, why aren't you drunk? (…) In Greenland there is a lot of troubles, like, problems, with alcoholism, and social problems, like abuses and things like that, and they only see that. But, it's not just what we are, it is not who I am. Like I'm not … I'm not coming from an abusive family, or an alcoholic family or …it's a lot more than that. And I also get this: are you also coming from Greenland? Are you really? And I'm like: what? You don't look Greenlandic. They have to,

« N : je me sens comme, je veux pas dire privilégiée, mais parfois je me sens … un peu comme si j'aimais le fait de ne pas ressembler aux Groenlandais·e·s, parce que, je sais que beaucoup de gens ont fait l'expérience de la discrimination parce qu'ils viennent du Groenland. Bon, je ne ressemble pas à une personne groenlandaise … je ne suis pas, tu sais … j'ai pas des cheveux foncés, et .. euh, des yeux ou … une peau foncée. Donc … quand les gens découvrent que je suis du Groenland, ils sont très surpris. Et ils disent qu'ils ne peuvent même pas l'entendre, on peut pas l'entendre dans ta façon de parler. Genre, je peux vraiment juste être dans la pièce, et parler beaucoup, et personne va le remarquer. Je dois leur dire d'abord (…).

On a eu une fête de Noël où je travaille. Et je ne buvais pas tellement, et il est venu, avec un shot de je ne sais quoi, et il a dit : Nuukaaka, bois ça, tu es du Groenland, tu peux le prendre ! Genre, tu es du Groenland, pourquoi tu n'es pas ivre ? (…) Au Groenland, il y a plein de soucis, genre, des problèmes, d'alcoolisme, des problèmes sociaux, des abus et des trucs comme ça. Et ils ne voient que ça. Mais, ce n'est pas ce qu'on est, ce n'est pas ce que je suis. Genre, je ne suis pas … je ne viens pas d'une famille abusive, ou alcoolique, ou … c'est bien plus que ça. Et j'ai aussi ça : est-ce que tu viens vraiment du Groenland ? Genre vraiment ? Et je suis là : quoi ? Tu n'as pas l'air Groenlandaise. Ils doivent, euh,

[299] En 2014, le Groenland connaissait un taux d'incidence cinq fois plus élevé que le taux moyen de la région européenne (au sens de l'OMS et comprenant 53 États) et presque 30 fois plus élevé qu'au Danemark (chiffres OMS, 2016 : https://bit.ly/3rrtA4G).

like, who's Danish in your family? Is your father Danish, is your mother Danish? And, I'm like no! (…) it's just such a big part of my life, that it's difficult to find a way to call it, if it is, racism, or, stereotype, stigma, or … it's just normal".

qui est danois dans ta famille ? Est-ce que ton père est Danois, est-ce que ta mère est Danoise ? Et je suis là, genre non ! C'est une part si importante de ma vie que c'est difficile de trouver une façon de l'appeler, si c'est du racisme, ou stéréotype, stigmate, ou … si c'est juste normal ».

Nuukaaka Nielsen, master en sociologie (KU), mère psychologue, (groenlandaise), père sous-chef au ministère de l'Éducation, (groenlandais), Copenhague, mars 2019.

Disposer d'une peau claire permet de dissimuler temporairement et partiellement les attributs discréditants. Le stigmate territorial agit alors davantage ici par sa notoriété (Goffman, 1975) que par sa visibilité, par ce que son collègue sait de ses origines avant cet échange. On voit bien ici que c'est précisément parce que les marques disqualifiantes s'imbriquent qu'il est difficile d'y échapper. Il faut donc nuancer la proposition de Loïc Wacquant, pour qui le stigmate territorial, à la différence d'autres marques, peut être amoindri, voire invalidé par la mobilité géographique (2007). Pour les étudiant·e·s rencontrés, c'est presque l'inverse qui se produit. Les modalités opératoires du stigmate imbriquant logiques de classe, de race, et d'origine géographique, elles complexifient la gestion de l'information qui en découle. Puisque l'origine géographique est associée de manière tacite à la couleur (être Groenlandais·e·s, pour Nuukaaka Nielsen et ses interlocuteur·trice·s, c'est nécessairement être non-blanc), passer par la dénomination territoriale permet une racialisation qui ne se dit pas. L'intériorisation d'un codage chromatique des appartenances nationales (voir *infra*) est dissimulée derrière un schéma binaire (associant blanchité et danicité d'une part, groenlandité et non-blanchité de l'autre) et se retrouve bien ici dans la difficulté à dire la race qui ponctue l'extrait d'entretien (hésitations, recherche du bon terme).

Le stigmate du Groenlandais, que je genre ici au masculin dans la mesure où les figures stéréotypiques tendent à être pensées comme tel, fonctionne donc par un triple régime de production de la différence : la comparaison des aptitudes ou de l'intelligence avec celles dont serait la population majoritaire, le renvoi au domaine du primitif et de ses avatars spatialisés, et enfin, une différenciation posée sur la limite entre le sain et le malade.

II. Les sphères de l'expérience minoritaire étudiante

La stigmatisation constitue le « substrat symbolique de phénomènes pratiques aux conséquences concrètes que sont les discriminations » (Talpin *et al.*, 2021), et qui se déclinent dans les différentes sphères de l'expérience étudiante. Parce que ces discriminations opèrent dans les plis singuliers du quotidien, elles constituent un point d'observation des frontières raciales en train de se faire.

1. Quels outils des sciences sociales pour nommer les discriminations ?

Discriminations racistes (Eberhard, 2010) et ordonnancements spatiaux dominants (Valentine, 2007)

Au niveau des interactions, les actes, propos ou attitudes qui entretiennent l'ordre social raciste sont difficiles à qualifier du point de vue des sciences sociales. Parler d'actes racistes pourrait

occulter la dimension systémique du racisme en l'individualisant, pour ne le considérer que comme l'expression d'actions isolées. Parler de discrimination est également imparfait, en raison du marquage juridique du terme, qui peut « appauvrir l'analyse sociologique de la domination » (Bereni et Arnaud-Chappe, 2011 : 22). Les travaux dans le sillage de la *Critical Race Theory* ont été particulièrement prolixes en catégories d'analyse pour désigner ces agressions quotidiennes, et en particulier relativement aux expériences d'étudiant·e·s afro-américain·e·s ou autochtones (Clark *et al.*, 2014 ; Solórzano *et al.*, 2000 ; Sue *et al.*, 2007).

L'une des solutions peut être de suivre l'usage contrôlé que propose Mireille Eberhard du terme de discrimination raciste (Eberhard, 2010). Elle s'appuie sur le travail de Philomena Essed sur le racisme quotidien (« *everyday racism* »), qui cherche à articuler les « pratiques routinières » (Essed, 1991 : 39) avec une dimension plus structurale, des « macrostructures d'inégalités raciales » (Essed, 1991 : 39) qui sont reproduites par ces pratiques routinières. Autrement dit, que les propos ou actions soient intentionnelles importent peu, puisqu'elles contribuent de fait à la reproduction de l'ordre racial. Dans cette partie, je m'appuie donc sur la définition processuelle de la discrimination raciste proposée par Mireille Eberhrard :

> « Un processus à travers lequel "l'ordre social raciste" (De Rudder *et al.*, 2000 ; De Rudder et Vourc'h, 2006, Bonilla-Silva, 1997) est actualisé dans des pratiques, la structuration raciste du monde social rendant possible la production et la signification des catégories de "race" dans les interactions sociales » (Eberhard, 2010 : 483)

Afin de saisir les contours de l'expérience minoritaire des étudiant·e·s groenlandais, je distingue, au sein de ces pratiques, au moins trois sous-ensembles : les micro-insultes, les micro-invalidations et les exclusions (voir tableau 7-1). J'emprunte les deux premiers termes à l'appareil de la *Critical Race Theory*, et plus spécifiquement au travail de Derald Wing Sue et de ses collègues (Sue *et al.*, 2007), qui les considèrent comme des « insultes subtiles », verbales ou non, ciblant les personnes non-blanches. Dans l'usage généralement fait du terme, le caractère « micro » de l'agression ne renvoie pas au degré de violence ressentie ni à un jugement relatif à la gravité de l'action, mais au niveau d'observation de la pratique et au caractère spontané, voire inconscient, de ces agressions (Solórzano *et al.*, 2000). Les micro-insultes renvoient aux discours et pratiques dégradantes subies par le groupe (Sue *et al.*, 2007). Les micro-invalidations nient le vécu de la condition minoritaire (racisme subi, effets durables des structures coloniales) et délégitiment les systèmes de valeurs et de savoirs associés au groupe en position subalterne (des croyances spécifiques, une expertise singulière …). J'ajoute à ces deux ensembles de micro-agressions l'exclusion, cette rupture des liens et mises à l'écart d'un lieu, d'un groupe, ou d'une activité. Ces classements ne cherchent ni à hiérarchiser les conduites – ce qui réinscrirait le racisme dans l'ordre d'actions individuelles, détachées d'un système d'antagonismes propre aux rapports sociaux – ni à préjuger du degré de violences subies, mais vise au contraire à rendre compte de la multiplicité des formes de discriminations rencontrées.

Ces discriminations racistes banales, par leur fréquence et leur normalisation, ne sont pas spécifiques à un lieu ou à un contexte particulier. Cependant, certaines situations, en fonction des cadres de l'interaction qu'elles présupposent, semblent plus favorables à l'expression de ces discriminations racistes, comme l'écrivait David Delaney : « même s'il n'y a pas d'extérieur aux géographies raciales, les façons dont la formation raciale prend sens spatialement reste extrêmement variable et changeante » (Delaney, 2002 : 7)[300]. Il ne s'agit pas ici d'autonomiser les différentes sphères de l'expérience, mais plutôt de reconnaître, comme c'est le cas du régime de différenciation par les compétences décrit plus haut, la façon dont certains agencements spatiaux

[300] « *Even if there is no « outside » to racial geographies, the ways in which the racial formation is given spatial expression remain extremely variable and shifting* ».

influencent la formation du rapport de race. Pour Gill Valentine, ces ordonnancements spatiaux singuliers sont au cœur des mécanismes de la production du minoritaire :

> « Quand les identités individuelles sont "faites" différemment dans des chronologies et moments singuliers, elles se heurtent entre elles, et donc exposent, ces ordonnancements spatiaux dominants qui définissent qui est à sa place et qui ne l'est pas, qui appartient et qui n'appartient pas (…) dans des espaces donnés, il y a des ordonnancements spatiaux dominants qui produisent des moments d'exclusions pour certains groupes sociaux » (Valentine, 2007 : 19)[301]

Parce que les interactions quotidiennes confrontent les acteurs à des normes spécifiques aux lieux et espaces fréquentés, passer par l'expérience[302] pour saisir la production de la race permet également de ne pas homogénéiser les conditions minoritaires au sein du groupe des « Groenlandais·e·s ». En dépit de leur ascension sociale ou de leur appartenance aux franges dominantes (en tous cas culturellement) de la société groenlandaise, l'expérience de la discrimination et de la stigmatisation ne cesse de ramener ces étudiant·e·s à une position subalterne, qui rappelle le « *nigger moment* » décrit par Elijah Anderson : ces expériences où les individus noirs, en dépit de leur réussite sociale, scolaire ou professionnelle, se voient remis à leur place de dominés (Anderson, 2011). Ces rappels à l'ordre sont dépendants des normes à l'œuvre dans les agencements spatiaux traversés par les étudiant·e·s : les contextes scolaires et universitaires sont ainsi particulièrement propices aux expériences de micro-invalidation (voir tableau 7-1 et fig. 7-1).

Quatre « ordonnancements spatiaux » (Valentine, 2007) façonnant l'agencement du rapport de race

Singulariser les contextes permet alors tant de rendre compte du caractère quasi-total – car traversant les différentes sphères de l'expérience étudiante – de la confrontation à la norme de la blanchité, que de la spécificité de l'expérience minoritaire étudiante. Je distingue quatre situations singulières pouvant influencer la forme de l'assignation discriminante vécue : les contextes scolaires et universitaires, les situations de sociabilité entre pairs étudiants, ce qui se joue dans l'espace public, et enfin, la sphère domestique. Ce tableau constitue un classement subjectif de ce qui est considéré comme discriminant : du fait de ma propre subjectivité de femme blanche, j'ai justement été socialisée à ne pas *voir* ces discriminations. Par ailleurs, être à même de labelliser une situation comme raciste ou comme discriminante – et donc, de le restituer en entretien – est également le fruit d'un apprentissage (Eberhard, 2010 ; Druez ; 2016, 2021) qui ne passe pas uniquement par l'expérience, mais comme le rappelle Elodie Druez, « d'une identification du phénomène, d'un sentiment de légitimité à le dénoncer ainsi que de sa conscientisation, c'est-à-dire d'une prise de conscience de sa dimension systémique et politique » (Druez, 2021 : 437), aspect que j'approfondirai dans le chapitre suivant.

Les situations de sociabilité entre étudiant·e·s sont influencées par les normes qui régissent les contextes scolaires et universitaires, et, à ce titre, sont marquées par la prégnance plus ou moins forte d'une blanchité institutionnelle ajustée à la sélection sociale du recrutement et au prestige de l'établissement. Les enquêté·e·s relatent ainsi au fil des entretiens la façon dont leurs sociabilités, et par conséquent leur sentiment d'être plus ou moins « différent », ont pu changer en fonction des

[301] « *When individual identities are "done" differently in particular temporal moments they rub up against, and so expose, these dominant spatial orderings that define who is in place/out of place, who belongs and who does not (…) in particular spaces there are dominant spatial orderings that produce moments of exclusion for particular social groups* ».

[302] Gill Valentine conçoit alors l'intersectionnalité comme une « expérience vécue » (« *lived experience* ») : en suivant le parcours d'une femme sourde et lesbienne, elle montre comment son investissement dans différents lieux (l'école, le groupe des Sourds, son domicile, son lieu de travail) transforme tant sa position en fonction des « cultures hégémoniques » qui norment les façons de se comporter dans ces lieux, et en retour, jouent sur le rapport à soi et la façon de se percevoir comme minoritaire ou non (Valentine, 2007).

cursus choisis et au fil des bifurcations de parcours. Les instances scolaires et universitaires jouent le rôle de point d'appui du développement des sociabilités au Danemark. Si ces dernières ne s'y restreignent pas, les réseaux de sociabilités tendent généralement à partager les caractéristiques socio-démographiques des publics des établissements. À ce titre, elles influencent également la formation de l'expérience minoritaire.

FORMES DE DISCRIMINATIONS RENCONTRES	ORDONNANCEMENTS SPATIAUX			
	Universitaire et scolaire	**Sociabilités étudiantes**	**Public**	**Domestique**
Micro-invalidation	▪ Minimisation des effets de la colonisation du Groenland (et ses effets) dans les enseignements et/ou invisibilisation dans les programmes ▪ Absence d'abonnement à des revues d'études autochtones ou spécialistes d'études coloniales dans les programmes ▪ Invalidation des compétences scolaires par les enseignant·e·s ou les autres étudiant·e·s ▪ Associations culturelles abusives (on parle « inuit » au Groenland, on vit dans des igloos) ▪ Considérer que certaines approches critiques (décoloniales, autochtones) ne sont pas professionnellement rentables ▪ Considérer les étudiant·e·s Inuit comme responsables de l'éducation à leur propre histoire et culture	▪ Minimisation des effets de la colonisation ▪ Associations culturelles abusives ▪ Déclaration d'avantages injustes en faveur des étudiant·e·s groenlandais·e·s ▪ Considérer que les étudiant·e·s Inuit sont responsables de l'éducation à leur propre histoire et culture	▪ Minimisation des effets de la colonisation, discours *colorblind* et/ou relevant de « l'exceptionnalisme danois » ▪ Considérer les autorités groenlandaises comme incapables de gouverner ▪ Mise à l'écart du Groenland du monde développé ▪ Invalidation du projet indépendantiste à l'aune d'un discours sur la maturité politique (le pays n'est pas « prêt ») ▪ Associations culturelles abusives ▪ Inscription des Groenlandais·e·s dans un schéma hiérarchique de la nationalité danoise, selon un gradient de danicité	▪ Minimisation des effets de la colonisation ▪ Considérer la culture inuit comme incompatible avec un mode de vie moderne ▪ Considérer les autorités groenlandaises comme incapables de gouverner ▪ Associations culturelles abusives
Micro-insulte	▪ Étiquetages stigmatisants, s'appuyant sur des stéréotypes associés au groupe (alcoolisme, violences, et pathologies diverses) ▪ Questions répétées et intrusives sur des pratiques culturelles inuit (tatouages, chasse au phoque …) ▪ Pathologisation du groupe ▪ Difficulté à dire ou écrire le prénom correctement ▪ Moqueries liées à l'accent ou à l'orthographe	▪ *Hyggeracisme :* plaisanteries s'appuyant sur des stéréotypes associés au groupe ▪ Étonnement quant aux capacités linguistiques en danois ▪ Négation de l'inuité en vertu de traits phénotypiques ▪ Exotisation et sexualisation des corps inuit ▪ Harcèlement ou atteintes dégradantes (dépôt d'excréments devant la porte d'un logement)	▪ Désignation comme bouc émissaire ▪ Étiquetage stigmatisants (eskimo) du groupe dans son ensemble ou de certaines personnalités publiques groenlandaises ▪ Insultes	▪Étiquetages stigmatisants (eskimo) ▪ Exotisation et sexualisation des corps inuit ▪ *Hyggeracisme* ▪ Association à un autre groupe minoritaire/minorité raciale (Asiatique) ▪ Étonnement quant aux capacités linguistiques en danois
Exclusion	▪ Sur la base des compétences supposées, rejet direct d'un groupe d'étude (refus de travailler avec) ou indirect (agrégation des minoritaires dans le travail en groupe)	▪ Insertion/exclusion sur la base du phénotype, du prénom, ou de traits prêtés aux groupes (la « résistance à l'alcool » des Groenlandais·e·s dans les jeux à boire)	▪ Discriminations à l'embauche ▪ Absence d'invitation à certains évènements publics (une fête de voisinage) ▪ Refus d'accès à un lieu festif (un bar refuse l'entrée des Groenlandais·e·s)	▪ Refus d'une (ou attirance) pour une relation intime ou sexuelle en raison de l'origine de la personne

Sources : entretiens et observations, 2018-2021

Tableau 7-1. Types de discriminations rencontrées au Danemark (M. Duc, 2022)

L'espace public, entendu à la fois dans sa dimension matérielle (rues et places en extérieur, commerces, espaces culturels et sportifs, milieux professionnels) et dans sa dimension plus immatérielle (débats publics et aux traitement médiatiques du Groenland, de ses habitant·e·s, et

des Inuit plus généralement) est la troisième sphère d'expression de ces discriminations racistes. Si je le distingue des autres contextes, ce n'est pas d'un point de vue analytique : plusieurs travaux ont invité à dépasser la dichotomie entre ce qui se joue dans l'espace public et dans l'espace privé, qui fait courir le risque d'invisibiliser les rapports antagoniques entre les groupes, ou de rejouer de manière sourde l'assignation de certains groupes à des espaces qui leur conviendrait notamment en ce qui concerne les rapports de genre/sexe (voir par exemple Blidon, 2016 ; Mcdowell, 1993 ; Rose, 1993) mais plus globalement pour l'appréhension des discriminations (Bereni et Arnaud-Chappe, 2011). C'est au contraire dans une perspective pratique, visant à rendre compte du caractère quasi-total de l'expérience minoritaire des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark, que je l'utilise.

Enfin, les espaces domestiques (au sein des couples ou de la famille élargie notamment) ne constituent nullement une bulle de protection vis-à-vis des agressions racistes. Les configurations d'habitat sont multiples pour les étudiant·e·s groenlandais·e·s : il peut s'agir de vie en *kollega* (résidences étudiantes avec certains espaces partagés, notamment la cuisine), de vie en colocation (en couple ou non), ou de vie seul·e. Ces agressions peuvent émaner des voisin·e·s : c'est notamment ce qu'a vécu Ivik Bech Olsen, lorsqu'elle est accusée d'avoir jeté par sa fenêtre des déchets ayant atterri sur la pelouse de la copropriété, puis harcelée par certain·e·s de ses voisin·e·s, qui la considèrent sale à la suite de cet évènement. Les agressions peuvent également émaner des colocataires ou du (ou de la) partenaire, mais plus souvent de la famille élargie (par exemple des parents de son conjoint). La quiétude d'une image romantique du foyer, à l'abri des antagonismes structurels, est largement rebattue lorsqu'on s'intéresse au domestique et à l'intime. L'échelle domestique est en effet au cœur de la construction des rapports sociaux, et notamment de sexe, comme l'ont montré les chercheuses féministes et les études de genre plus généralement. Les rapports de race ne font pas exception, et s'imbriquent par ailleurs souvent avec les rapports de sexe, comme l'ont montré certains travaux sur la construction de la blanchité dans le recours au travail domestique (Cosquer, 2020 ; Le Renard, 2019) ou ceux attentifs aux structures familiales et à la filiation (Stoler, 2013 ; Brun, 2019a). Plus que de s'immiscer dans les espaces domestiques, ils y sont forgés, et le terme danois d'*hyggeracisme* traduit bien cette idée. Régulièrement mobilisé par certain·e·s enquêté·e·s, il renvoie à des agressions du quotidien, déguisées par l'humour, des marques d'affection ou de proximité (« je suis ton amie, donc je ne peux pas être raciste ») qui normalisent le rapport de race en naturalisant ces agressions comme des actes inoffensifs. Caractéristique d'un contexte *colorblind*, ce racisme des bonnes intentions est bâti sur la notion d'*hygge*. Difficilement traduisible, à la fois verbe et substantif, le *hygge* renvoie à une atmosphère confortable, douillette, et sécurisante, qui s'incarne dans des attributs singuliers : des bougies allumées, des couvertures et du mobilier fait pour se détendre, de la musique douce, la présence d'êtres chers, mais également des aliments saisonniers, comme un chocolat chaud en hiver ou des fruits colorés en été, qui contribuent au sentiment de bien-être que procure cette ambiance singulière. En bref, le *hygge* est antinomique avec l'expérience de la discrimination raciste. Mais c'est justement dans ce caractère a priori antinomique que réside la force de naturalisation de la frontière raciale, si pernicieuse, si quotidienne, qu'elle se fait dans la tendresse et le confort : c'est pourquoi on pourrait traduire *hyggeracisme* par un « racisme du coin du feu ».

Les contextes scolaires et universitaires se distinguent tant par leur rôle à un niveau macrosociologique (une institution active dans la reproduction de l'ordre racial) que par leur rôle au niveau microsociologique et biographique (un contexte qui cristallise les tensions entourant la mobilité sociale à l'œuvre dans la migration étudiante). C'est pourquoi il convient désormais de s'y pencher plus en détail.

2. Salles de classe et campus : sphères singulières de l'expérience minoritaire

Cet « ordonnancement spatial » se distingue des trois autres sphères présentées *supra*, pour deux raisons. D'abord, par son statut dans la (re)production du rapport de race. La sphère académique est un contexte d'expression des discriminations racistes où micro-agressions, invalidations et exclusions qui s'y déploient à construire un « climat racial » sur les campus (Solórzano *et al.,* 2000).En dépit de son euphémisation fréquente, la présence du racisme sur les campus est bien identifiée par les recherches (Essed, 1991 ; Quintero, 2013 ; Solórzano *et al.,* 2000). Mais ce « climat racial » est imbriqué dans la production de la blanchité institutionnelle (Ahmed, 2012)[303]. Elle s'exprime dans la structure des formations et dans les mécanismes de tri social, auquel participe activement l'institution (voir **chapitres 3**, **5** et **6**), mais également dans des formes plus discrètes auxquelles les étudiant·e·s sont confronté·e·s au quotidien (voir fig. 7-1). Par son fonctionnement normatif, l'institution scolaire et universitaire reproduit activement l'ordre racial en excluant de son fonctionnement les groupes en position minoritaire (**chapitres 5** et **6**). Comme observé dans d'autres contextes par d'autres travaux francophones (Druez, 2016 ; Chapuis *et al.*, 2019), la norme de la blanchité semble d'autant plus prégnante que l'on monte dans la hiérarchie académique : plus les établissements sont socialement sélectifs, moins la norme de la blanchité est troublée par la composition des publics étudiant·e·s et du corps enseignant. L'étude des forces oppressives – non limité à la seule dimension raciale – qui traversent l'espace de la salle de classe constituent un terrain bien balisé par les recherches, de l'analyse des mécanismes de la violence symbolique dans l'héritage bourdieusien jusqu'aux travaux féministes ou décoloniaux[304]. C'est notamment le cas de ceux de bell hooks. Nourrie par son expérience personnelle de la déségrégation scolaire qui lui fait perdre son amour de l'école, du modèle qu'a représenté pour elle ses enseignantes noires, ainsi que par les travaux de Paulo Freire, qui cherche à faire une place aux émotions et à la reconnaissance des différences dans les espaces académiques, elle aspire à faire de la salle de classe « un lieu de promesse et de possibles », plutôt qu' « un lieu de punition et d'empêchement » (hooks, 1994 : 4)[305].

Ensuite, au niveau des parcours biographiques, les contextes scolaires et universitaires cristallisent toutes les tensions de la migration des étudiant·e·s groenlandais·e·s. Espaces de concrétisation des ambitions du projet migratoire et de réalisation des possibles de l'ascension sociale, ils sont aussi ceux de la production des frontières raciales : lorsqu'elles rentrent en classe, les personnes se trouvent exposées à des formes de rejet de leur appartenance à la population majoritaire, qui ne passe pas seulement par la stigmatisation mais également par de multiples « empêchements » pour reprendre le terme de bell hooks (*ibid.*). En s'appuyant sur les récits des étudiant·e·s ainsi que sur des observations diffuses, cette dernière sous-partie de la deuxième section se veut complémentaire des développements opérés dans le troisième chapitre de cette thèse. Si j'y ai montré en quoi consistait la blanchité institutionnelle, il s'agit désormais de se pencher sur les effets de l'« ordonnancement spatial dominant » (Valentine, 2007) sur les individus, afin de restituer le rôle *actif* de l'institution scolaire et universitaire, tel qu'il se concrétise dans les contextes de transmission pédagogique, dans la production de l'expérience minoritaire.

---

[303] Je renvoie à la troisième section du **chapitre trois** pour davantage de précision quant à l'usage fait de ce concept, en partie dérivé du travail de Sara Ahmed (2012).

[304] On pourra à ce titre consulter les travaux autour de la notion de « *safe space* », née du Women's Rights Movement et largement mobilisé dans la sphère pédagogique, afin de rendre les salles de classes plus inclusives (en termes de normes de genre et de sexualité en particulier). La revue de géographie radicale *Antipode* semble s'être particulièrement fait l'écho, en géographie, de ces travaux. C'est le cas d'un article du Roestone Collective, retraçant la généalogie du terme pour en dresser la critique (Roestone Collective, 2014), ou encore de la notice « *Classroom* », qui dresse un panorama des travaux s'intéressant à la configuration spatiale de la salle de classe, rédigée par John Paul Catungal (2019) dans le lexique paru à l'occasion du centenaire de la revue.

[305] « *The university and the classroom began to feel more like a prison, a place of punishment and confinement rather than a place of promise and possibility* » (hooks, 1994 : 4).

Figure 7-1. Blanchité hégémonique et traces discrètes de la colonialité de l'institution universitaire : quelques regards sur l'Université de Copenhague

Presbyties et myopies académiques

Lors de mon premier terrain long au Danemark entre janvier et mai 2019, je suis accueillie dans un département de recherche de l'Université d'Aarhus à Copenhague, où j'ai la chance de disposer

d'un bureau pendant presque toute la durée de mon séjour[306]. Ce département spécialisé dans les recherches en éducation accueille plusieurs chercheur·euses étranger·es et différentes disciplines y sont représentées : sciences de l'éducation, histoire, géographie, sociologie et anthropologie. J'y garde en particulier le souvenir d'une scène qui, ayant eu lieu au début de mon séjour, semblait m'accueillir à point nommé dans mon terrain d'enquête :

> *Pause de midi. Nous sommes 6 ou 7 à s'installer pour manger. Tout le monde s'adapte à ma présence et échange en anglais. La conversation se lance sur l'internationalisation des carrières universitaires dans laquelle nous évoquons nos usages de l'anglais. Plusieurs partagent leur impression de sa prépondérance au Danemark, comparativement à d'autres contextes européens. J'évoque alors brièvement le cas français, en expliquant que les usages et la maîtrise de l'anglais sont très hétérogènes, puis quelqu'un m'interroge sur la langue que j'utilise avec les enquêté·e·s groenlandais·e·s, soulignant les enjeux de traduction et les rapports de pouvoir que cela peut charrier. Je réponds que j'utilise quasi-exclusivement l'anglais parce que je suis en train d'apprendre le danois. Un homme, en bout de table, s'exclame alors :* « so you don't speak Inuit ! » *puis une autre rebondit :* « well I think Danish is harder than Inuit anyways ! » *et la tablée rit. Je suis interloquée, et quelque peu paralysée. Je me tais jusqu'à la fin du repas alors que les discussions reprennent sur la place de l'anglais.*
>
> Carnet de terrain, Emdrup, février 2019

Mes collègues ignorent la langue majoritaire parlée au Groenland, puisqu'« Inuit » n'est pas une langue mais un ethnonyme. Les Inuit parlent différentes langues comme l'inuktun, l'inuktitut ou encore le kalaallisut, toutes appartenant à la famille linguistique estkimo-aléoute. Le kalaallisut est l'une des deux langues officielles du Groenland, c'est également la langue enseignée et la langue majoritaire de la transmission pédagogique en primaire et dans le secondaire inférieur. Ce moment montre bien que le statut social n'est pas nécessairement une variable pertinente pour expliquer cette ignorance. Nous sommes entre collègues universitaires, tous et toutes à table sont Danois·e·s. Si je ne connaissais pas à ce stade de mon séjour la spécialisation disciplinaire de chacun·e, on peut s'attendre à ce que leur inscription en sciences sociales s'accompagne de la détention d'un certain capital culturel. Mes attentes en la matière sont d'autant plus élevées qu'elles reposaient sur la présentation qui m'avait été faite du département : particulièrement ouvert, avec de nombreux·ses spécialistes de terrains étrangers, en particulier des Suds. Certain·e·s s y avaient par ailleurs déjà mené des recherches au Groenland, et les approches critiques y avaient été présentées comme dominantes. Ces explications visaient à me rassurer quant au fait d'être explicite sur l'objet de mes recherches (voir **chapitre 2**).

Mais finalement, dans une forme de ce que j'appellerais une presbytie académique, l'intérêt pour le lointain et les enquêtes en terrains étrangers, parfois faites « arlésiennes » (Lefort, 2012)[307] disciplinaires, semblent supplanter l'intérêt pour l'étranger local. Au-delà du jugement de valeur sur la prétendue « difficulté » de l'apprentissage du danois qui lui aussi hiérarchise, les enseignant·e·s chercheur·euse·s face à moi ne connaissent pas les langues parlées dans leur propre pays, alors même qu'ils et elles ont face à elles et eux, des étudiant·e·s originaires du Groenland. Si l'ensemble de la tablée rit et que personne ne réagit à mon blocage, c'est probablement parce que les choses « vont de soi » : la fluidité de la communication exprime un certain partage de représentations communes du monde. Elles sont le fruit d'apprentissages sélectifs et d'une invisibilisation par le canon académique (voir encart 7-1). L'exemple rappelle ainsi qu'en dépit de sa situation au cœur de la production et de la légitimation de systèmes de connaissances, le milieu universitaire n'est

[306] Je tiens à remercier très sincèrement Hanne Kristine Adriansen pour son invitation et son accueil, qui m'a permis de bénéficier d'excellentes conditions de travail et d'échanges fructueux pendant cette période.

[307] L'Arlésienne est une figure féminine fictionnelle présentée dans la littérature et la musique française de la fin du XIXe siècle. Elle est construite comme un personnage physiquement absent, mais qui est pourtant l'objet des Lettres de mon Moulin d'Alphonse Daudet, et ensuite transposée sur scène par Georges Bizet. Isabelle Lefort questionne l'applicabilité de cette figure de l'Arlésienne à l'objet « terrain », qui repose sur le couple présence/absence.

nullement marqué du sceau de l'objectivité : il y a un ancrage idéologique de ce qui est su et de ce qui est ignoré, qui s'exprime dans les situations les plus ordinaires de la vie académique.

Ces presbyties académiques se doublent d'une logique inverse dont témoigne les enquêté·e·s : une forme de démonstration de curiosité à leur égard émanant des enseignant·e·s, et déclenchée par l'identification de certains marqueurs, comme le prénom, les traits phénotypiques ou l'accent, mais aussi et surtout par la découverte de la provenance géographique :

"A lot of them have also being there, in practice, and also, many doctors, many lecturers they have also been in Greenland. I have, eh … a teacher, the one I am going to, and we had a class, 2 days ago, so, we have to have our names on the tables, oh, your name is different, where are you from? And then oh! you are from Greenland, oh my god! And then she was talking talking and I was like, maybe we shouldn't talk like this when everybody is here, maybe we can talk about it another time, and then she took five minutes to talk to me about his experiences in Greenland, and showing me pictures on her phone, she was very exited!"

« Plusieurs y sont déjà allés, en stage, mais aussi, beaucoup de docteurs, de profs, sont aussi déjà allés au Groenland. J'ai eu, une prof … celle du cours où je vais, là, on a un cours, il y a deux jours, donc on avait nos noms sur la table, et oh, ton nom est différent, d'où tu viens ? Et puis, oh ! tu es du Groenland, oh mon dieu ! Et puis elle s'est mise à parler et à parler, et j'étais là genre, peut-être qu'on ne devrait pas parler comme ça quand tout le monde est là, peut-être qu'on peut le faire une prochaine fois, et puis là elle a pris cinq minutes pour me parler de ses expériences au Groenland, et me montrer des photos sur son portable, elle était super enthousiaste ! »

Aviaaja Brønlund, master en médecine (KU), mère gestionnaire dans un *gymnasium* (groenlandaise), père cuisinier (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Cette curiosité se manifeste de manière incongrue, à tout moment, souvent en public, lorsque la configuration n'invite pas au dévoilement des histoires familiales. Sous prétexte d'une célébration du lieu d'origine, ces interventions sonnent comme des rappels à la différence et sont souvent perçues comme indiscrètes voire déplacées. Le ou la questionneur·euse, toujours en position de maîtrise de l'interaction (enseignant·e tributaire de l'autorité pédagogique) diminue le niveau d'étrangeté par une sortie de cadre : le temps d'un échange, questionné·e et questionneur·euse ne sont plus dans un amphithéâtre ou une salle de cours. Le ou la questionneur·euse se dévoile pour inciter à la proximité (montrer des photographies de vacances, évoquer une connaissance vivant au Groenland). Mais la question est perçue comme d'autant plus indiscrète que la situation dans laquelle se déroule l'interaction, face à l'autorité pédagogique, et en public, augmente le « niveau de contrainte » (Dumitru, 2015) : la personne qui la reçoit ne peut nullement éviter d'y répondre.

Au-delà de la seule question des origines qui témoigne de la lecture racialisée de la nation danoise qui circule parmi le corps enseignant, ce sont aussi les réactions au dévoilement de « l'origine groenlandaise » qui sont particularisantes. Lorsque les étudiant·e·s témoignent de ces démonstrations de « goût » ou d'affection, mais les considèrent difficiles à décrypter :

"My sister, she looks like a Greenlandic person, like … she has dark hair, and dark eyes. And people are always like: so, where are you from? They are always like, where are you from, like, they need to know. Like, today, she had an exam, and the teacher were like, "where are you from?" In the middle of the exam! And then she answered, "I'm from Greenland" and then the teacher was like "oh my god, you are from Greenland, oh my god, I love Greenland". It's strange!"

« Ma sœur, elle ressemble à une Groenlandaise, genre … elle a les cheveux foncés et des yeux foncés. Et les gens sont toujours genre : alors, d'où tu viens ? Ils sont toujours à demander, ouais, d'où tu viens, genre ils ont besoin de savoir. Comme aujourd'hui, elle a eu un contrôle, et le prof était là : « d'où tu viens ? » Au milieu du contrôle ! Et alors elle a répondu : « je viens du Groenland ». Et puis le prof était là : « oh mon dieu, tu viens du Groenland, oh mon dieu, j'adore le Groenland ». C'est bizarre ! »

Nuukaaka Nielsen, master en sociologie (KU), mère psychologue, (groenlandaise), père sous-chef au ministère de l'Éducation, (groenlandais), Copenhague, mars 2019

Le déclenchement de ces questions et le glissement personnel vers le dévoilement de soi du ou de la questionneur·euse semblent faire de ces démonstrations d'affections des stratégies tacites de mise à distance de toute accusation de rejet de l'altérité. Il s'agit alors d'éviter de se voir targuer d'un racisme conçu ici uniquement comme expression d'actions individuelles et reposant sur une « haine » de l'autre. Mais ce qui est probablement pensé comme un acte bienveillant dispose d'effets inverses, en renvoyant le ou la questionné·e à sa différence : la démonstration de proximité et d'affection semble empêcher d'identifier les effets particularisants et hiérarchisants de telles interpellations, dans une myopie académique qui contribue pleinement à la racialisation.

Aviaaja Brønlund et Nuukaaka Nielsen ne reçoivent pas ces remarques et attentions de la même façon : pour la première, si elle est mal à l'aise en raison de la situation, « c'est bien d'avoir cette curiosité », car elle considère cela comme moins déplacé que certaines présomptions stéréotypiques et stigmatisantes. Mais pour Nuukaaka, cette curiosité est déplacée, et elle s'estime heureuse d'y échapper parce qu'elle « n'a pas l'air groenlandaise ». Pour d'autres encore, ces questions sont perçues comme des formes de micro-insultes.

Encart 7-1 : « Placer le Groenland sur la carte »

Au tournant de l'année 2018, l'absence du Groenland dans les programmes scolaires danois est progressivement construite en problème public par différentes actions militantes. Quelques étudiant·e·s groenlandais·e·s y participent, notamment via Operation Dagsværk, une organisation danoise consacrée au financement et à la mise en œuvre de projets éducatifs à travers le monde. En 2018, c'est le Groenland qui est choisi par l'association comme zone d'action, ce qui permet le développement de plusieurs partenariats entre cette dernière, des *gymnasier* groenlandais, des artistes comme Josef Tarrak ou encore, la Croix Rouge Groenlandaise. L'objectif est de travailler à la réduction des préjugés sur le Groenland et des discriminations qui en résultent, en menant une campagne d'information au Danemark.

Cette campagne vise à produire du matériel pédagogique (des séquences clé en main, des vidéos…) à destination des enseignant·e·s, afin de pallier les manques institutionnels. Des brochures thématiques sont produites et distribuées lors d'évènements informatifs comme ici, à la Maison du Groenland de Copenhague. Mathias, l'un des auteurs des brochures, décrivait son engagement comme une façon de « mettre le Groenland sur la carte ». Au Danemark, de nombreuses cartes circulent avec un Groenland « blanc », polygone sans données, à l'image de sa représentation dans les programmes scolaires. Les couvertures des livrets reprennent cette métaphore en proposant de « remplir » ce blanc par des photographies évoquant les thématiques développées.

D'autres organisations (dont Avalak) se joignent à la cause, et au cours de l'année scolaire 2018, une proposition citoyenne (*Borgerforslag*) « *Rigsfællesskabet på skoleskemaet* » est déposée au parlement. Si elle obtient 50 000 soutiens, elle sera déposée en tant que résolution au Folketing (parlement danois) et fera l'objet d'un vote. Il s'agit de rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire du Rigsfælleskabet au Danemark, intégrant quelques éléments concernant les Îles Féroé et le Groenland. L'objectif est de réduire les asymétries des enseignements, qui, au Groenland comme aux Féroé, font une large part à la culture danoise (histoire, société et environnement), alors que l'inverse n'est pas valable.

Sources : bogerforslag.dk, proposition *Rigsfællesskabet på skoleskemaet*, entretiens avec Mathias Pedersen (février 2019) et avec Astrid Sejrø, responsable de campagne pour Operation Dagsværk (février 2019). Photo : M. Duc, 2019, avec l'autorisation des personnes représentées.

Métamorphoses : les reflets du minoritaire dans la glace de la colonialité

Parallèlement à ces effets de presbytie ou de myopie académique identifiables dans les interactions, le contenu des enseignements, tel que les étudiant·e·s en témoignent, reflète la blanchité institutionnelle (Ahmed, 2012) et vont dans le sens d'autres (rares) constats relatifs à la dimension hégémonique de certains contenus pédagogiques locaux (Suárez-Krabbe, 2012)[308]. Il ne s'agit pas ici de dresser une étude exhaustive des *curricula*, dont l'analyse constituerait par ailleurs un cas intéressant pour l'agnotologie, mais plutôt de restituer quelques traces discrètes de ces asymétries, afin de montrer quels en sont les effets sur les individus.

De manière générale, les enquêté·e·s témoignent d'une absence de problématiques renvoyant au contexte groenlandais, qu'il s'agisse de l'histoire du pays et de la colonisation, d'œuvres culturelles[309], d'enjeux environnementaux spécifiques à l'Arctique, ou encore, d'une prise en compte de la spécificité législative et administrative du Groenland dans les formations professionnelles. Les STIM[310] ne font pas exception, puisqu'en sciences vétérinaires, la formation est par exemple centrée sur les spécificités de la faune européenne. Une étudiante en médecine témoignait par ailleurs du fait que les rares représentations des Groenlandais·e·s dans ses cours étaient marquées des mêmes représentations stigmatisantes. Elle évoquait une habitude des enseignant·e·s lors de travaux sur l'alcoolisme : alors qu'il prenait toujours la peine de préciser que le patient était Groenlandais, c'était l'omission de toute appartenance qui caractérisait la présentation des sujets Danois. Il serait donc vain d'opposer sciences humaines et sociales et STIM autour de l'axe de la neutralité axiologique. Les problématiques se rapportant aux spécificités du contexte groenlandais tendent à être réservées aux études aréales, comme dans les parcours en études Arctiques et Groenlandaises ou dans la formation en ingénierie arctique. Elles sont ainsi faites *cas particuliers*, n'appartenant pas à la science normale, ce qui rejoint ici mes remarques sur les découpages disciplinaires au sein de la faculté d'Humanités de l'Université de Copenhague (voir **chapitre 3**).

L'absence de représentation mais aussi les façons dont les Groenlandais·e·s et leur espace d'origine sont représenté·e·s sont d'abord des leviers de la prise de conscience de l'invisibilité sociale dans laquelle se trouve le groupe :

"S: In the university, we are taught, eh, western methods, eh, and, mindsets, and that's a problem. I didn't know what indigenous psychology was until … In my masters, we were not taught that, and I had a meeting with indigenous psychologists, eh, Māori*, in my second trip to New Zealand this year. Then I went back to the university. And I could see that they have published different articles, and I couldn't get access to them. So, the university of Copenhagen in Denmark, they haven't prioritized, eh, buying the license for, indigenous psychologists. And … this is very weird, when you have, eh, Greenlandic Students in the universities.*

« S : à l'université, on nous apprend des méthodes occidentales, et des façons de penser, et c'est un problème. Je ne savais pas ce que la psychologie autochtone était avant … dans mon master, on nous apprenait pas ça, et j'ai eu une rencontre avec des psychologues autochtones, euh, Māori, pendant mon deuxième voyage en Nouvelle Zélande cette année. Et puis je suis retournée à la fac. Et j'ai pu voir qu'ils avaient publié différents articles, et je ne pouvais pas y accéder. Donc, l'Université de Copenhague au Danemark, ils n'ont pas donné la priorité, euh, acheté la licence pour les psychologues autochtones. Et … c'est trop bizarre,

[308] À ce titre, on notera que le texte de Julia Suárez-Krabbe ne consiste pas en une étude circonstanciée de ces logiques épistémiques, mais un retour sur l'expérience d'un collectif de l'Université de Roskilde (Andar Descolonizando) cherchant à influencer le positionnement de l'université dans ses partenariats internationaux.

[309] En ce qui concerne ces deux dimensions, on notera l'émergence, pendant le temps de l'enquête, de collectifs étudiants cherchant à transformer les représentations des groupes minoritaires, notamment en travaillant à la diversification des curriculums dans différentes formations de l'Université de Copenhague, comme en littérature (*Fællesskab for Kritiske Litterater*) et en sciences sociales (*Fællesskab for Kritiske Antropologer*, *Diaspora of Critical Nomads*).

[310] Acronyme de Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques. Ce regroupement par classification disciplinaire est généralement utilisé pour les différencier des humanités et sciences sociales.

M: what do you mean?

S: eh, legally, they are Danish citizens, so they are supposed to matter. The thing is that it is the colonial mindset. You don't even see it as … a need. But are we not important? I mean these indigenous peoples have to enforced, they know … they are enlighted, or, they've become more wise on their own culture. But here it's like, you just assimilate, you just take the majority, or the dominant culture, and you put it on the top of the minority and think this will solve anything! So this is a perfect example that they don't prioritize, eh, indigenous knowledge of psychology, because … it's out there, because, I find out, there is so much! That's been Maori psychologists since the seventies, they've been doing research since the seventies.

M: and you have also research centers …

S: Yes! Exactly. And we never exposed that in my years, and I think that, that's a problem (…) So, it's definitely … the fact that they don't think that it would be important. It's like we are not important".

parce que tu as, euh, des étudiant·e·s groenlandais·e·s dans les universités.

M : qu'est-ce que tu veux dire ?

S : euh, légalement, c'est des citoyen·ne·s danois·e·s, donc ils et elles sont supposé·e·s compter. Mais le truc c'est que c'est l'état d'esprit colonial. Tu ne le vois même pas comme… un besoin. Mais est-ce qu'on n'est pas important ? Je veux dire ces peuples autochtones ils devraient s'imposer, ils savent … ils sont éclairés, ou, ils sont devenus plus sages sur leur propre culture. Mais ici c'est genre, juste tu t'assimiles, on prend juste la majorité ou la culture dominante et on la met au-dessus de la minorité, et on pense que ça va tout résoudre ! Donc, ça c'est un exemple parfait du fait qu'ils ne priorisent pas, euh, les savoirs autochtones en psychologie, parce que … ça existe, c'est là, parce que je me suis rendue compte qu'il y a tant de choses ! Qu'il y a des psychologues Maoris depuis les années 70 et qu'ils font de la recherche depuis les années 70.

M : et tu as aussi des centres de recherche …

S : Oui ! Exactement. Et on ne m'a jamais présenté ça pendant mes années et je pense que c'est un problème (…). Donc voilà c'est vraiment, le fait qu'ils n'ont pas pensé que ça pourrait être important. C'est comme si on n'était pas importants ».

Sara Nyborg, master en psychologie (KU), mère assistante sociale (groenlandaise), père ingénieur en chef d'une centrale hydro-électrique (danois), Copenhague, novembre 2019

Avec cet exemple, on voit bien que l'enjeu n'est pas seulement du côté de ce qui est transmis en classe, mais plus largement, des supports disponibles et accessibles par les étudiant·e·s. C'est l'absence d'accès à certaines revues spécialisées en psychologie autochtone, soumises à des *paywall*, qui lui fait comprendre la marginalisation de ces méthodes et savoirs de soins. L'absence de financement d'un accès à ce type de revue, et leur absence de mention en classe montre bien les effets de légitimation différenciée des savoirs que peuvent offrir ce type de pratiques. On peut interpréter cette invisibilisation comme relevant d'une modalité académique de ce que Charles W. Mills appelle « l'ignorance blanche » (Mills, 2003) dans la société post-esclavagiste états-unienne : la blanchité étant érigée en norme, les « privilégiés sociaux » (Mills, 2003 : 230) que sont les Blanc·he·s ne sont pas en mesure de « voir la vérité sociale » (*ibid.*, 2003) des hiérarchies raciales. Ici, les logiques d'exclusion qui sous-tendent l'universalisme du canon académique se manifestent dans le fait de ne pas voir comme « un besoin » certaines références scientifiques.

Cette absence fonctionne comme une synecdoque sociale : Sara Nyborg l'interprète comme une invisibilisation du groupe producteur (et concerné par) ces savoirs. Le sentiment d'invisibilisation sociale est d'autant plus fort que Sara s'identifie au groupe Māori (elle se définit comme autochtone) et à son positionnement par rapport au pouvoir colonial. Pour elle, la proximité avec la situation des Groenlandais·e·s rendrait ces travaux plus adaptés dans la pratique de la psychologie que le canon disciplinaire qui leur est enseigné. À ce titre, ce que ressent Sara est proche de l'un des types d'injustices épistémiques décrit par Miranda Fricker, celui de l'injustice herméneutique, qui renvoie au manque de modèles et de cadres pour formuler et interpréter l'injustice subie (Fricker, 2007) – ici les effets de la colonisation sur la santé mentale (voir *infra*).

Notons également que la réflexivité de Sara Nyborg, qui convoque une dimension systémique sur les asymétries des enseignements en pointant un « état d'esprit colonial », et pose le problème en

s'éloignant du schème national est rare parmi les enquêté·e·s. Elle n'est nullement due au hasard : le voyage permet la découverte d'une autre configuration coloniale et l'établissement d'un point de comparaison avec sa propre situation. Il ne s'agit pas de n'importe quel point de comparaison, puisque la Nouvelle Zélande, État *settler*, est aussi réputée pour la force du mouvement autochtone dans la défense de ses spécificités culturelles et la reconnaissance de son oppression, ainsi que pour l'institutionnalisation des savoirs autochtones qui s'y jouent (McBreen, 2019). J'approfondirai ce rôle des parcours étudiants dans l'évolution du rapport aux épistémologies et au schème national dans la suite de la thèse (voir **chapitre 9**).

On peut faire l'hypothèse que ces invisibilisations renforcent la particularisation du minoritaire et cultivent le regard exotique qu'on peut porter sur les étudiant·e·s racialisé·e·s comme minoritaires en contexte scolaire. Comme sorti de la salle de classe, le minoritaire y est fait étrange, il n'y est pas de l'ordre du familier. D'ailleurs, cette minorisation ambigüe, chargée de fascination et d'un « goût » pour ce qui vient d'ailleurs, se retrouve dans certaines injonctions que rapportent les étudiant·e·s : « ils m'ont dit que j'étais l'exotique de service ! », « il n'y a pas d'étrangers et on n'y a jamais vu un autre Groenlandais : je suis l'étudiante exotique de l'école », « si j'utilisais mon prénom groenlandais en classe alors je serais Nivi l'exotique, et allez c'est parti pour les questions sur le Groenland ! ». À ce titre, ces configurations scolaires font coïncider deux échelles du renvoi à une « altérité géographique », qui pour Jean-François Staszak, est caractéristique de l'exotisme (Staszak, 2008). La salle de classe, conçue comme espace métonymique des apprentissages, régie par un ensemble de normes (contenus transmis, pratiques d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi lisibles dans des objets, comme des affiches ou des livres à disposition) vient ainsi se superposer aux contours de « l'occidentalité » compris comme les groupes en position dominants dans la colonialité. Par conséquent, l'invisibilisation de ces références, modèles, ou objets culturels, mais aussi une forme de dépolitisation des enseignements, peuvent renforcer l'exotisation des étudiant·e·s minoritaires. En effet, ces derniers peuvent temporairement être perçus comme décontextualisés, et devenir en classe objet de spectacle et de fascination :

> J'accompagne Katrine en classe de neurolinguistique. C'est en danois. Il commence par un exercice, il faut reconnaître différentes morphologies à partir d'un énoncé dans le manuel. On s'y applique ensemble, en s'appuyant sur les pages précédentes de l'ouvrage. Katrine reconnait immédiatement le Yupik, qui est proche du kalaallisut, on passe plus de temps sur les suivantes. Une quinzaine de minutes plus tard vient la correction. On procède dans l'ordre des cas (le Yupik est le 3e). Quand on y arrive, l'enseignant demande directement à Katrine de lire le passage en Yupik. Katrine s'y essaye avant d'avoir précisé qu'elle ne sait pas le prononcer. L'enseignant lui demande ensuite de parler en kalaallisut pour donner un exemple, ce qu'elle fait. Les deux filles devant nous se regardent en souriant, arrêtent le chat qu'elles mènent en parallèle sur Facebook et écoutent. On demande à Katrine de répéter, elle s'y atèle, toute la classe sourit, certains pouffent. Le cours reprend. Katrine me glisse à l'oreille un « *they don't hear greenlandic often* ». Elle m'explique ensuite que le prof est fasciné par le kalaallisut : il lui pose sans cesse des questions à propos de la langue, peu importe le thème du cours. Elle trouve ça bizarre parce qu'elle ne parle pas beaucoup en classe, ni pour répondre ni pour poser des questions. L'ironie fait que le cours se poursuit sur « l'aire de Broca », cette région du cerveau qui est tenue responsable de l'aphasie. Jamais il ne sera fait mention d'ici à la fin du cours de la contribution de Broca à l'anthropométrie crânienne et aux théories racialistes.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, octobre 2019

On retrouve dans cette interaction les effets du brouillage homogénéisant caractéristique de l'ethnocentrisme du regard exotique. Katrine est supposée savoir prononcer le Yupik, puisque c'est une langue de l'Arctique (Alaska et Tchoukotka), et qu'elle-même vient de l'Arctique : qu'importent les 5 000 kilomètres qui séparent les zones où l'on parle le Yupik et la région d'origine de Katrine au Groenland. La fascination de l'enseignant qui s'inscrit en faux de la façon de se comporter de Katrine (elle se décrit comme discrète, ne participant pas en classe) rappelle également le goût de

l'ailleurs bien décrit par Jean-François Staszak : « on est fasciné par l'autre et l'ailleurs, dont on dit le plus grand bien, mais sans se départir des privilèges inhérents à l'ici » (Staszak, 2008 : 15). Par ailleurs, la configuration de la salle de classe donne le cadre d'intelligibilité du rire des étudiant·e·s : on peut y voir l'expression d'une réaction à la transgression. Entendre du kalaallisut – sans aucune question posée sur la signification de ce qui a été dit – subvertit les normes linguistiques de la communication pédagogique, habituellement en danois ou en anglais. Cette transgression reste pleinement contrôlée par l'enseignant : c'est aussi précisément le contrôle lui-même qui révèle l'asymétrie dans la capacité des deux groupes présents dans la classe à imposer les règles de la culture légitime.

Quand la règle de la classe complexifie les transferts de capitaux

Au-delà de déclencher des prises de conscience individuelles, ces silences épistémiques sont le reflet des contenus de la culture légitimée par l'institution scolaire. Ce dimensionnement de la culture légitime a pour effet de complexifier, voire de rendre impossible, le transfert des capitaux d'un espace social à l'autre, en particulier pour les capitaux culturel et social. Ces contraintes sont bien identifiées en études migratoires autour de la difficile convertibilité des diplômes (Bidet, 2018), mais elles se jouent également dans le fonctionnement quotidien du système universitaire et dans la confrontation à la culture légitime.

Cela peut se traduire par des déstabilisations (reçues positivement ou négativement) par les enseignant·e·s dans l'évaluation d'un cas d'étude emprunté à « la culture groenlandaise » et développé dans un devoir. Mais c'est surtout en termes linguistiques que le transfert se trouve compliqué. Le cas des danophones, qui ont tendance à être racialisés comme dominant·e·s au Groenland (voir **chapitres 1** et **5**) est à ce titre heuristique. Ils et elles sont nombreux·se·s à s'étonner des attendus en termes d'expression, et en particulier en termes de vocabulaire et de grammaire. Une étudiante dont les deux parents sont danophones, expliquait qu'en grandissant à Nuuk, son danois a été influencé par la grammaire et certaines habitudes syntaxiques et/ou orales du kalaallisut, en particulier le fait d'utiliser des adjectifs pour désigner des noms, l'adjectif étant ensuite utilisé grammaticalement comme un nom. Elle me donne l'exemple de *bærbar* (un portable pour *bærbar computer,* un ordinateur portable) : « à Nuuk, on parlerait juste d'un *bærbar,* et personne ne se pose de questions », mais elle n'a jamais entendu personne procéder ainsi au Danemark, et se voyait reprocher sa grammaire en classe – ce qui n'était pas le cas à Nuuk. On retrouve à nouveau ici l'imbrication entre classe et race dans l'imposition de la langue légitime. Mais surtout, l'exemple montre bien que la racialisation se recompose avec la migration, et ce, non seulement en raison de marques physiques, mais également en termes de transmissions culturelles. Parce que ce qui est scolairement valorisé change, la mobilisation de certaines dispositions est rendue plus complexe par la migration. Ainsi, les normes de fonctionnement des apprentissages et des classements scolaires, tels qu'ils se déclinent dans les espaces de la transmission pédagogique, peuvent aller jusqu'à déstabiliser la blanchité de celles et ceux qui sont caractérisé·e·s comme tel·le·s avant la migration, puisque la langue est un marqueur de la racialisation (voir **chapitre 5**).

Le transfert des ressources de départ, et en particulier du capital social, se voit également compliqué par les effets conjoints du changement de lieu de vie et des normes institutionnelles des établissements :

"I: they can ask their parents about it, and they can have different aspect on it. Yeah so … it's where I can feel the different between us there. I have to ask someone from my previous internship, like I have to ask someone from there. And also for internships, like,	« I : Ils peuvent demander à leurs parents et avoir différents points de vue sur un sujet. Ouais donc c'est là que je sens la différence entre nous. Moi je dois demander à quelqu'un de mon précédent stage, genre je dois demander à quelqu'un d'ici. Et aussi pour les stages,

eh … it matters for internships. Mostly the things we have to work on from school, it's really related to Denmark and companies there, so, some of my fellow students, my danish fellow students, they already have their network there, than they can go to.

euh … ça compte pour les stages. La plupart des choses sur lesquelles on travaille, c'est vraiment lié au Danemark et aux entreprises ici, donc, plusieurs de mes camarades, mes camarades danois·e·s, ils ont déjà leur réseau ici, où ils et elles peuvent aller.

M: so how do you manage?

M : donc comment tu fais ?

I: I usually ask, to someone who can help, or, just directly say it to the teacher, that I don't have any contact here. Because the internship most often it has to be here in Denmark. They usually come with the plan B. So, that's why I also wished we have this education in Greenland because then, I can use my own network, from Nuuk".

I : généralement je demande, à quelqu'un·e s'il peut m'aider, ou, juste directement au prof, que je n'ai aucun contact ici. Parce que le stage le plus souvent ça doit être au Danemark. Ils ont un souvent un plan B pour moi. Mais donc, c'est aussi pour ça que j'aurais bien aimé qu'on ait cette formation au Groenland, parce qu'alors je pourrais utiliser mon propre réseau, de Nuuk ».

Iluuna Berglund, licence pro. en production médiatique (DMJ), mère assistante dentaire (groenlandaise), père féroïen (technicien téléphonique), Copenhague, mai 2019

Dans l'épreuve de la conversion du capital social en capital culturel, étudiant·e·s danois·e·s et étudiant·e·s groenlandais·e·s ne jouent ainsi pas avec les mêmes cartes. Comme Iluuna, ils et elles sont plusieurs à pouvoir mobiliser l'aide d'allié·e·s de conversion qui vont venir combler les manques. Mais les moments des stages sont souvent l'occasion d'un rappel de la marche supplémentaire à gravir par rapport à leurs camarades. Cet exemple invite par ailleurs à ne pas rapporter les capacités à faire valoir les capitaux dans l'espace d'accueil à un unique principe de différenciation sociale (le fait d'être mixte), au risque de gommer les aspérités des socialisations individuelles. Illuuna Berglund dispose certes des avantages de la mixité raciale : avoir le danois comme première langue, et disposer d'une peau claire, deux attributs qu'elle conçoit comme protecteurs face à la stigmatisation. Cependant, son père n'est pas Danois mais Féroïen, ce qui explique qu'elle n'ait pas de réseau familial au Danemark.

L'épreuve de la discrétion : réduire au silence le minoritaire

Au-delà des seuls effets normatifs de la culture légitime, ce sont également les attentes en termes de façons de se comporter qui façonnent l'expérience de la minoration en classe. Le sentiment d'être en décalage avec ces attentes normatives est particulièrement saillant en amont des trajectoires et s'atténue par la suite (voir **chapitre 8**). Les enquêté·e·s décrivent ne pas se sentir toujours à leur place, non seulement en raison de leurs dispositions linguistiques[311] et scolaires, de micro-invalidations ou de micro-agressions, mais également en raison de leur absence de maîtrise des codes qui régissent les interactions, et en particulier de ceux qui régissent les façons de prendre la parole : « je ne me sentais pas connectée aux autres », « c'est difficile de prendre part aux discussions », « je n'arrivais pas à m'imposer ». Ces derniers régissent les interactions avec l'enseignant·e (poser des questions, répondre aux siennes, engager la discussion) mais également les dynamiques des groupes de travail, qu'il s'agisse des échanges ayant lieu en séances de travaux dirigés ou de travaux en autonomie menés en groupe. Être capable de prendre la parole, de construire un énoncé discursif cohérent, mais aussi de conserver la parole lors d'un débat par exemple, est souvent considéré comme étant des compétences attendues du métier d'étudiant :

[311] Lorsque je parle ici de dispositions linguistiques, je renvoie explicitement à la maîtrise des règles de la langue légitime (grammaire, conjugaison, vocabulaire …). Il ne s'agit donc pas de distinguer la langue de ses usages et des déterminants sociaux de ces usages, mais plutôt d'apporter une précision permettant de distinguer ce qui relève à proprement parler de codes linguistiques différemment intériorisés d'une part, et de dispositions à la communication, autrement dit, « une capacité sociale d'utiliser adéquatement cette compétence (à parler) dans une situation donnée » (Bourdieu et Wacquant, 2014 : 196) de l'autre. Ces deux dimensions sont indissociables dans la compréhension des actes de parole.

> « Parler et oser parler, savoir quand le faire, savoir organiser sa pensée et son expression, ne sont pas des opérations « naturelles » utilisables quel que soit le milieu où on se trouve. Elles obéissent à des codes sociaux dissimulés que tout nouvel étudiant doit déceler, déchiffrer, puis incorporer avant afin de montrer sa compétence » (Coulon, 2005 : 198).

On peut ainsi considérer que leur maîtrise témoigne d'une forme de légitimité à incarner l'étudiant·e, et que la distribution inégale de la parole dans la salle de classe révèle une plus ou moins grande adéquation entre les dispositions linguistiques et les façons considérées comme légitimes de s'y exprimer.

Cette façon singulière de prendre la parole est décrite par ses temporalités (connaître le moment idoine pour s'en emparer et sa fréquence, élevée), et son volume (parler fort et parfois au-dessus des autres). Mais elle est également décrite comme employant un ton spécifique, considéré comme le reflet d'une certaine assurance. Les étudiant·e·s groenlandais·e·s l'interprètent comme permettant le maintien d'une « façade », pour reprendre la terminologie goffmanienne : autrement dit, par une « maîtrise des impressions » (Goffman, 1973 : 22), il s'agit de garantir l'apparence de l'étudiant·e impliqué·e, culturellement comme analytiquement doté·e, autrement dit, comme jouant pleinement son rôle d'étudiant·e. De manière transversale aux formations, ces règlements tacites qui encadrent la prise de parole sont généralement reconnus comme légitimes par les enquêté·e·s :

"In Greenland (…) you usually don't speak up. For example in my family we were listening the elder people first, or, at least, the people who discuss a subject, is like, the one who is speak up, is the one who is the most competent. So, I would wait for is opinion, or what it says, and then, kind of rely to that. So, if I have anything to had to it, I would say, but I will wait to the most competent to finished. Like if is about hunting, or anything. Because, it's like … they are more experienced than me, so they know, for example, where the animals are. And, how was it, ten years ago, fifteen years ago, and I just started kind of hunting you know.

That's one the things that held me back, when I came, here, it was, how … because I was so new, because I didn't really realize before, that my fellow students, they also knew things, knew it... At this kind of education. But… they were just, very good at just, eh, talking. Even though they were wrong, they were just kept talking. And… yeah… that… I also had to, eh, kind of, adjust to. Because sometimes I feel like, I read the same text, but, I didn't get the same… it's also about the correct answer, but when I knew it, that it was… incorrect, I didn't say anything. And because he must be right, because he spoke up. Often, the teacher correct stuff. But, eh… not always, sometimes they don't because they debate a lot more here so they valorize that way".

« Au Groenland (…) en général tu ne t'imposes pas par la parole. Par exemple, dans ma famille, on écoute les anciens d'abord, ou, au moins, la personne qui parle d'un sujet, c'est genre, la personne qui prend la parole, c'est celle qui est la plus compétente. Donc, je vais attendre son avis, ou ce qu'elle en dit, et ensuite, je me fierai à ça. Donc, si j'ai quelque chose à ajouter, je vais le dire, mais je vais attendre que la plus compétente ait terminé. Genre, si c'est à propos de la chasse, ou quoi que ce soit. Parce que c'est … ils sont plus expérimentés que moi, donc ils savent, par exemple, où sont les animaux. Et, comment c'était, il y a dix ans, quinze ans, et tu vois je commence juste à chasser moi.

C'est une des choses qui m'a retenu quand je suis arrivé ici, c'était comment … parce que j'étais si nouveau, parce que je n'avais pas réalisé avant que les gens de ma promo ils savaient aussi des trucs, ce genre d'éducation. Mais, ils étaient juste aussi vraiment bons pour parler. Même s'ils avaient faux, ils continuaient à parler. Et … ouais, c'est aussi quelque chose auquel j'ai dû m'habituer. Parce que parfois, j'ai l'impression que, je lis le même texte, mais, que je n'ai pas la même euh … c'est aussi à propos de quelle réponse est correcte … mais, quand je le savais, que c'était incorrect, je ne disais rien. Et il doit avoir raison, parce qu'il a parlé. Souvent le prof corrige les trucs. Mais, pas toujours, parfois non, parce qu'ils débattent plus ici donc ils valorisent cette façon de faire ».

Inunnguaq Mølgaard, master, économie et administration des affaires (CBS), mère psychologue (mixte), père employé dans l'administration publique (groenlandais), Copenhague, mars 2019

Il me semble intéressant qu'Innunnguaq décrive cette façon de parler comme étant un « savoir », qu'il qualifie en valeur (être « vraiment bon pour parler »). Cette reconnaissance de la légitimité de ces prises de parole semble être influencée par sa propre socialisation antérieure. En effet,

Inunnguaq Mølgaard reconnait qu'avant d'être confronté à ce qui se joue en classe, il associait le fait même de prendre la parole à une forme d'expertise (il sait donc il parle, ce qu'il interprète par sa réciproque : il parle, donc c'est qu'il doit savoir). Par ailleurs, cette légitimité de la façon de parler est aussi accordée par l'institution elle-même, puisque son usage échappe à la sanction, voire, fait l'objet de gratifications. Cela rappelle qu'il ne faut pas considérer que la parole a une efficacité intrinsèque, mais que son pouvoir symbolique « s'accomplit dans et par une relation qui crée la croyance dans la légitimité des mots et des personnes qui les prononcent et il n'opère que dans la mesure où ceux qui le subissent reconnaissent ceux qui l'exercent » (Bourdieu et Wacquant, 2014 : 200).

L'absence de maîtrise de cette façon de s'exprimer, intériorisée comme étant le cadre normal et légitime des interactions en classe, produit un triple mécanisme de silenciation sur les étudiant·e·s groenlandais·e·s. Ce mécanisme passe d'abord par une forme directe d'interruption de la parole. Plutôt rare, il semble être propre aux contextes décrits comme compétitifs, et sont uniquement mentionnées dans les filières sélectives comme psychologie ou médecine : certain·e·s étudiant·e·s se sont ainsi vu·e·s moqué·e·s de poser certaines questions paraissant « stupides » ou « simplistes », comme des questions d'orthographe ou de compréhension du cours, y compris lorsque l'enseignant·e cherchait à confirmer la bonne transmission du contenu pédagogique. Dans ces cas précis, rares, c'est bien l'atmosphère compétitive qui renforce la marginalisation, les questionneur·euse·s se voyant reprocher de « ralentir le cours », ou de faire « baisser le niveau » des discussions. Mais les formes les plus courantes de la silenciation passent par l'auto-restriction. Il s'agit de se restreindre de poser des questions en classe (de vocabulaire, de compréhension du cours, ou plus largement de curiosité) par crainte de passer pour « timide », « stupide », ou, plus largement, de dévoiler tout attribut pouvant déclencher la stigmatisation (comme l'accent ou une méconnaissance du fonctionnement institutionnel danois par exemple). Cette inhibition est également produite parce ce qu'on pourrait appeler une sorte d'oxydation de la parole, un ralentissement de la prise de parole dû à l'asymétrie des dispositions linguistiques. Dans le cas d'Anna ci-dessous, c'est la force d'inertie de la pratique (ses parents lui ont transmis les deux langues, mais du fait de ses habitudes linguistiques dans ses sociabilités, elle recours davantage au kalaallisut) qui lui empêche de suivre le rythme des discussions :

"You have to study a degree, in your second language, like sometimes you just need a minute to just translate things in your head, and then, you know, this extra tense you need to use, to, eh, think, so … if you don't catch up enough quickly, and people will just talk over your head and then it just makes it exhausting, so sometimes you just keep quiet".

« Tu dois étudier et faire ton diplôme dans ta deuxième langue, genre parfois, tu as juste besoin d'une minute pour traduire les trucs dans ta tête, et puis, tu vois, ce petit temps dont tu as besoin pour, euh, penser … eh bien, si tu ne rattrapes pas assez vite, alors les gens vont juste parler au-dessus de toi et puis ça rend juste le truc épuisant, donc parfois tu restes juste silencieuse ».

Anna Kaspersen, licence en anthropologie (AU), mère institutrice (groenlandaise) père enseignant dans le secondaire (danois), Copenhague, mai 2019.

Ce mécanisme est plutôt le propre des étudiant·e·s dont la première langue est le kalaallisut, même s'il ne s'y limite pas. Mais la silenciation opère également dans la difficulté à obtenir le silence des autres et à garder la parole, notamment lors des sessions de travail en groupe :

"A: My first study group, and, eh, I was with three girls, they talked so much, a lot and… everything, and, sometimes, I just can't really connect them, it was just horrible, so, sometimes I was just sitting here, and don't say nothing, for the whole time. And… I just couldn't take into them, it was just kind of hard. I couldn't really talk.

« A : Mon premier groupe, et euh, j'étais avec trois filles, elles parlaient tellement, beaucoup, et euh… de tout, et parfois, je ne pouvais pas vraiment connecter avec elles, c'était juste horrible, donc parfois j'étais juste assise là, à ne rien dire, pendant tout le temps. Et je ne pouvais pas vraiment rentrer dans la discussion, c'était juste trop dur. Je ne pouvais pas vraiment parler.

M: Do they speak over you?

A: Hm yeah, but they just speak very loud. And they speak over each other, and eh, they just, almost screaming, and I was just eh… oh my god, I have to speak louder * elle crie * *but I couldn't, and I couldn't speak that faster so I felt I bored them, how my god. (…) I remember one texted me, if I, eh, didn't liked them, because, eh, I was very silent, and I just answered her, no… I just had troubles, and I didn't know what to do, that it was hard to get into them, but it was not that I didn't liked them. But I can't say to them, eh, just shut up…* * rires * *I remember when I switched groups, I was very relieved that I wasn't the problem, it was just that I can't come into that danish work group*

M: But did you try to say to them, what was going on?

A: I think I said, maybe we should work or something like that. Because they talked, they can talk about our project, and then about a whole different topic, they shifted often".

M : Est-ce qu'elles parlaient au-dessus de toi ?

A : Euh, ouais, mais aussi elles parlaient juste très fort. Et elles parlaient par-dessus les unes les autres, et juste elles criaient presque, et j'étais là genre, oh mon dieu, je dois parler plus fort *elle crie * mais je ne pouvais pas, et je ne pouvais pas parler aussi vite donc j'avais l'impression que je les ennuyais, oh mon dieu (…). Je me rappelle que l'une d'entre elles m'a envoyé un message euh, pour savoir si je ne les aimais pas, parce, que, euh, j'étais très silencieuse, et je lui ai juste répondu que non, que j'avais seulement des soucis, et que je ne savais pas quoi faire, que c'était dur de rentrer dans la discussion avec elles, mais que ce n'était pas que je ne les aimais pas. Mais je ne pouvais pas leur dire, euh, juste tais-toi ! * rires* Je me souviens quand j'ai changé de groupe, j'étais très soulagée de voir que je n'étais pas le problème, c'était juste que je ne pouvais pas m'insérer dans ce groupe de travail danois.

M : Mais est-ce que tu as essayé d'en parler avec elle, de ce qu'il se passait ?

A : Je pense que j'ai dû dire, peut-être qu'on doit travailler, un truc du genre. Parce qu'elles parlaient… elles parlaient à propos de notre projet et puis d'un tout autre sujet, elles changeaient souvent de sujet ».

Arnajaraq Rosing, licence d'histoire de l'art (AU), mère fleuriste, (groenlandaise), père employé (groenlandais), Copenhague, avril 2019

Ce n'est donc pas seulement par une forme d'auto-censure que le silence des minoritaires est obtenu, mais également par des formes plus directes, relatives aux dispositions oratoires des un·e·s et des autres (« je ne pouvais pas parler plus fort »), et du crédit accordé à la parole de celui ou de celle qui parle.

Notons par ailleurs que le fait de ne pas souhaiter prendre la parole n'est pas toujours vécu comme une impossibilité de le faire. Les enquêté·e·s interprètent ce rapport à la parole comme relevant d'un ensemble de « différences culturelles » (voir *infra*) :

"F: Danish people they just talk a lot, like, they want to discuss things all the time, and discussing everything. And a lot of small talk (…).

M: But how is it in class or groupwork?

A: same. But I think we are not like eh… like see me, eh, give me that more attention… we just talk when it's relevant.

F: when we have discussions in my working group, I only say things when I think I have to say it. But, the other people, they say something sometimes that are not necessary, but I think that they feel they have to say something. And it's just something we are not used to. And I think both women and men. So, I am the silent guy in the class !"

« F : Les Danois·e·s ils parlent juste beaucoup, ils veulent tout le temps parler de trucs, et tout discuter. Et beaucoup de bavardages (…).

M : Mais comment c'est en classe ou quand vous travaillez en groupe ?

A : pareil. Mais je pense qu'on n'est pas comme ça, en mode, regarde-moi, euh, donne-moi plus d'attention… on parle juste quand c'est pertinent.

F : quand on a des discussions dans mon groupe de travail, je dis seulement les choses quand je pense qu'il faut les dire. Mais les autres gens, ils disent parfois des trucs qui ne sont pas nécessaires, mais je pense qu'ils ont l'impression qu'ils doivent dire quelque chose. Et je pense que c'est à la fois les hommes et les femmes. Donc, je suis le mec silencieux dans la classe ! »

Aviaq Brandt, licence en humanités (RUC), mère chef de service (danoise), père infirmier anesthésiste (groenlandais) et Frederik Storch, licence en journalisme (RUC), mère technicienne dentaire (groenlandaise), père cadre gestionnaire dans la police (danois), Copenhague, mars 2019

Cela dit, si les normes qui régissent les interactions en classe ne sont pas nécessairement vécues comme s'exerçant avec la même force, toujours est-il qu'elles ont des effets similaires en termes de catégorisations (comme c'est le cas de Frederik) d'une part, et d'invisibilisation, de l'autre (c'est la voix des Groenlandais·e·s que l'on entend le moins). On pointera par ailleurs le constat en termes de dimension genrée des pratiques. Plusieurs travaux francophones sur le secondaire ont montré que les garçons sont généralement plus actifs dans la relation pédagogique, à la fois en raison des pratiques d'interrogation des enseignant·e·s qui ciblent plus volontiers les garçons, et du fait d'une socialisation masculine qui encourage la résistance à l'autorité (Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 1994). Si deux enquêtées ont rapporté avoir le sentiment d'une prise de parole plus importante de leurs camarades danois masculins, ces quelques éléments invitent à poursuivre les recherches, notamment par la mise en œuvre de méthodes d'observations qui permettraient de saisir les effets conjoints de la race et du genre sur les pratiques de prise de parole.

Ce sont bien les pratiques considérées comme légitimes au sein de l'institution qui produisent ces effets marginalisants du silence : le silence n'est pas en soi un problème, c'est plutôt le fait qu'il soit codé comme une défaillance dans la salle de classe qui le fait devenir problématique, déclenchant les interrogations et suscitant la catégorisation. Ces façons de parler et de prendre la parole étant reconnues comme règles du jeu de la salle de classe et étant intériorisées comme telles par les étudiant·e·s, leur non-respect entame l'estime de soi, précisément parce qu'il provoque le sentiment de ne pas être à la hauteur de ce qui est attendu d'un·e étudiant·e.

« Je ne suis pas traité comme un Groenlandais. Mais je me sens comme tel »

La confrontation à « l'ordonnancement spatial dominant » (Valentine, 2007) que constitue la salle de classe a des effets hétérogènes selon les individus, ces effets étant dépendants des socialisations antérieures des enquêté·e·s. Ainsi, il ne faut pas trop vite unifier « l'expérience minoritaire » derrière une seule variable de race, qui opposerait les étudiant·e·s groenlandais·e·s et les autres. Se sentant tant en décalage sur la maîtrise des dispositions linguistiques et culturelles que sur des façons de se comporter, les étudiant·e·s transclasses, à l'intersection des positions minoritaires dans les rapports de race et dans les rapports de classe, se trouvant comme doublement à distance des normes du fonctionnement scolaire, sont particulièrement exposé·e·s à l'expérience de la dépréciation de soi. C'est le cas pour Peter Frederiksen, chez qui la bonne volonté scolaire et la dépendance à l'école à laquelle il doit son ascension vient également renforcer ce sentiment :

"P: I feel always like that, that I am different from others. Especially in my master's degree, where, eh, many people are coming from other countries, eh, a lot of my classmates are from Denmark also, but I feel always like that. I am the least … I am at the bottom you know. Eh, because of my knowledge, because of my background … I feel like that. Like, I don't really deserve the master's degree. I don't know… if it's because I'm from Greenland, but… I always feel like, I'm different. I always feel like that, I can't be as good as the others.	« P : Je ressens toujours ça, que je suis différent des autres. Surtout pendant mon master, avec plein de gens qui viennent d'autres pays, et beaucoup de mes camarades danois aussi, mais je me sens toujours comme ça. Je suis le moins… je suis tout en bas, tu vois. Euh, parce que mon savoir, parce que là d'où je viens… je ressens ça. Genre, je ne mérite pas vraiment le diplôme de master. Je ne sais pas… si c'est parce que je suis du Groenland, mais j'ai toujours l'impression que genre, je suis différent. J'ai toujours l'impression que je ne peux pas être aussi bon que les autres.
M: because of your background?	M : à cause de là d'où tu viens ?
P: yeah. I'm not treated like a Greenlander. But I feel like.	P : ouais. Je ne suis pas traité comme un Groenlandais. Mais je me sens comme tel.
M: what do you mean?	M : qu'est-ce que tu veux dire ?
P: I think… it goes hand in hand with the way that I feel different. I don't really feel that I belong, to this	P : je pense… que ça va avec le fait que je me sens différent. Je n'ai pas vraiment l'impression que

academic education. I feel like, I'm not experienced enough, I always feel like that my educational background in Greenland is too low, compared to the education and the fellows' students here. So, I know that, eh, that there is difference between Greenlanders and Danish people. I know I always compare myself to others, eh, and especially Danish people, and, eh, when they for example, have a presentation, they speak very fast, and they always seem that they know everything. They don't really… how do you say it… They are a lot more confident. Like, they know what they really talk about. And, eh, I always this limit, when I present something in English, or in Danish. And I always feel like I can do it better, if I present something in Greenlandic".

j'appartiens à cette éducation académique. J'ai l'impression que je n'ai pas assez d'expérience, j'ai toujours le sentiment que ma formation au Groenland est trop faible, en comparaison de celle des autres étudiant·e·s ici. Donc… je sais que, euh, il y a une différence entre les Danois·e·s et les Groenlandais·e·s. Je sais que je me compare tout le temps aux autres, et, surtout les Danois, et euh, quand ils, par exemple, font une présentation, ils parlent super vite, et on a toujours l'impression qu'ils savent tout. Ils ne font pas vraiment… comment ça se dit… ils ont beaucoup plus confiance en eux. Genre, ils savent vraiment de quoi ils parlent. Et euh, j'ai toujours cette limite, quand je présente quelque chose en anglais ou en danois. Et j'ai toujours l'impression que je pourrais faire mieux si je le faisais en kalaallisut ».

Peter Frederiksen, master en ingénierie arctique (DTU), mère employée (groenlandaise), père mécanicien (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Caractéristique des transclasses, le sentiment d'illégitimité décrit par Peter Frederiksen trouve son origine dans la distance entre l'univers académique d'une prestigieuse école d'ingénieur et son milieu social d'origine. On retrouve ici le rôle de la prise de parole dans la construction du sentiment d'illégitimité. Au-delà d'être intégré au système de sanctions et gratifications scolaires (comme les évaluations) le règlement de la parole dispose de deux propriétés. D'une part, il renvoie à une sensation d'immersion, qui fonctionne sur une logique opposée à celle de l'examen : ce n'est pas seulement un évènement ponctuel, mais un quotidien, duquel il est difficile de s'échapper. Par ailleurs, l'oral semble plus facilement soumettre au jugement d'autrui que d'autres pratiques d'évaluation. Pour Peter Frederiksen, qui considère ne pas « mériter son diplôme » et par conséquent, sa réussite[312], la prise de parole lui ferait courir le risque de se voir démasqué comme incompétent. Le parcours de Peter rappelle ainsi ce que Franz Fanon appelait le versant « épidermique » - « l'épidermisation » (par opposition au versant économique) de l'intériorisation du sentiment d'infériorité des Noir·e·s (Fanon, 1971 : 8). Il devient quelque chose de vu à travers un regard infériorisant, un être « sans dedans », qui se résume à la façon dont il est catégorisé : c'est l'intériorisation de n'être que cette enveloppe que Peter Frederiksen dit si bien avec les mots qui font le titre de cette section.

Mais la diversité des socialisations individuelles, en dépit de certaines proximités en termes de positionnement de classe et de race, peut expliquer en partie l'adhérence socialement différentielle des effets normatifs des ordonnancements scolaires sur les subjectivités. À l'inverse de Peter Frederiksen, Nadine Korneliussen a des parents qui ont toujours été proches de l'institution scolaire (mère institutrice) et dont elle a conscience des effets sur sa trajectoire. Mais comme lui, ses deux parents sont Groenlandais, le kalaallisut est sa première langue et elle ne se sent pas toujours à l'aise en danois. En revanche, elle estime que sa mère a influencé sa façon de se comporter en classe et en particulier son assurance, influence qu'elle décrit alors que je lui demandais de dessiner sa salle de classe :

"I always had the feeling, because, eh, my mom always push me to, eh, educate myself, and to work, and to engage myself, and to, eh, ask questions, eh… then, I internalize this mindset, that I have to engage myself. So,

« J'ai toujours eu le sentiment, parce que, ma mère m'a toujours poussée, à euh, faire des études, et à travailler, et à m'engager, et à euh, poser des questions… donc, j'ai intériorisé cette façon de penser, que je dois

[312] À plusieurs égards, cette perception de soi constitue un bel exemple du syndrome de l'imposteur, bien identifié en psychologie. Il se caractérise par un « fort sentiment d'inauthenticité » de sa propre réussite (professionnelle ou familiale notamment) et « une importante dépréciation » en dépit de signes objectifs de succès. Elle s'accompagne par une anxiété largement alimentée par la peur d'être démasquée par les autres (Chassangre et Callahan, 2017).

that's why I put myself around there. Because, from my own experience, when I sit behind, I really stop listening".

m'engager. Donc c'est pour ça que je me mets par là. Parce que, si je m'appuie sur ma propre expérience, si je m'assieds derrière, alors, j'arrête vraiment d'écouter ».

Nadine Korneliussen, master en commerce et design de la performance (RUC), mère institutrice (groenlandaise), père contrôleur des pêches (groenlandais), Copenhague, mai 2019

On trouve dans cet exemple deux versants de l'incorporation de dispositions conformes aux règles scolaires : à l'usage assuré de la parole vient s'ajouter une forme de savoir-être, qui se traduit dans le fait de savoir où se placer dans la salle de classe et pourquoi, ainsi que de savoir quand intervenir. En décrivant sa salle de classe idéale, Nadine témoigne par ailleurs d'un « goût » pour une configuration des tables qui favorise le travail en groupe :

"A lot of tables in RUC are like this, like tables along, but, eh… I feel like… I like tables like that *elle dessine des tables associées en ilôts*, *because, teachers often ask us to do, eh, group work, and I like group work. And those tables invite us, to exchange".*

« Beaucoup de tables à RUC sont comme ça, genre des tables en rang, mais euh… j'aime plutôt… j'aime les tables comme ça *elle dessine des tables associées en ilôts*, parce que les profs nous demandent souvent de travailler en groupe, et j'aime travailler en groupe. Et ces tables, elles invitent à l'échange ».

Nadine Korneliussen, master en commerce et design de la performance (RUC), mère institutrice (groenlandaise), père contrôleur des pêches (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Loin d'être « naturel », ce « goût » pour les tables en îlots est particulièrement à même de mettre en valeur ses dispositions à prendre la parole. Si elle est incertaine de ses compétences en danois et cherche souvent ses mots (comme constaté dans des évènements publics où elle est intervenue) elle a la capacité de pouvoir basculer en anglais et de se faire comprendre de la sorte – compétence linguistique acquise au fil de son parcours précédent[313] en lycée international puis au cours d'une licence dans une université états-unienne. Cela assure en quelque sorte ses arrières lorsqu'elle se trouve en situation académique, où l'anglais est la seconde langue dominante derrière le danois.

Ce goût pour les tables en îlots semble très inégalement distribué dans l'espace social : Hanne Sofie Hansen, qui suit une formation pour devenir puéricultrice, n'aime pas ces configurations en îlots. Elle s'y sent timide, le fait d'être six autour d'une table ne l'invite pas à parler. Elle n'est « pas très bonne pour parler aux autres »[314], et surtout n'est pas très assurée en danois car elle l'a très peu parlé avant d'arriver au Danemark : elle craint d'être exclue des groupes si elle ne trouve pas ses mots devant les autres. Elle préfère les salles de classe où les tables sont petites, pour deux personnes. Elle peut ainsi s'asseoir vers l'une de ses amies, tout en travaillant avec quelqu'un·e. Ces exemples montrent ainsi l'hétérogène intériorisation d'un sentiment d'infériorité en classe, qui ne peut se comprendre à l'aune de la seule origine géographique des étudiant·e·s.

Circuler entre des ordonnancements spatiaux dominants

Comparer les situations de Peter Frederiksen et de Nadine Korneliussen permet par ailleurs de montrer la façon dont le déplacement entre différents ordonnancements spatiaux influence la

[313] À ce titre, on notera également que les temporalités des parcours d'étude sont aussi l'un des facteurs pouvant influencer l'effet des « ordonnancements spatiaux dominants » (Valentine, 2007) sur les individus. Dans le cas des interruptions longues entre le *gymnasium* et une première inscription dans le secondaire, les concerné·e·s décrivent souvent avoir « perdu l'habitude » de parler en public ou de bâtir une réponse argumentée. Ces oublis, ou plus précisément la disparition de ces usages s'expliquent par la transformation temporaire de leurs pratiques et peuvent venir alimenter le sentiment d'illégitimité à être étudiant·e.

[314] « *I am not too good to speak with others* », Hanne-Sofie Hansen, AP Degree en puériculture (Professionshøjskolen UCC), mère caissière (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, mars 2019.

construction du rapport à soi. Cette « expérience vivante de l'intersectionnalité »[315], pour reprendre l'expression de Gill Valentine (2007), consiste en une démonstration de la fluidité des positions dominantes et des (dés)identifications au niveau macro-sociologique. Comparons ce qui se joue dans deux ordonnancements spatiaux pour les deux enquêté·e·s : le scolaire/universitaire d'une part, et l'ordonnancement familial de l'autre.

Du fait de ses dispositions scolaires et culturelles, Nadine se sent pleinement à sa place dans l'univers scolaire. Si elle a pu faire l'expérience ponctuelle de la stigmatisation, elle témoigne être peu soumise à l'auto-dépréciation, étant confiante en ses acquis mais également dans son objectif professionnel de devenir cadre dans une entreprise danoise. Son expérience professionnelle antérieure l'amène par ailleurs à remobiliser ses expériences dans les travaux en groupe, ce qui lui fait gagner du crédit auprès de ses camarades. Son rapport au monde professionnel l'a menée à tisser ses réseaux de sociabilités dans cette direction : elle refuse de se rapprocher d'Avalak lors de son arrivée au Danemark, qui lui semble peu nécessaire car trop peu « orienté vers le monde de l'entreprise » (« *business oriented* »). Elle rencontre par ailleurs son petit ami, danois, sur son lieu de travail à Nuuk, avec qui elle vit en banlieue de Copenhague désormais. L'essentiel de sa famille étant restée au Groenland, ses sociabilités familiales se font quasi-exclusivement dans un milieu marqué par la normativité blanche, où elle décrit être très souvent être « la Groenlandaise de service », à qui on fait des blagues sur l'alcoolisme. Lorsqu'elle cherche à partager ses expériences, elle se heurte à l'incompréhension de son petit ami qui ne voit pas où est le racisme dans ces situations, ce qu'elle interprète comme le fruit de sa positionalité : parce qu'il est blanc et que c'est un homme, il n'a « jamais vraiment connu l'oppression ».

Le rapport à soi de Peter ne se configure pas du tout de la même façon selon les ordonnancements spatiaux qu'il traverse. Peu confiant en classe, il a choisi sa formation « par hasard », en suivant un ami, sans véritablement savoir en quoi consistait le métier d'ingénieur (voir **chapitre 6**). Son sentiment de ne pas être à sa place se traduit par une anxiété paralysante, qui l'empêche d'aller en classe pendant un temps et l'oblige à un suivi thérapeutique. Ne connaissant personne au Danemark avant son départ, il trouve dans Avalak plusieurs « allié·e·s d'ascension » (Lagrave, 2021), avec qui il travaille et tisse des liens, et où il rencontre sa petite amie, elle aussi groenlandaise. Elle connait plusieurs bifurcations dans son parcours scolaire et les deux décident de s'installer ensemble, à la fois pour des raisons économiques mais également dans l'espoir que cela leur apporte de la stabilité. Peter trouve finalement dans ses réseaux d'ami·e·s, exclusivement groenlandais·e·s, une source de reconnaissance. Par ailleurs, ses sociabilités étant entièrement tournées vers la communauté groenlandaise au Danemark, il décrit être relativement protégé de la stigmatisation et des discriminations. Le fait d'être en fin de parcours pour devenir ingénieur est par ailleurs source de gratifications symboliques lors des temps de sociabilité : il est régulièrement présenté comme « le plus intelligent » par les membres d'Avalak, par exemple lorsqu'il faut découper un gâteau, ou lorsqu'il s'agit d'établir une stratégie dans les temps de jeu.

On voit donc bien avec ces deux exemples avec quelles fluidité les individus se perçoivent (et sont perçus) dans des ordonnancements spatiaux dominants distincts. Pour l'une, les dispositions culturelles et symboliques facilitent son adhésion aux normes scolaires, mais n'empêchent guère l'asymétrie raciale dans son couple et la stigmatisation par la famille et les ami·e·s de son petit ami. Pour l'autre, c'est presque l'inverse : l'ordonnancement spatial du domestique et de la sphère des amitiés proches est normé par d'autres valeurs, comme le crédit accordé au diplôme et la conscience des difficultés pour y parvenir, et surtout, est bâtie en dehors de la normativité blanche. Autrement dit, certaines caractéristiques des individus sont rendues plus ou moins saillantes en fonction des

[315] « *Lived experience of intersectionality* ».

contextes qu'ils traversent dans leur quotidien. Comme le rappelle Gill Valentine, cette fluidité est indissociable d'une logique de stabilisation et de reproduction des normes qui régissent les ordonnancements spatiaux traversés, où les groupes dominants imposent leurs codes (Valentine, 2007). Par conséquent, se pencher sur la sociogénèse des frontières raciales dans la migration est indissociable d'une attention à l'agencement des tracés frontaliers, dépendante des différentes sphères occupées et traversées par les individus, dans la mesure où ces dernières font jouer différentes propriétés sociales, acquises au gré des socialisations individuelles.

III. *Qallunaat nunaat*[316]. La migration et l'identification des attributs de la blanchité au fil de la migration

Si les différentes facettes de l'expérience minoritaire sont l'expression de la confrontation à la norme de la blanchité qui marque l'arrivée au Danemark, il faut voir qu'au-delà d'être des sujets de catégorisation raciale, les étudiant·e·s sont aussi des sujets catégorisants, qui font sens du monde selon des lignes de compréhension raciale. Ce troisième temps développe ainsi l'autre versant du tracé des frontières raciales : la manière dont les étudiant·e·s groenlandais·e·s perçoivent la danicité et lui accordent un contenu, qui s'incarne dans des façons d'être et de penser singulières, desquelles ils et elles estiment se distancier.

1. Pourquoi les Danois·e·s sont-ils drôles ?

Cette partie s'intègre dans une réflexion plus générale sur le tracé des frontières raciales et s'inspire également de la démarche de Mark Sandiford et de Zebedee Nungak. Dans leur documentaire satirique, *Qallunaat! Why the white people are funny?* (2006), les réalisateurs étudient les rapports de race à l'aune de la relation scientifique entre Inuit et Blancs au Canada, en proposant un renversement des rôles : les spécialistes, médecins et anthropologues, sont les Inuit, et ces derniers, avec l'aide des pouvoirs publics (Department of Qallunaat Affairs[317]), documentent les pratiques des Blanc·he·s en les examinant sous tous les angles. Il s'agit ici de s'inscrire dans cette même démarche de dévoilement, afin de faire sortir la blanchité de son invisibilité et de sa « neutralité » (Franckenberg, 1993) en la donnant à voir. Pour ce faire, je m'intéresse ici à la façon dont la blanchité est elle aussi scrutée par les groupes en position subalterne dans les rapports de race : les étudiant·e·s groenlandais·e·s vont, au fil de leur expérience migratoire, associer des pratiques et des façons de se comporter à certaines appartenances sociales, pratiques et comportements qu'ils et elles vont *encoder*, comme étant spécifiquement blanches.

Tracer les contours de la blanchité au-delà de la couleur de peau

Les enquêté·e·s associent d'abord le fait « d'être danois·e » à des caractéristiques phénotypiques : des traits particuliers, la peau très pâle voire rougie, les yeux et les cheveux clairs, la chevelure

[316] L'un des noms du Danemark en kalaallisut, que l'on peut traduire par « la terre des Blanc·he·s ». Il est parfois appelé *Danemarkimi* par traduction littérale du danois.

[317] Par décalque du nom d'un ancien ministère disposant de la compétence des « Affaires Indiennes » chargé de l'application de la Loi sur les Indiens de 1876 (texte à la philosophie assimilationniste et verrou administratif de la colonisation des terres autochtones).

fonctionnant souvent comme un attribut métonymique de la danicité (« le blond danois », « cette couleur de cheveux très danoise », parfois appelée *leverpostej* – pâté de foie – voir **chapitre 2**). Mais, comme Solène Brun l'a observé pour les catégories « noir », « blanc » ou encore « Asiatique » dans le contexte français, la catégorie « danois » « ne désigne pas simplement un « état », ou un qualificatif associé à un certain phénotype, mais recouvre aussi des pratiques, c'est-à-dire des manières de se comporter, de parler, de se tenir, de se coiffer, de s'habiller » (Brun, 2021 : 81).

Les descriptions de ces façons d'être sont systématiquement partagées à la lumière de la conscience qu'ont les étudiant·e·s d'eux et d'elles-mêmes : c'est dans l'écart avec leurs propres valeurs et leurs comportements que ces pratiques sont identifiées. Ces façons de se comporter et de se présenter sont ainsi souvent présentées comme une brutale rupture des codes sociaux connus. Plusieurs termes reviennent dans les échanges, comme celui du fossé culturel (« *cultural gap* ») ou, plus encore, celui du choc culturel (« *culture choc* »), qui peut aller jusqu'à être présenté comme un facteur d'échec scolaire ou d'interruption des études[318]. Cette idée que « tout est différent » (« *everything is different* ») renvoie à une réalité polymorphe : il s'agit aussi bien par-là de désigner la perte de repères matériels (passer des trois lignes de bus nuumiut à la centaine qui quadrille Copenhague et sa banlieue ; réaliser progressivement que le paysage est plat et ponctué d'arbres) que la confrontation à un nouvel environnement social (urbain, bruyant et encombré, de personnes comme d'objets) et à ses systèmes de règles, des « trucs culturels que tu n'apprends pas dans les livres » et qui renvoient « juste à comment sont les gens, comment ils agissent, comment tu leur parles »[319].

Le renvoi à l'altérité mentionne rarement la couleur de peau, mais il s'appuie souvent sur un prisme culturel, convoquant l'idée d'une « culture d'origine » distincte de celle à laquelle s'identifient les étudiant·e·s groenlandais·e·s. Ces façons d'être, associées à une culture singulière, ne sont pas à comprendre comme des différences objectives ou naturelles, résultant de caractéristiques physiques opposant Inuit et Blanc·he·s, Groenlandais·e·s et Danois·e·s, mais au contraire, comme des constructions contingentes de la blanchité et de l'inuité, élaborées au sein d'un rapport de race.

Qapuk : donner de la voix

Dans la banalité quotidienne des actes classificateurs, la façon de s'exprimer décrite plus haut comme étant l'une des normes scolaires est systématiquement associée à la danicité :

> *"So, when we have discussions, subjects, on some things, when we have to respond on it, then it's pretty hard sometimes to, eh, be in the … discussion. I'm normally very quiet, not outspoken, and eh… the danish culture, is very loud, when they are speaking, and that's also very hard. Because as a Greenlandic cultural stuff, it's very much you answer when you had been asked, or, what you have to say".*
>
> « Donc quand on a des discussions, des sujets à propos de trucs, quand on doit y répondre, c'est souvent assez dur de, euh, être dans … la discussion. Je suis d'habitude très silencieuse, plutôt discrète, et euh … la culture danoise, elle est vraiment forte, quand ils parlent, et c'est aussi très dur. Parce que dans la culture groenlandaise, c'est surtout tu réponds quand on t'a posé une question, ou si tu as quelque chose à dire ».
>
> Iluuna Berglund, licence en production médiatique (DMJ), mère assistante dentaire (groenlandaise), père technicien téléphonique (féroïen), Copenhague, novembre 2019

En kalaallisut, ces pratiques sont qualifiées par un verbe spécifique : *qapuk*, qui signifie faire mousser, ou savonner (par exemple, « *Larsi qapuk* » signifie que Lars parle de la sorte). Cela renvoie à une façon de s'exprimer en danois, en parlant fort, rapidement, et souvent beaucoup. Cette manière de parler peut être associée à une certaine superficialité, au fait de parler de quelque chose qu'on ne connait pas, ou à une conversation qui n'est pas digne d'intérêt : « ils parlent, ils parlent,

[318] Pour cette raison, plusieurs éléments, seront approfondis dans la suite du travail (**chapitre 8**).

[319] « *Cultural things you don't learn in books* » (HP Lynge, échange en avril 2019) et « *just how people were, how people acted and how you talked to people, it was just a lot different* » (Nukaaka Motzfeldt, mars 2019).

ils parlent, et moi je veux juste manger tranquille ! » ou « il y avait ce gars avec nous qui parlait tout le temps, qui racontait tout ce qu'il savait, et nous les Groenlandais, on était toujours en mode ouais, et alors ? »[320]. Cette façon de s'exprimer est perçue comme malpolie et souvent suffisante.

Dans les propos d'Iluuna Berglund, ces façons considérées comme « danoises » de parler sont mises en regard avec la culture légitime de l'institution scolaire, au premier chef la langue danoise et l'absence d'accent, mais également avec le privilège culturel d'une relative facilité à exprimer son avis ou à construire une argumentation. On le voit bien : si ces pratiques contribuent à définir les frontières des catégories raciales, elles sont également le produit des positions de classe des individus considérés. Par extension, cette forme d'assurance dans la prise de parole et d'occupation de l'espace sonore est également attachée à une façon de se mettre en avant, d'être entreprenant, voire de chercher à diriger une situation collective ou une interaction.

Fjållraven ou Samsøe Samsøe ? L'habit fait le Danois

Une autre caractéristique associée à la danicité renvoie aux pratiques vestimentaires. Le « style danois » est décrit comme un goût pour les couleurs sombres et en particulier pour le noir, pour des chaussures ou des vêtements urbains (des chaussures à talons, des souliers fins en cuir ou des *sneakers*), et dont la sophistication réside dans un paradoxal minimalisme des tenues :

"Everyone is so Danish. They are soooooo Danish. You can maybe call them white, I don't know, both in their ways of acting and… ways and habits and stuff. They are just very Danish, speaking loudly and wearing dark clothes (…) I think like a lot of Danes are like that, to wear something black. When you look around especially during the winter, you have a lot of black jacket, and black black, black… (…) in Greenland there is a lot of people who likes to wear, eh, brand names, like Adidas or Nike, or Peak Performance… very sporty fashion. And here, it's just like… you don't really see the brand name".

« Tout le monde est si Danois. Ils sont si danois. Tu peux peut-être les appeler blancs, je sais pas, à la fois dans leur façons d'être et… dans leurs façons et leurs habitudes et tout. Ils sont juste tellement Danois, ils parlent fort et ils portent des vêtements foncés (…). Je pense que beaucoup de Danois sont comme ça, ils portent quelque chose de noir. Quand tu regardes autour surtout en hiver, tu as plein de vestes noires, et noir, noir, noir (…) au Groenland il y a plein de gens qui aiment porter, euh, des marques, genre Adidas ou Nike, ou, Peak Performance… une mode très sport. Et ici, c'est juste… tu vois pas vraiment le nom de la marque ».

Sikki Ezekiassen, AP Degree en économie des services (Erhvervakademi Aarhus), mère institutrice (groenlandaise), père instituteur (groenlandais), Aarhus, avril 2019.

Ces tenues correspondent au cliché du Danois ou de la Danoise froide, soigneuse et uniforme, dont l'élégance réside dans un mélange de fonctionnalisme vestimentaire et de simplicité monochrome. À l'inverse, le « style groenlandais » est décrit comme « simple », mais plus bigarré, coloré voir « flashy », « sportif » et laissant apparaître la marque des textiles. Très distinct d'un style danois qui donne l'impression d'être « triste et sombre », d'avoir l'air « d'aller à un enterrement »[321], il est considéré comme assez saillant et permet d'identifier les personnes d'origine groenlandaise :

"I feel like everything looks almost the same in Greenland. I feel… it's just… they have just very specific cars and styles… so when I came here, it's a

« J'ai l'impression que tout est presque pareil au Groenland. Je trouve… c'est juste… qu'ils ont des voitures et des styles très spécifiques. Donc, quand je suis venue ici, c'est un tout autre style de personnes, des personnes de couleur différentes, des vêtements

[320] « *They talk, they talk and I just want to eat my food quietly !* » (Anna Kaspersen, mai 2019) ; « *I remember a Danish guy we had, he talks all the time, telling us everything he knows, and the Greenlandic we just looked at him and hm yes and ?* » (Katrine Motzfeldt, Copenhague, novembre 2019)

[321] « *I grew up in a house where, eh, we used to paint a lot, and we painted the walls, and like… colorful furniture, and flowers, and… I kind of, do the same. I remember when I was a child, I ask my mother, when I was here for the first time, I asked why people look so sad, and, dark. And I think I told her, that they looked like they are going to eh, a burial or something. It was so dark, and grey… I didn't like it* » (Marie Lund Thomsen, Copenhague, mai 2019).

whole different kind of people, different kind of colored people, different clothes, different kind of hats…

I think many many… Greenlandic people they wear sports clothes, because it's comfortable and warm. You can see, a Greenlandic person, you can see it with the clothes, mostly… You can see they are from Greenland".

différents, des bonnets différents… Je pense que beaucoup beaucoup de gens du Groenland portent des vêtements de sport, parce que, c'est confortable et chaud. Tu peux voir qu'une personne est Groenlandaise, tu peux le voir avec les vêtements, surtout… tu peux voir qu'elles sont du Groenland ».

Arnajaraq Rosing, licence d'histoire de l'art (AU), mère fleuriste (groenlandaise), père employé dans l'administration publique (groenlandais), Aarhus, avril 2019

Cette symbolique esthétique attachée aux couleurs et à l'harmonie chromatique n'est pas sans rappeler en partie l'analyse que Rikke Andreassen dressait à propos de l'esthétique de la *New Nordic Kitchen*, à partir d'un travail sur le restaurant danois Noma. La présentation des mets et des ingrédients joue sur l'idée d'une nordicité « pure », stable dans le temps, convoquant l'imaginaire viking. Jointes au caractère économiquement sélectif du public de l'établissement ces images renvoyant à une « authenticité nordique » révèlent un « gastronationalisme exprimé qui dispose d'une forte composition raciale (blanche) » (Andreassen, 2014 : 443)[322]. On retrouve dans ces représentations naturalisées une division entre un « style danois » plus élégant, sophistiqué et urbain, et un « style groenlandais » plus bigarré, attaché au confort et à la simplicité.

Ces façons de s'habiller recoupent également une dimension de classe. Si certaines marques aux prix élevés sont emblématiques de ce style scandinave minimaliste – comme la marque danoise Samsøe Samsøe ou les marques suédoises COS ou Arket par exemple – notons que ce n'est pas qu'une affaire d'argent, mais avant tout une affaire de goût. Les usages sociaux des marques en témoignent : ne pas laisser voir la marque de ses vêtements coûteux s'oppose au fait de l'afficher chez celles et ceux qui n'ont de la distinction que les moyens financiers, sans maîtrise des codes du bien-porter. Ce « goût » convoque également un rapport à l'environnement singulier :

> Un verre avec Pipaluk. On prend des nouvelles l'une de l'autre, jusqu'au moment où on nous apporte nos boissons, et que je prenne mon sac à dos sur mes genoux pour en tirer mon portefeuille et payer. Pipaluk s'écrit : *your backpack is so cool !* Je lui explique qu'il est nouveau, que je l'ai acheté pour la rentrée en France. Je l'ai payé cher mais il est très bien. *And Fjällräven ! National Brand of Greenland !* Je m'étonne, parce que Fjällräven est une marque suédoise… mais elle s'explique : *everyone in Greenland has something of Fjällräven ! It's kind of a fancy brand, a bit expensive, but it's perfectly fitted for arctic outside. So that's the national brand, outdoor brand for outdoor people!* Et elle rit, avant d'ajouter : *my danish friends always say that I'm an outdoor people because I like nature and sporty brands ! They are not like that very much, more classy, except for one maybe.* Puis nous changeons de sujet et me raconte l'anniversaire d'où elle vient.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, Septembre 2021

S'il serait bien rapide d'associer un goût singulier pour la nature à une position subalterne dans les rapports de race, cet échange montre pourtant que le rapport entre pratiques vestimentaires et environnement peut contribuer aux effets d'essentialisation des appartenances nationales et raciales. Bien identifié dans les contextes africains et notamment au Sénégal (Quashie, 2015), ce rapport entre pratiques vestimentaires et environnement s'inscrit dans une histoire (largement partagée entre contextes coloniaux) du vêtement comme marque civilisatrice. Il se retrouve de manière contemporaine dans les assignations à des « styles » particuliers, ajustés aux ressorts locaux de la racialisation et aux spécificités d'un environnement arctique. En effet, l'association avec la nature et la *wilderness* pourrait tout autant être comprise comme renvoyant à une certaine pureté, à une authenticité nordique qui ne serait pas corrompue par des influences extérieures – comme c'est le cas dans la *New Nordic Kitchen* (Andreassen, 2014), ou que le goût des vêtements techniques pourraient être renvoyé à une forme de fonctionnalisme ou de maîtrise de la nature, lui aussi associé à la nordicité blanche (Hervik, 2019). Mais ces images prennent uniquement sens dans des

[322] « *Furthermore, in the case of the New Nordic Kitchen, the "gastronationalism" expressed has a strong racial (white) component* ».

assignations binaires opposant danicité et groenlandicité, et sont par conséquent indissociables du contexte dans lesquelles elles sont faites. Alors que l'apparence physique – normalisée – associée à la danicité valorise l'image de sérieux, de rigueur et de professionnalisme, son pendant associé à la groenlandicité réactive des stéréotypes associés aux Groenlandais·e·s et à l'inuité de manière plus générale : une relation intense (professionnelle comme symbolique) avec la nature évoquant une forme de primitivité (notamment économique), un goût pour les loisirs extérieurs et pour le confort (chaleur, souplesse des vêtements) pouvant renvoyer à une forme de paresse. Sur ce dernier point, le rapport au froid est également intégré à ces étiquetages racialisés. Le fait de déclarer avoir froid, pour un·e étudiant·e groenlandais·e, est souvent perçu comme ironique par leurs camarades danois, comme si la faible résistance au froid était naturellement invraisemblable pour qui a grandi en Arctique. Les schèmes d'interprétations spontanés convoquent ainsi des explications spatialistes pour naturaliser les corps. Ces schèmes ne sont pas sans rappeler la médicalisation de la « supposée exceptionnelle nature inuit » qui nourrissait la curiosité des scientifiques lors de la conquête de l'Arctique (Cameron, 2015 : 179)[323], et permettait d'assoir la domination coloniale par la force de l'observation scientifique, comme l'artiste dano-Kalaaleq Pia Arke l'a bien décrit dans ce qu'elle a nommé « l'hystérie arctique » (*Arctic Hysteria*)[324].

Les étudiant·e·s vont se positionner différemment selon ces styles vestimentaires racialement codés. En particulier, l'entrée dans certains établissements est souvent l'occasion d'une modification des styles vestimentaires et de l'adoption des normes en vigueur. Le travail sur la présentation de soi s'articule alors souvent à la nécessité de minimiser le sentiment d'être en décalage, voire, de se sentir étranger. Dans la même logique, les styles vestimentaires sont largement convoqués comme des variables d'ajustement dans le développement de sociabilités, ce qui conduit parfois à favoriser le développement de relations amicales entre personnes de genre opposé. Je reviendrai sur ces deux points dans le chapitre suivant, dans la mesure où l'hexis est au cœur de la transformation de soi qui opère dans la migration.

Le temps de vivre : une « tempête stylée » et un avenir anticipé

Une troisième caractéristique est associée à une façon d'être typiquement danoise : un rapport au temps singulier, qui se concrétise dans le fait d'être très occupé, d'avoir une tendance à planifier son quotidien et à anticiper l'avenir en permanence. Cette façon d'être se différencie radicalement de ce à quoi les étudiants et étudiantes ayant grandi au Groenland sont habitué·e·s. Tout se passe comme si l'arrivée au Danemark impliquait de faire rentrer le quotidien dans un autre règlement des pratiques. Ce rapport au temps n'est pas identifié dans un domaine de l'existence particulier (les études ou le travail) mais renvoie à une façon d'être plus générale.

« Toujours en train de travailler », « ils travaillent, ils étudient, ils font la fête, ils ne font jamais rien », « je ne comprends pas comment on peut toujours avoir des choses à faire », « ils ont toujours des projets » : ces observations relatives à l'occupation du temps en dehors de celui dédié aux cours reviennent bien plus fréquemment dans les entretiens ou rencontres avec les étudiant·e·s issu·e·s

[323] « *The allegedly exceptional Inuit nature* ».

[324] Arctic Hysteria est un concept de Pia Arke, mobilisé dans plusieurs œuvres de la fin des années 1990 (Kuratorisk Aktion, 2012). Ces œuvres proposent une réflexion sur le regard porté par les explorateurs blancs sur les corps inuit – et en particulier féminins. L'Arctic Hysteria désigne la transmutation d'une une aliénation mentale localement nommée *perlerorpoq* en une classification médicale qui assied le pouvoir colonial : « *it is obvious how this way of describing illness worked as a way of marking a boundary between the civilized, controlled European man and the effeminate, irrational, uncontrolled natives* » (Thisted, 2012 : 289). Kirsten Thisted montre que dans ces œuvres, Pia Arke insiste sur la nudité permanente qui était associée à cette maladie (se rouler dans la neige, courir dehors en plein hiver polaire), qu'elle pose en contraste des explorateurs vêtus de fourrure à la même période. La nudité est associée à la nature : la mettre en maladie permet ainsi de la figer, et de placer les corps inuit à disposition du regard des explorateurs.

des milieux les plus modestes ou des classes moyennes. En effet, ils et elles semblent plus déstabilisé·e·s par ce rapport au temps – en particulier dans cette première dimension, le rapport à l'anticipation (cette distinction me semble moins notable en ce qui concerne le mode de gestion des sociabilités que j'aborderai ensuite). Ces étudiant·e·s (comme Pipaluk citée plus bas) sont généralement déstabilisé·e·s par la capacité à se projeter dans l'avenir professionnel qu'ont leur camarades. Ils et elles remarquent dès leurs premiers temps dans le supérieur que leurs camarades danois·e·s sont dans une posture d'anticipation permanente, à ce, à différentes échelles de temps : travailler pour s'acheter un sac à main d'une marque de luxe, travailler pour obtenir de l'expérience, complémentaire des savoirs théoriques vus en classe, avoir un emploi pour construire son réseau professionnel et son CV, ou encore, obtenir un salaire plus conséquent que le SU pour économiser et envisager un futur achat immobilier.

Ces différents aspects contrastent avec une façon d'être décrite comme « typiquement groenlandaise », qui s'incarne dans un mot en particulier : *immaqa*. Signifiant « peut-être », terme souvent employé dans les conversations, il renvoie aussi à un système de valeurs comprenant le monde comme étant soumis à une grande part d'incertitude. Cette dernière est souvent interprétée comme résultant de l'instabilité météorologique et de la vie animale en Arctique : il est difficile de prévoir avec précision des évènements à venir ou le tracé d'une session de pêche si le temps change ou si les animaux se déplacent. Un autre terme incarne cette façon de concevoir le temps : *nalunartoq*. Il permet de désigner quelque chose de difficile à comprendre, voire d'impossible à connaître. Loin de renvoyer à l'idée d'échec ou d'erreur, le terme incarne plutôt un rapport à la connaissance singulier, comme si ce qu'il désignait était objectivement difficile à saisir, en raison des conditions dans lesquelles l'évènement se déroule. Par exemple, le fait d'apporter un gilet supplémentaire, juste au cas où, peut être justifié par l'expression « *nalunartut pillugit* », ce qui signifie « parce que l'inconnu »[325]. On voit bien ici l'imbrication de ces systèmes de valeurs : le rapport au temps, c'est aussi un rapport à la connaissance particulier. Cette imbrication n'est pas sans lien avec la façon de prendre la parole décrite *supra* : on ne prend pas la parole si on ne sait pas. Il ne faut pas pour autant naturaliser une impossibilité d'anticiper chez les étudiant·e·s groenlandais·e·s, qui apprennent également l'anticipation – par exemple dans la construction des projets migratoires (voir **chapitre 6**) ou dans l'anticipation du racisme (voir **chapitre 9**). C'est plutôt dans ce qui est anticipé, et dans ce qui est considéré comme maîtrisable que se fait la distinction.

Si le fait d'anticiper est associé à la danicité, notons qu'elle est observée avec des intensités différentes, notamment en fonction des filières et formations dans lesquelles les étudiant·e·s s'engagent. À ce titre, les bifurcations de trajectoires scolaires tendent à rendre visibles ces variations dans la façon de gérer son temps et de se projeter dans l'avenir :

"M: *But I actually like more the environment in the math study than in the actuarial math, I mean, people were nice, but they were really like, getting the right, eh, job, getting the right study job, getting the right courses, and just… they talked a lot about their CV all the time. And, I wasn't just interested in any of that.*	« M : Mais en fait j'aime mieux l'environnement en maths qu'en maths actuarielles. Je veux dire, les gens étaient gentils, mais… ils étaient vraiment en mode, euh, avoir le bon travail, avoir le bon job étudiant, avoir les bons cours, et juste… ils parlaient beaucoup de leurs CV, tout le temps. Et, j'étais juste pas intéressée par ça.
Marine: even in bachelor?	Marine : même en licence ?
M: yeah of course! I remember a friend told to me, she had been talking to one of my classmate, and she had ask her, oh, are you studying math? And, she has responded, no, I am an actuarian. Like… we were a month in. And, we were taking the same courses, I mean. Some of the actuarial math students, they are	M : mais oui ! Je me souviens d'une copine qui me racontait qu'elle avait parlé avec une des filles de ma promo, et elle lui a demandé, oh, est-ce que tu es en maths ? Et elle a répondu, non, je suis une actuarielle. Genre, après un mois de cours. Et, on avait les mêmes cours, je veux dire. Certain·e·s étudiant·e·s de maths actuarielles, ils sont, euh,

[325] Je remercie HP pour ses explications détaillées sur les nuances du terme *nalunartoq*.

like, hm, oh do you call it… they like to tell people that they are studying in. Because, it is… difficult to get in, it's very… it's kind of being in a pretty storm. So, I have basically taken the same courses, there is not a lot of differences between statistics education and actuarial math, but, people are treating you differently, because it's more in fashion to study actuarial math.

It's very weird, but… I think, that a lot of Danish people, they are focusing on making money, making as much money as possible. I mean, there is a large part of population that is very, eh, into business. And, if you told one… of the people in that environment that you are studying actuarial maths, then you are the coolest person. So, it's very weird. I wasn't really into that. But, you can hear that I have also my prejudice towards actuarial maths!"

oh, comment dire… ils aiment dire aux gens qu'ils étudient ça. Parce que… c'est dur d'y rentrer, donc c'est très… c'est genre, être pris dans une tempête stylée. Donc, j'ai essentiellement suivi les mêmes cours, il n'y a pas beaucoup de différences entre les statistiques et les maths actuarielles, mais les gens te traitent différemment, parce que c'est plus à la mode d'étudier les maths actuarielles.

C'est très bizarre, parce que… je pense que beaucoup de Danois·e·s, ils sont très centrés sur faire de l'argent. Faire le plus d'argent possible. Je veux dire, il y a une part importante de la population qui est vraiment, euh, dans les affaires. Et si tu dis aux gens de ce milieu que euh, tu étudies les maths actuarielles, et bien tu es la personne la plus stylée. Donc, c'est très bizarre. Je n'étais pas vraiment là-dedans, mais tu peux voir que j'ai aussi mes propres préjugés envers les maths actuarielles ! »

Marie Lund Thomsen, licence de mathématiques (KU), mère institutrice (groenlandaise), père employé de bureau (groenlandais), Copenhague, Mai 2019

Disposer, tôt dans la carrière étudiante, d'un « sens des affaires », semble ainsi correspondre à un ethos disciplinaire : il s'agit d'être dans « le moule » des maths actuarielles. Comme l'explique Marie, il y a quelque chose de « stylé », de « cool », d'anticiper son avenir professionnel avec ambition, et d'être très occupé pour travailler à le réaliser. Les contextes universitaires peuvent donc contribuer à infléchir ce rapport au temps, y compris pour les enquêté·e·s (voir **chapitre 8**).

Par ailleurs, le fait d'être toujours occupé·e est vu comme une façon de ne pas « profiter de la vie », de ne pas avoir de « temps pour soi » ou pour les autres :

"P: A lot of Danes people are living not so… eh… they are a really planed kind of, style. They don't really take time, they always have plans, they always have something to do, they make sure they don't just stand there and do nothing, they want to go to soccer, they want to go to swim, they have to study, they have to get a job, all those things that they have to do, like… Monday I have to do that, Tuesday I have to do that, Wednesday… they are very like this I think, the danish people. And the Greenlandic you just have to ask, like, what do you do. I can just ask my friend and ask, what are you going to do tonight ? And we will find time for each other, even though, or maybe we have our homework, but homework can wait, or, we can do it before, or, it's not have our own schedule, it can change a bit. And that, I haven't been used to it yet. Because, I think it's very boring that you don't really have time for yourself or for your friends, I think it's boring to be like that.

M: My first day at uni was surprising too, we had exactly 37 minutes to eat ! because it's in people's contracts. And I was expecting to be offered a cup of coffee, or just to be welcomed at the lunchtime…

P: yeah, Danish people are not spontaneous. If you are not spontaneous in Greenland, people will get mad at you, because you have to be spontaneous, otherwise people will not ask you anymore because they know you don't… have time".

« P : Il y a beaucoup de Danois qui ne vivent pas si… euh, ils ont une sorte de style très planifié. Ils ne prennent pas vraiment le temps, ils ont toujours des projets, ils ont toujours quelque chose à faire, ils s'assurent de ne pas rester là à rien faire, ils veulent aller au foot, ils veulent aller à la piscine, ils doivent étudier, ils doivent trouver un travail, tous ces trucs qu'ils ont à faire… Lundi je dois faire ça. Mardi je dois faire ça. Mercredi … je pense qu'ils sont vraiment comme ça, les Danois·e·s. Et les Groenlandais·e·s, tu as juste à demander, qu'est-ce que tu fais ? Je peux juste demander à mon amie tu fais quoi ce soir ? Et on va trouver du temps l'une pour l'autre, même si, ou peut-être qu'on a des devoirs, mais les devoirs peuvent attendre, ou, c'est pas, avoir son propre planning, il peut changer un peu. Et puis, je ne m'y suis pas encore habituée. Parce que je pense que c'est vraiment saoulant si tu n'as pas vraiment de temps pour toi, ou pour tes amis, je pense que c'est saoulant d'être comme ça.

M : mon premier jour à la fac était surprenant aussi car on avait exactement 37 minutes pour manger ! Parce que c'est dans les contrats des gens. Et moi je m'attendais à ce qu'on m'offre un petit café, ou qu'on m'accueille pendant l'heure de midi…

P : Ouais, les Danois·e·s ne sont pas spontané·e·s. Si tu n'es pas spontanée au Groenland, les gens vont se fâcher, parce que tu dois être spontanée, sinon les gens ne vont

plus jamais te demander parce qu'ils savent que tu n'as pas le temps ».

Pipaluk Marquardt, licence en études vétérinaires (KU), mère peintre en bâtiment (groenlandaise), père plombier (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Ces formes d'« anticipation », de planification, et le fait de pouvoir se projeter dans l'univers professionnel (sans forcément avoir en tête une carrière précise) semble moins étranger aux étudiant·e·s mixtes et aux groupes dominants, plus nombreux et rapides à adopter ce rapport stratégique à l'emploi étudiant, et cette tendance à la projection de soi. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette variation : une moins grande distance à la culture scolaire légitime, qui peut donner la sensation d'être moins « dépassé » et donc d'avoir davantage de temps pour un emploi. C'est le cas pour Pipaluk, qui s'interroge sur la possibilité de pouvoir « gérer » études et emploi, et qui craint que ses amies ne questionnent son sérieux et ses efforts parce qu'elle n'a pas de travail. Un autre facteur renvoie aux liens bâtis dans la durée entre Groenland et Danemark. C'est celui d'une dimension binationale du « capital international » (Wagner, 2007) que j'ai présentée au **chapitre 6**. Nukaaka Nielsen, étudiante en sociologie, a pu bénéficier du réseau de son père fonctionnaire ministériel au Groenland, pour trouver un travail dans un bureau de conseil, ce qu'elle estime judicieux pour renforcer ses compétences en méthodes d'enquête. Enfin, un dernier facteur pourrait renvoyer à des « dispositions temporelles » (Bourdieu, 1977) différenciées, produit des socialisations antérieures. Ce dernier aspect gagnerait à être approfondi par d'autres recherches, mais certains indices convergent pour voir dans le rapport au temps une dimension parmi d'autres de la socialisation raciale. Rappelons à ce titre l'exemple de Nukannguaq Berthelsen évoqué dans le **chapitre 5** : elle reconnaissait avoir hérité de sa mère (danoise, titulaire d'un diplôme professionnel et laborantine) un sens de l'anticipation qui la rendait inquiète d'avoir un « futur », « un emploi » et qui constituait son « côté pratique ».

Le temps de vivre : rationalisation et encadrement des visites

Ce règlement des pratiques influence également les pratiques de sociabilités et n'est donc pas limité aux sphères professionnelles et scolaires. Avec le rapport à l'alcool (voir *infra*) le rapport au temps est l'un des aspects les plus déroutants dans la construction des sociabilités au Danemark. Cette tendance à la sur-anticipation des moments conviviaux, qui nécessitent de planifier trois semaines à l'avance une séance de sport ou un kebab entre ami·e·s est décrit comme particulièrement différent des façons de faire auxquelles ils et elles sont habitué·e·s :

"So as a Greenlandic person, we are not that strict with the time, and we are not that strict with you know… everything. Tonight, we can go to Pascucci, or we can go to… Manathan or Takuss or everything, or going out for a walk… we just text the people and then we do it. In Denmark we plan everything. So for example, we plan to go to gym, eh… three weeks ago. So we are going to gym on Saturday. So, that's kind of small things you know".

« En fait en tant que Groenlandaise, nous ne sommes pas si stricts avec le temps, et on n'est pas si stricts avec … tout. Ce soir, on peut aller à Pascucci, ou au Manhattan ou Takuss ou tout, ou aller se balader dehors… on envoie juste un message aux gens et après on le fait. Au Danemark, on planifie tout. Donc par exemple, on prévoit d'aller au sport, euh, trois semaines à l'avance. Donc on va au sport samedi. Voilà, c'est ce genre de petits trucs tu vois ».

Arnaaluk Olsvig, licence de journalisme (Ilisimatusarfik), mère puéricultrice (groenlandaise), père technicien de construction (groenlandais), Nuuk, avril 2018

Pascucci, Manhattan et Takuss sont trois bars de Nuuk apprécié·e·s de la jeunesse groenlandaise. Si ce rapport aux autres est interprété comme étant une conséquence des « journées bien remplies » des Danois·e·s, il est aussi perçu comme un manque de délicatesse. Cette façon de gérer son temps donne souvent aux étudiant·e·s groenlandais·e·s l'impression d'être des évènements

interchangeables. Si cette façon d'être est considérée comme malhabile, c'est parce qu'elle place dans un même système d'objectivation activités professionnelles, scolaires et loisirs, mais également les relations personnelles et les amitiés. Elle peut alors rapidement être interprétée comme le signe d'un manque de considération pour ses proches : avoir une place parmi d'autres activités dans les plannings et agendas, c'est avoir la même valeur qu'un cours de dessin industriel ou qu'une séance de vélo elliptique… Ces éléments sont ainsi décrits comme complexifiant la constitution d'amitiés sincères. Inscrit dans un système de codes sociaux et de valeurs symboliques, ce rapport au temps singulier constitue en effet une sorte de règle du jeu : la transgresser, c'est s'exposer au risque d'être perçu·e comme malpoli·e ou indélicat·e.

Le déroulement même de l'enquête témoigne de cette mise en trouble du rapport au temps qui s'installe avec l'arrivée au Danemark et l'insertion dans des sociabilités étudiantes locales. Jamais quelqu'un·e n'a décalé ou manqué son rendez-vous, plusieurs se sont étonné·e·s de ma ponctualité (« pourtant tu n'es pas d'*ici* » - je souligne) ou, au contraire, d'autres ont été très inquiet·e·s d'avoir quelques minutes de retard et m'en informaient aussitôt par messages. Un dernier encore m'a présenté en toute honnêteté son dilemme :

"I miss also the community. You miss some of it, because there are certain social rules… like, even when I came to this research meeting, I was like, I was really wondering at what time should I come. Because, in Greenland, you come when you want. So, I was thinking like, should I come at Greenlandic time, like, a quarter like, late ? Should I not ? And you were here early… And that's always a struggle for me in Denmark. Unless, I'm meeting non-Danish people… because you know, some Greenlanders when they came here, they become, eh, adjusted to eh, kind of the Danish way of having time, but some, no. And then I am in the middle way, so that's the worse part of it, because then I can be, either, like".

« La communauté me manque aussi. Différents aspects manquent, parce qu'il y a certaines règles sociales… genre, pour venir à cette rencontre pour ta recherche, j'étais genre… je me demandais vraiment à quelle heure je devais venir. Parce qu'au Groenland, tu viens quand tu veux. Donc, je me disais, est-ce que je dois venir au temps Groenlandais, genre, un quart d'heure après ? Ou non ? Et tu étais là tôt… et ça, c'est toujours un défi pour moi au Danemark. Sauf si je vois des non-Danois·e·s… parce que tu sais, certains Groenlandais·e·s, quand ils viennent ici, ils et elles deviennent, euh, ajusté·e·s, à cette, euh, façon danoise de comprendre le temps, mais certain·e·s, non. Et puis, je suis au milieu, donc ça c'est le pire, parce que du coup je peux être l'un ou l'autre ».

Mathias Pedersen, licence d'histoire (KU), mère haute-fonctionnaire (danoise), père peintre (groenlandais), Copenhague, février 2019

Arriver au Danemark, c'est ainsi faire l'expérience d'éviter les visites spontanées : « au Groenland t'envoies un message ou t'appelles, et puis tu visites »[326]. Rendre visite à ses ami·e·s, simplement « passer par chez eux », pour le café, un repas, ou une partie de Mario Kart, rythme le quotidien comme les grands évènements. Célébrés lors des *kaffemik*, ces fêtes à domicile reposant sur le partage, et organisées autour d'un buffet où chacun·e est invité·e à se servir, ce n'y est pas en soi y rester qui importe. C'est au contraire le fait de venir visiter les hôtes, même si ce n'est que pour un quart d'heure, le temps de manger un *cupcake* puis d'aller vaquer à ses occupations. Refuser l'invitation, pour un quelconque prétexte, est considéré comme particulièrement impoli – justement parce que la visite n'est pas indexée sur une durée minimale qu'il faudrait respecter.

Le rapport au temps, comme les éléments présentés plus haut, met aussi au jour des asymétries de classe qui ne sont pas des discontinuités ontologiques. Lorsque les pratiques du temps sont justifiées par les individus ou qu'ils partagent leurs dilemmes sur le fait d'arriver à l'heure, on comprend d'une part, qu'elles ne sont pas réparties au hasard, et d'autre part, qu'elles sont rappelées à des normes légitimes. Dans l'introduction d'un récent numéro des *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Muriel Darmon, Delphine Dulong et Elsa Favier rappelaient en effet que « le temps n'est

[326] « *In Greenland, you just text and then visit* », Jonathan Kleist, licence en gestion des affaires (CBS), mère gérante de magasin (mixte), père gérant d'un détaillant Yamaha (mixte), octobre 2019.

ni une donnée naturelle, ni une structure *a priori* de l'esprit humain, mais une institution sociale, collective et contraignante, ou un phénomène socialement construit par les instruments mêmes de sa mesure » (Darmon *et al.* 2019 : 7). Dans un héritage wébérien, il a été montré que le rapport au temps était lié à l'évolution des modèles économiques, et des conditions de vie. Par exemple, la rationalisation et le rapport calculateur du bourgeois capitaliste s'opposerait ainsi au rythme d'un paysan kabyle qui vit au jour le jour et qui peine à prévoir de quoi l'avenir sera fait. Cette diversité sociale des rapports au temps fait signe vers l'existence d'un « espace social des rapports au temps » (Bourdieu, 1972). En poursuivant cette hypothèse, plusieurs travaux ont cherché à aller contre la tendance culturaliste, voire positiviste, qui pourrait exister dans l'association entre modification du rapport au temps et entrée dans un régime capitaliste. Ce travail de nuance et d'approfondissement a permis de montrer que le rapport au temps résultait de l'incorporation de dispositions temporelles singulières, acquises dans les instances familiales et donc marquées par des spécificités de classe, mais également reconfigurées lors des socialisations secondaires, en particulier dans l'enseignement supérieur (Beaud, 1997 ; Darmon, 2012).

Noter les multiples asymétries de classe auxquelles renvoient les unités de pratiques présentées ici mène nécessairement à la question des conditions de possibilité d'une telle assignation à culture, autrement dit, des déterminants sociaux de ces pratiques labellisées comme « danoises » ou plus rarement comme « blanches ». Il faut dire qu'il est en effet méthodologiquement difficile de démêler ce qui relèverait de pratiques spécifiquement associées à une position de classe de pratiques considérées comme proprement « blanches » ou « danoises », qu'il s'agisse d'un goût singulier pour les vêtements noirs ou de développer un rapport gestionnaire au temps qui passe. Les hésitations de Matthias Pedersen sur le fait d'arriver à l'heure en entretien sont à ce titre heuristiques : ce qui est source d'incertitude sur le comportement à adopter, c'est la mise en confrontation de deux éléments de ma propre position dans l'espace social. Ses hésitations montrent bien comment le rapport au temps, ici en particulier le rapport à la ponctualité, peut finalement être associé à deux catégories sociales susceptibles de se superposer : le fait d'appartenir à une classe sociale culturellement dominante et le fait d'avoir été socialisée dans un contexte national ou racial blanc. Je ne suis pas Danoise, donc il s'imagine que je n'ai pas les mêmes règles de ponctualité ; mais, dans le même temps, je suis en thèse, dans cette ambigüe position entre étudiante et professionnelle de la recherche, dont il a bien conscience (« cet entretien de recherche »), et qui génère, dans la longueur de la socialisation scolaire puis professionnelle, des dispositions à une gestion régularisée du temps.

Si j'ai montré que tracer la généalogie de l'antagonisme qui oppose les groupes permet d'identifier la spécificité du rapport social de race (voir **chapitre 1**), force est de constater qu'ici, la distinction entre ce qui relèverait d'une genèse proprement « coloniale » ou « capitaliste » de ces pratiques est particulièrement malaisé, tant les deux forces peuvent s'imbriquer (Mignolo, 2001). Le cas de la transformation du rapport à la visite l'illustre bien. Ce qui se joue avec la migration vers le Danemark rappelle à grand traits les modifications de la pratique de la visite en Arctique canadien :

> « La visite est un acte social essentiel dans la société Inuit, l'un des ciments de la communauté, car elle permet de réactiver en permanence les liens qui unissent entre eux les membres du groupe (…) Tous les Occidentaux qui passent quelques jours ou vivent plusieurs années en Arctique nord-américain aujourd'hui s'entendront pour dire que les Inuit passent leur temps à se rendre visite (…). On pourrait avancer que la disparition de la visite est sans doute plus liée au mode de vie contemporain qu'au passage de l'iglou aux maisons occidentales. Il est d'ailleurs vrai que les Inuit s'accordent à imputer la fin des visites aux horaires fixes des emplois salariés et à la télévision, qui retient chacun chez soi devant son propre poste. Cependant, il me semble significatif que la question ait été systématiquement abordée comme l'une des caractéristiques de la vie dans les maisons contemporaines, et non de la vie sédentaire. Les visiteurs font partie intégrante de la vie dans l'iglou, ils apparaissent dans toutes les descriptions, ils font en quelque

> sorte partie du tableau. Par opposition, lorsqu'il s'agit de la maison occidentale, c'est moins l'absence des visiteurs qui est mentionné que le fait qu'on ne va plus soi-même rendre visite aux autres » (Collignon, 2001 : 385 – 397)

C'est ici la transformation des modes de vie, et plus singulièrement celle de l'espace domestique, imposée par le gouvernement fédéral canadien, qui mène à voir dans la visite une condensation de façons d'être et de systèmes de valeurs différenciés. La pratique de la visite se trouve en dehors du répertoire de sociabilité des « Occidentaux » qu'on appelle en inuinnaqtun les *Qallunait* (Collignon, 2001) et en kalaallisut, les *Qallunaat*. Liée à la politique coloniale de la gestion du logement, elle est également le produit d'une transformation des structures économiques en Arctique, à laquelle les institutions de l'État canadien ont pris part. Bien entendu, ce rapprochement des contextes arctiques ne doit pas prêter à confusion : l'habitat traditionnel en igloo n'a pas grand-chose à voir avec le Groenland, ni passé, ni contemporain (Petersen, 2003). De même, identifier des pratiques proches ne doit pas conduire à homogénéiser ce que la catégorie Inuit désigne[327].

Dès lors, ce qui importe, ne me semble pas tant se situer du côté d'une ambition généalogique de ces comportements en les attachant comme par essence à une force originelle singulière, mais plutôt de voir comment ces comportements sont collectivement perçus. Les individus font sens racialement de divisions du monde social pouvant être lues ailleurs comme étant l'expression d'habitus de classe différenciés. En encodant racialement certaines pratiques des classes supérieures, ces pratiques vont fonctionner comme des repères permettant de stabiliser ce qui est perçu comme frontière sociale et plus spécifiquement raciale, entre les groupes.

2. Ce que *Qallunaat* veut dire : problématisation des origines et constructions contingentes des catégories raciales

Ce deuxième temps du chapitre propose de mettre en perspective les éléments empiriques présentés *supra*. Il s'agit de montrer en quoi ces comportements et les assignations stéréotypiques à un groupe, loin de ne reposer que sur l'identification de différences sans présupposé axiologique, dessinent une segmentation du monde social sur un plan racial.

Pour rendre compte des effets hiérarchisants, démarche indispensable pour adosser ces découpages du monde à des positions sociales, je m'appuie sur deux logiques. D'une part, en m'appuyant sur une conception goffmanienne de la position sociale qui la considère comme relative, produite dans l'interaction, et fruit d'un modèle de conduite approprié et présenté aux autres (Goffman, 1973), je considère que les façons d'être présentées *supra* sont utilisées comme des codes de l'identification raciale. D'autre part, après avoir vu comment ces façons de se conduire étaient perçues par les étudiant·e·s groenlandais·e·s, il s'agit de se pencher sur son contour plus que sur son contenu : comment est-elle qualifiée et où s'arrête-elle ? Dans la mesure où la blanchité fonctionne comme un étalon de référence dans la société danoise, elle agit en principe classificateur : les autres groupes sont classés par rapport à elle. Par conséquent, rendre compte de ces logiques permet de comprendre que le tracé des frontières se fait sur un plan hiérarchique.

[327] Rappelons à ce titre que cette catégorie a été largement bâtie par les anthropologues d'une part, tout en étant, plus tard, réinventée comme catégorie d'action politique (Morin et Saladin d'Anglure, 1995). Cette dimension construite ne doit pas pour autant amener à considérer qu'elle est artificielle ou n'ayant pas de sens pour les principaux concernés, car elle s'appuie sur des pratiques similaires (linguistiques, alimentaires, vestimentaires) et des valeurs (croyances, rapport au territoire) bâties dans la durée (Dahl, 1988 ; Morin et Saladin, d'Anglure, 1995). Par ailleurs, la comparaison entre la situation groenlandaise et celle de l'Arctique canadien nourrit de nombreux travaux s'appuyant sur la proximité de ces pratiques culturelles localisées (par exemple : Gaviria, 2013 ; Williamson, 2011)

Hétéro-identifications et constructions des subjectivités face à la blanchité

En quoi les apparences et façons de se comporter sont-elles perçues comme s'inscrivant dans un système d'appartenances hiérarchiques ? D'abord, si l'expérience minoritaire est forgée par rapport au majoritaire « danois » (ou plus rarement appelé « blanc »), les enquêté·e·s ont tendance à se placer dans un système plus complexe qu'une opposition binaire opposant un « nous », Groenlandais·e et un « eux – elles », Danois·e. À ce titre, il arrive fréquemment qu'ils et elles développent un sentiment de proximité avec certains autres groupes minoritaires. Par exemple, la comparaison des effets des prénoms sur les possibilités de recrutement est un exemple souvent donné par les enquêté·e·s lorsqu'est évoqué en entretien la perception du climat raciste au Danemark :

"If you… your name, is Greenlandic, and then you applied for a job, eh… it's… likely you're not getting in. If your name is… eh… Mohammed Hassan, it's the same. But, if your name is Peder Pedersen which is the most common name in Denmark, it's a way easier. So, if you are called Mohammed, it's the same than being Aqqaluk from Greenland".

« Si ton nom est groenlandais, et que tu candidates pour un travail, eh… tu as des chances de ne pas être pris. Si ton nom c'est Mohammed Hassan, c'est pareil. Mais si ton nom c'est Peter Pedersen, ce qui est le nom le plus commun au Danemark, c'est vraiment plus facile. Si tu t'appelles Mohammed, c'est pareil que d'être Aqqaluk du Groenland ».

Maria Kleist Pedersen, conseillère pédagogique de la Maison du Groenland de Copenhague, février 2019

Les étudiant·e·s, de leur côté, développent parfois un sentiment de proximité avec certains autres groupes minoritaires. Jonathan Kleist, en 2e année d'école de commerce, m'explique très bien s'entendre avec les autres membres de son groupe de travail. Mais il a un sentiment de proximité plus marqué avec l'un d'entre eux en particulier, d'origine turque, proximité qui repose notamment sur un sens de l'humour proche et des codes partagés :

"J: One of my group he's born in Denmark, but his family is from Turkey. And we always joke about our ethnicity. It's going on, like… almost every day, to start with, but it fails after. A specific situation is… if, eh… we walk, and we see a drunk man or something, like, do you know him * il rit * *not like… You know, it's not serious, like you know… it's not the same than with the others, it's just, joking.*

M: why is it not the same than with others?

J: some of them, really don't know anything about Greenland. Do you live in igloos and you shouldn't be freezing and stuff… But, all I know, with the Danish, they don't… always joke about it, but with my friend from Turkey we always joke about it.

M: do you feel more free to speak about it or…

J: yeah, yeah, yeah. Like, the immigration officer will come and take you, you should hide *rires*. It's not the same. We know that it cannot be serious because we both know what serious is, it has consequences on us. So, between us it is okay, we can answer back with another joke or by assuming what we said like okay I need to pack my stuff thanks for letting me now".*

« J : L'un de mon groupe, il est né au Danemark, mais sa famille vient de Turquie. Et on est toujours en train de plaisanter à propos de notre ethnicité. C'était genre… presque tous les jours au début, mais maintenant moins. Une situation typique, c'est genre… euh, si… on marche, et on voit un homme ivre, genre, est-ce que tu le connais ? *il rit* c'est pas… tu vois, c'est pas sérieux, genre tu vois… c'est pas la même chose qu'avec les autres, c'est juste, plaisanter.

M : Pourquoi c'est pas pareil qu'avec les autres ?

J : Certains ils connaissent vraiment rien au Groenland. Est-ce que tu vis dans un igloo et tu ne devrais pas être en train de te les geler et tout… mais, tout ce que je sais avec les Danois, c'est qu'ils ne plaisantent pas toujours, mais avec mon ami de Turquie c'est toujours des blagues à ce propos.

M : Est-ce que tu te sens plus libre d'en parler ?

J : Ouais, ouais, ouais. Genre, la police de l'immigration va venir et t'emmener, tu devrais te cacher * il rit *. C'est pas pareil. On sait que ça ne peut pas être sérieux, parce qu'on sait tous les deux ce que sérieux veut dire, ça a des conséquences sur nous. Donc entre nous c'est ok, on peut répondre avec une autre blague ou en adhérant à ce qu'on a dit, genre okay je vais faire mes valises merci de m'avoir informé ».

Jonathan Kleist, licence en gestion (CBS), mère gérante d'un magasin (mixte), père propriétaire d'un détaillant Yamaha (mixte), Copenhague, mai 2019.

Avec cet exemple, on voit que le fait d'être exposé à la discrimination raciale se traduit par un apprentissage commun, ici, la capacité d'identifier ce qui est raciste ou non – ici compris comme étant fondé sur une hiérarchie des effets plus que sur quelque chose de systémique. Cette compréhension déclenche une forme de connivence : la plaisanterie sur soi est rendue possible – et acceptable en raison du partage tacites de codes, ceux des intentions. Pour Jonathan Kleist, leur position minoritaire les protégerait de reproduire l'ordre racial, puisqu'ils savent jusqu'où il est acceptable d'aller, et se sentent sur le même pied d'égalité, codes qu'ils ne partagent pas avec les autres. Si cette expérience passe par une logique de stigmatisation d'autres groupes ou dans certains cas, par un retournement du stigmate, il semble contribuer à la construction des identifications raciales. En effet, le fait de convoquer certains référentiels (l'alcoolisme, le rapport à la migration clandestine) nécessite un apprentissage des marques stigmatisantes ciblant particulièrement l'un ou l'autre des groupes minorisés. Cet apprentissage se fait au gré d'une connivence, ici ludique, qui révèle une forme d'appropriation de ces marques.

Par ailleurs, comme je l'ai montré plus haut autour du règlement des interactions, les contextes académiques rendent particulièrement saillant le fait que la constitution des frontières sociales ne procède pas seulement d'une différenciation sans présupposé axiologique, mais bien d'une hiérarchisation des groupes, reposant sur des capacités inégales à imposer les règles de fonctionnement de l'ordonnancement spatial. Ainsi, ce n'est probablement pas un hasard si ces sentiments de proximité, convoquant potentiellement une commensurabilité des expériences, se traduisent parfois par des formes d'agrégation dans les sociabilités et les groupes de travail. Juuluunguaq l'a ainsi expérimenté dans son école d'ingénieur. Il décrit ces effets à l'œuvre pendant sa licence (à Ballerup) puis pendant son master (à Lyngby), où l'arrivée d'étudiant·e·s internationaux recomposent l'équation :

"In Lyngby, there were a lot of international students. So the Danish kinda keep within themselves, and I was part of a biggest international students. So I felt more like them. Because, the students that are Danish, they also have eh, left on the side the second generation immigrants, that I also be a part of, before going to Lyngby. Because eh, the Danish, they hold to themselves. Because of values and all… I was kind of part of the minorities group".

« À Lyngby, il y avait plein d'étudiant·e·s internationaux. Donc les Danois·e·s restaient ensemble, et je faisais partie d'un plus gros groupe d'étudiant·e·s internationaux·ale·s. Donc je me sentais plus comme eux. Parce que les étudiant·e·s qui sont danois·e·s, ils ont aussi euh, laissé de côté les deuxième générations, desquels je faisais aussi partie, avant d'aller à Lyngby. Parce que les Danois·e·s ils se soutiennent entre eux. Parce que les valeurs et tout, et donc je faisais genre partie du groupe des minorités ».

Juuluunguaq Kleinschmidt, master en ingénierie civile (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier (groenlandais), Nuuk, Décembre 2019

Pouvant être à la fois produites par des effets d'identification et par des mécanismes de rejet que l'on pourrait imputer à l'intériorisation du fonctionnement compétitif de l'institution universitaire, ces rapprochements sont aussi l'occasion de voir des logiques de distinction raciale se mettre en place. On retrouve cela dans le discours de Juuluunnguaq, qui, avant de se sentir « à sa place » avec les étudiant·e·s internationaux, m'expliquait devoir « faire avec » le fait d'être assigné aux groupes minoritaires, plus en amont de son cursus :

"The Danish people are like, going together, and the students that have immigrant background also, and us the Greenlandic are just left outside of the group formation. We just have to manage, and… I was so unlucky having a course where I was with four of those… immigrants, or… like these other Danish people. It was the Ramadan season, and it was a three week course, where the people were not present at the groupe work, and they cheated our project delivery.

« Les Danois·e·s vont genre, entre eux, et les étudiant·e·s qui ont des origines migratoires aussi, et nous les Groenlandais·e·s, on est juste laissés en dehors de la formation des groupes. On doit juste gérer, et… j'ai tellement pas eu de chance, d'avoir un cours où j'étais avec quatre de ces… immigrants, ou… ces autres Danois·e·s. C'était la période du Ramadan, et c'était pendant un cours de trois semaines, où les gens n'étaient pas présents à cause du travail en groupe, et ils ont triché

They had another formål *where they credited themselves on the credit we had. Like, I wrote two chapters alone, and another person said she was a co-writer of this paper. We reported the incident to DTU, and they said it was exam fraud, so they cancelled this course for us. So, we already received a grade for it, but we were so careful to report this incident and we get punished. And all of us get punished because DTU can't determine if this fraud behavior was only cause by them or by us, because we tried to work with them and they were not present".*

dans le rendu de notre projet. Ils avaient un autre *formål*[328] où ils s'étaient crédités eux-mêmes, sur notre crédit. Genre, j'ai écrit deux chapitres moi-même et une autre personne avait dit qu'elle était co-autrice. On a rapporté l'incident à DTU et ils ont dit que c'était de la fraude à l'examen, donc ils ont neutralisé le cours pour nous. Donc on avait déjà reçu une note pour cela, mais on a été si soucieux de reporter l'incident et on a été punis. Et tout le monde l'a été, parce que DTU ne pouvait déterminer si cette fraude était juste de leur fait, ou du nôtre, parce qu'on a essayé de travailler avec eux mais ils n'étaient pas présents ».

Juuluunnguaq Kleinschmidt, master en ingénierie civile (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier (groenlandais), Copenhague, février 2019

La distinction raciale repose ici sur une explication culturaliste de la tricherie (qui est tacitement associée à la pratique du jeûne du Ramadan, qui rendrait les étudiant·e·s défaillant·e·s), qui charrie en creux une forme de hiérarchisation par les valeurs morales. Juuluunnguaq se présente comme plus vertueux que ses camarades musulmans, en se positionnant comme extérieur à une fraude qu'il dénonce et dont il pâtit.

L'exemple de Juuluunnguaq montre par ailleurs que les enquêté·e·s se perçoivent comme distincts tant du groupe majoritaire que d'autres groupes minoritaires, et que cette distinction peut également reposer sur la proximité perçue des autres groupes minoritaires au groupe majoritaire (il appelle les deuxième générations d'immigrant·e·s « ces autres Danois·e·s »). L'identification de Danois·e·s perçu·e·s comme « incomplet·e·s », parfois appelés « *New Danes* » ou « *Almost Danes* » rappellent ainsi qu'il ne faut pas considérer les groupes minoritaires comme étant les seuls disposant d'une diversité interne. La blanchité est elle aussi hétérogène, et à ce titre, ces dénominations ne sont pas sans évoquer la catégorie de « blanchité honoraire » (Bonilla-Silva, 2004) renvoyant aux groupes avec ascendance migratoire aux États-Unis, n'ayant pas toujours été considérés comme blancs, mais dont l'ascension sociale leur permet d'être partiellement – et progressivement intégrés à cette catégorie. Cette hiérarchisation fondée sur la proximité au groupe majoritaire transparait alors qu'Upaluk rapportait un altercation avec un chauffeur de taxi :

> Soirée dans un bar de Studiestræde. Upaluk raconte une soirée dans une petite ville danoise où elle était en *gymnasium*. Elle rentre en taxi. Le conducteur lui demande d'où elle vient et réagit à sa réponse en lui demandant : « *so you are the nice Philipinos I see sometimes* ». Elle est si énervée par la remarque qu'elle descend avant d'arriver. Elle mime ensuite une hiérarchie à trois niveaux pour m'expliquer : *« on the top, there is Danish people, on the middle there is muslims, closer to Danes, speaking danish, studying here and assimilated, sometimes light-skined, and on the very last step there is Greenlanders* ».
>
> Carnet de terrain, Copenhague, octobre 2019

Comme on le voit, ces hiérarchies s'appuyant sur les hétéro-identifications sont flottantes (en fonction de qui les pose, du conducteur de taxi à Upaluk en passant par Juuluunnguaq). Mais de manière transversale, la façon de placer les groupes par rapport à l'étalon de la blanchité – et par conséquent dans une question raciale – se fait systématiquement à l'aune d'autres paramètres, qu'il s'agisse de valeurs morales (être « gentil », ou être « honnête »), de façons de se comporter associées à des attributs de classe (parler la langue légitime, avoir fait des études) ou des croyances, notamment religieuses. Il convient donc de ne pas considérer la blanchité comme une catégorie

[328] En Danois, *formål* signifie objectif. Il désigne probablement par métonymie la page de garde du rapport. Dans plusieurs rapports commandés ou rédigés par des organismes publics que j'ai pu consulter (voir **chapitre 4**) il est courant de voir en effet figurer ce genre de première page, intitulée *formål*, présentant la demande à l'origine du rapport, ses ambitions, et dans quelques cas, le commanditaire ainsi que les auteur·rices du rapport.

homogène, et de ne pas faire des frontières raciales des frontières stabilisées : si certaines pratiques et attitudes sont identifiées comme caractéristiques d'une certaine appartenance sociale, elles font l'objet de divergences subjectives et de luttes de définitions (Lamont, 1992 ; Wimmer, 2008).

Au-delà de nous renseigner sur la perception des hiérarchies raciales, les logiques d'hétéro-identification permettent également de rappeler que les frontières sociales sont loin d'être imperméables. Alors que j'abordais avec Nuka Larsen son expérience de la discrimination, elle m'expliquait avoir finalement l'impression d'être peu victime de stigmatisation en raison de sa peau claire, et du fait qu'elle parvenait, malgré elle, à « passer pour » danoise :

"N: *I'm very light skin, so, I don't have very much color, so… I think people are also experienced it on their looks. Just as I said people usually don't noticed that I looked Greenlandic, so I just… get off easy I think, but you know it's very annoying that people don't recognize for being a Greenlandic person. Yeah… because it's like where I come from, and, it's like my identity, so it's very weird when people don't see it.*	« N : J'ai la peau très claire, donc, je n'ai pas beaucoup de couleurs donc… je pense que les gens en font aussi l'expérience à cause de ce à quoi ils ressemblent. Comme je l'ai dit, les gens ne remarquent pas que j'ai l'air groenlandaise, alors… j'ai juste, c'est facile je pense, mais tu sais, c'est très agaçant que les gens ne te reconnaissent pas comme groenlandaise. Ouais… parce que c'est genre d'où je viens, et c'est mon identité, donc c'est vraiment bizarre quand les gens ne le voient pas.
M: Would you prefer that they recognize you as such?	M : Tu préférerais qu'ils te reconnaissent comme ça ?
N: Yeah, a little bit more I think, yeah.	N : Oui, un peu plus, je pense, ouais.
M: Why, what do you mean?	M : Pourquoi, qu'est-ce que tu veux dire ?
N: Just, like people recognizing, where I'm coming from. Because, that I don't feel I'm from here, but people just feel I'm from here, so, that's just a very weird like… yeah.	N : Juste, que les gens reconnaissent d'où je viens. Parce que, je ne me sens pas d'ici, mais les gens pensent que je suis d'ici. Donc c'est juste… un truc vraiment bizarre… ouais.
M: Like you're invisbilized?	M : Comme si tu étais invisibilisée ?
N: No, not anything like that. It's just nice that people like… know… my identity, or my nationality is a big part of me. So it's not so much about being noticed, just like being recognized, for being Greenlandic".	N : Non, rien de tout ça. C'est juste agréable que les gens connaissent mon identité, ou ma nationalité, c'est une grosse partie de moi. Donc, ce n'est pas tant le fait d'être remarquée, c'est plutôt juste le fait d'être reconnue, pour être Groenlandaise ».

Nuka Larsen, licence d'humanités (RUC), père chirurgien (groenlandais), mère gestionnaire (groenlandaise), Copenhague, février 2019

Qu'il s'agisse du ressenti de Nuukaaka Nielsen évoqué plus haut (I) ou de celui de Nuka Larsen ici, qui « passe pour » blanche[329] ces exemples permettent de comprendre que les appartenances raciales, telles qu'identifiées par autrui dans les interactions, ne sont pas figées une fois pour toutes.

Ces assignations peuvent par ailleurs rentrer en dissonance avec l'auto-identification raciale. Nuka comme Nuukaaka échappent en effet ponctuellement à l'assignation stigmatisante, parce qu'elles ne correspondent pas aux attentes normatives auxquelles elles sont systématiquement rapportées. Si elles sont perpétuellement ramenées à leur identité de Groenlandaises, trop peu marginalisées socialement et ayant la peau trop claire, elles en sont paradoxalement suspectes. De nombreux·se·s enquêté·e·s rapportent ainsi que fusent les questionnements, lors du dévoilement d'une marque disqualifiante (prénom, ville d'origine, tatouages traditionnels). Par exemple, Inunnguaq Mølgaard se sent bombardé de questions dès qu'il explique l'origine de son prénom : « tu n'as pas l'air si Groenlandais, pourquoi est-ce que tu as la peau si blanche ? Et c'est comme si tu ne pouvais pas vraiment être Groenlandais à cause de ça »[330], il précise. L'assignation vaut verdict : comme l'analyse Derron Wallace, l'authenticité est ce qui vient sanctionner une représentation jugée « appropriée »

[329] Cette expression renvoie à la question du passing, terme que j'explicite au **chapitre 8**.

[330] Inunnguaq Mølgaard, master en économie et gestion des affaires (CBS), mère psychologue, groenlandaise, père employé, mixte, Copenhague, mars 2019.

d'une certaine position raciale (2016), et, Inunnguaq, Nukaaka ou Nuka ne correspondent pas à cette vision « authentique » du ou de la Groenlandais·e.

Si avoir la peau claire accorde une certaine « transparence sociale » (Dorlin, 2009), on le voit bien ici : la blanchité ne se résume pas à la couleur de peau puisque le dévoilement d'autres informations préjudiciables met en doute l'appartenance présupposée à cette dernière[331]. Les mêmes logiques que présentées plus haut sont à l'œuvre : étudiantes, danophones (langue parentale de Nuka et de Nukaaka), et les trois sont issues de familles nuumiut ayant un certain capital culturel. Autrement dit, leur socialisation semble les éloigner d'une représentation normée de l'inuité : elles ne sont pas perçues comme « authentiquement » Groenlandaises. Le fait d'identifier des pratiques et des attitudes et de les considérer comme caractéristiques d'une certaine appartenance raciale semble également permettre, en retour, la construction des auto-identifications raciales. Les expériences de la minorisation en classe, l'appropriation progressive des ressorts de la stigmatisation – ainsi que ceux ciblant d'autres groupes minoritaires – permet d'apprendre à placer socialement les autres. De même, le sentiment de dissociation qu'il peut y avoir lorsque les individus sont associés à une catégorie dont ils estiment ne pas faire partie, ne sont pas sans effets sur les subjectivités individuelles : par l'assignation à une origine dans laquelle ils ne se reconnaissent pas, ils se sentent également éloignées d'un groupe auquel elles se sentent appartenir. Le discrédit dont le stigmate est porteur peut ainsi travailler bien au-delà du seul marqueur de différence, puisque les individus stigmatisés se voient dénier le droit de s'identifier aux catégories « Inuit » ou « Groenlandais·e », sur la base de critères de vraisemblance (physique mais également relatifs au statut social) avec les attributs, collectivement définis, de la catégorie considérée.

Autrement dit, apprendre à placer les autres permet de se placer soi-même dans la hiérarchie raciale. Lire les manières de se comporter comme propres à un groupe spécifique, et plus largement, la reconnaissance de certains attributs (comme la couleur de peau, les croyances religieuses, ou encore, comme dans le cas de Sara Nyborg évoqué *supra*, certains effets systémiques du colonialisme) fonctionnent comme des supports de l'identification raciale : c'est à partir de ces pratiques, encodées de manière stéréotypique comme propres à un groupe, que l'on peut s'identifier à un groupe ou un autre. On voit donc bien que les enquêté·e·s sont socialisé·e·s à s'identifier racialement dans l'expérience de la migration.

La chair de la nation : référentiel territorial et problématisation des origines

De manière transversale, la construction des frontières raciales s'appuie largement sur un référentiel territorial. La labellisation des goûts et des façons de se comporter convoque largement le schème national : les pratiques déclinées ci-dessus, qu'elles fonctionnent sur le régime du stigmate ou non, sont systématiquement renvoyées à une « origine » géographique. Cette dimension spatiale se retrouve dans les catégories émiques mobilisées au Groenland (voir encart 7-2).

Or, convoquer l'idée de « différences culturelles » pour comprendre la construction des frontières raciales expose aux ambiguïtés sémantiques propres au concept de culture que j'ai présenté en **chapitre 5** : ces « différences culturelles » peuvent être un proxy euphémistique de la race, mais elles peuvent également renvoyer à d'autres instances socialisatrices que la race. La socialisation est

[331] Si venir du Groenland est systématiquement associée à une peau foncée, notons que la prétendue peau foncée des populations arctiques fait l'objet de nombreux débats en études génétiques. D'abord, il existe peu d'études permettant de déterminer avec certitudes les causes génétiques de leur peau foncée (Deng et Xu, 2018). Ensuite, il faut préciser qu'environ 80 % de la population groenlandaise dispose aujourd'hui de gènes européens, principalement hérités d'hommes européens, et que cette part est variable selon le caractère plus ou moins isolé des lieux de vie (Moltke *et al.*, 2015). L'histoire génétique rejoint donc ici l'histoire coloniale des flux de populations, et montre bien la nécessité de décorréler, au moins partiellement, positions raciales et marqueurs phénotypiques.

en soi un processus culturel, consistant en différents types d'apprentissages, d'intériorisation de dispositions et de façons de percevoir le monde. On pourrait alors tout à fait envisager que ces « différences culturelles » liées à l'origine géographique soient le produit d'une socialisation produite par l'État-nation (ou l'État-nation à venir qu'est le Groenland) – ce dernier étant une instance socialisatrice. Comment dès lors démêler analytiquement ce qui relèverait d'un usage euphémistique des appartenances nationales pour qualifier des appartenances raciales, d'une lecture stéréotypée et « groupiste » (Dumitru, 2014) de la socialisation d'une population vivant à l'intérieur des frontières de la nation considérée ? Autrement dit, opposer « culture danoise » et « culture groenlandaise » relève-t-il d'un simple conflit sémantique, effet du contexte *colorblind*, ou s'agit-il de l'expression d'une imbrication de deux schèmes classificatoires, la race et la nation, qui se co-constituent ? Tout en reconnaissant qu'il s'agit de deux instances classificatoires distinctes, il me semble que désindexer, d'un point de vue analytique, ce qui relèverait du national de ce qui relèverait du racial constituerait un jugement faible de la production de la condition minoritaire groenlandaise dans les contours du Rigsfællesskabet, dans la mesure où les assignations présentées *supra* s'appuient précisément sur l'ambivalence du concept de culture.

La nation constitue à la fois un schème représentationnel qui permet, par le truchement du territoire, de solder la question raciale en question nationale. Mais elle est aussi une organisation politique territorialisée : à ce titre, il est difficile de ne voir dans l'opposition binaire entre « culture groenlandaise » et « culture danoise », qu'une dénomination euphémistique. L'État-nation (ou, dans le cas du Groenland, une nation dans un État-à-venir) est une instance de transmission culturelle, dans laquelle l'institution scolaire joue un rôle clé (voir **chapitre 5**), et qui est à comprendre dans une géographie globale produite et productrice des asymétries de la colonialité (voir **chapitres 1**, **3** et **4**). Il est par conséquent difficile de ne pas voir ces cadres de socialisation comme ayant un effet sur les pratiques des individus – lesquelles sont ensuite interprétées avec des cadres racialisés localement valables. Les assignations par le national font ainsi pleinement partie du processus de racialisation, puisqu'elles convoquent, à différents niveaux, des répertoires symboliques hiérarchisants convoquant la région d'origine. Lorsqu'elle est perçue comme une catégorie occupant le bas de la hiérarchie raciale, la nationalité peut ainsi être intériorisée comme étant une insulte :

"When I hear Greenlandic, in danish, eh, grønlænder*, I think, myself… I get kinda insulted, even though I shouldn't be, but I felt insulted when people say* grønlænder*, because it's… I think, because so many people use grønlænder in the danish word, see it as a negative word. Then I also see it as a negative word because I get so affected by it you know. Because* grønlænderstiv *I mean".*

« Quand j'entends Groenlandais, en danois, euh, *grønlænder*, je pense, moi-même… je me sens un peu insultée, même si je ne devrais pas, mais je me sens insultée quand les gens disent *grønlænder,* parce que c'est… Je pense qu'il y a tellement de gens qui utilisent *grønlænder*, le mot danois, ils le voient comme un mot négatif. Et puis je le vois aussi comme un mot négatif parce que ça m'affecte tellement tu vois. Parce que, je veux dire, *grønlænderstiv* ».

Regine, formation professionnelle au métier de fleuriste (Handelsfagskolen Aarhus), mère designer graphique (mixte), père au chômage (groenlandais), Aarhus, avril 2019

Dans un article antérieur à la rédaction de ce chapitre, j'avais décortiqué le rôle des représentations de la région d'origine dans le processus de racialisation (2020), qui ciblait, par stigmate territorial, les étudiant·e·s groenlandais. L'objectif était de montrer « comment un ordre national chromatisé est performé dans les interactions quotidiennes » (Duc, 2020 : 13). À l'aune des points développés ici, il me semble que les conclusions de l'article gagneraient aujourd'hui à être nuancées sur deux aspects. Le premier renvoie à la place de la blanchité, point aveugle de cet article, tant du fait des contraintes éditoriales que d'un travail d'analyse encore peu formalisé au moment de l'écriture. Or, il me semble difficile de rendre compte de la façon dont cet ordre national est fait, dans les

asymétries du Rigsfællesskabet, comme je le prétendais, sans faire une place à la blanchité. En parallèle de la catégorisation stigmatisante dont ils et elles sont victimes, les étudiant·e·s groenlandais·e·s tracent également des catégories ordinaires – non marquées du sceau du discrédit social bien entendu – et vis-à-vis desquelles ils et elles vont se positionner plus ou moins consciemment. Je proposais alors une analyse partielle de cet ordre national chromatique : comprendre le fonctionnement de l'encodage racial de certaines pratiques ou attributs est indissociable d'un questionnement sur les contours de la catégorie de blanchité, catégorie érigée en référence, ce qui permet la catégorisation à laquelle même elle échappe.

Un deuxième point de discussion renvoie à l'usage que j'y faisais des clés d'analyse s'appuyant sur les géographies critiques de l'autochtonie (voir notamment : Cameron *et al.*, 2014 ; Hunt, 2014 ; de Leeuw, 2010 ; 2014 ; Radcliffe, 2017 ; 2018 ; 2019). Ce courant conçoit l'autochtonie (*indigeneity*) comme « les pratiques et processus socio-spatiaux par lesquels les populations et les lieux autochtones sont déterminés comme distincts (ontologiquement, épistémologiquement, culturellement, en termes de souveraineté) des dominants universels » (Radcliffe, 2017 : 1)[332]. Or, cet usage reposait sur une insuffisante prise en compte de la spécificité du contexte dano-groenlandais. Rappelons-le rapidement, les géographies critiques de l'autochtonie définissent une positionalité autochtone bâtie en contexte *settler*, un régime colonial qu'il est difficile de décalquer dans le contexte dano-groenlandais (voir **chapitre 1** pour davantage de précisons). Prêter attention aux cadres qui supportent les assignations est à ce titre heuristique. Ces dernières sont forgées dans le moule national, à la différence de ce qui se joue en Arctique canadien : comme l'écrivait Béatrice Collignon, ce ne sont pas des « Canadien·ne·s » que les Inuit se distinguent (Collignon, 2003). Il ne s'agit donc certainement pas de nier la possibilité d'une identification autochtone (sur le plan de l'action politique, de la commensurabilité des expériences de la colonisation ou d'une communauté de pratiques culturelles), mais de distinguer l'autochtonie comme catégorie d'action politique de l'autochtonie comme catégorie d'analyse, et ainsi, de questionner la transférabilité d'un cadre théorique forgé dans et pour un contexte *settler* que le Groenland ne connait pas.

Encart 7 -2 : *Inuk* et *Qallunaaq*

Les catégories émiques sont à même de restituer précisément ces effets de superpositions entre race, classe sociale et origine géographique, qui se joue tant au niveau des interactions que dans un systèmes d'avantages et de désavantages structurels. Si je ne suis pas locutrice du kalaallisut et que cela m'empêche de saisir l'ensemble des nuances de ce que désigne le terme, notons que le terme *Qallunaaq* (pluriel *Qallunaat*) s'inscrit malgré tout dans un ensemble de significations spatialisées, retraduisant des rapports de pouvoir imbriqués. Au Groenland, le terme s'oppose à Kalaallit (Kalaaleq au singulier) et désigne, globalement, les personnes blanches (sans distinction de genre). Il semble exister des variations régionales de sens : à Nuuk, il a plutôt tendance à désigner les Danois·e·s (ailleurs, ils et elles sont plutôt appelé·e·s par le terme danois, *dansker*), et, d'après certains enquêtés, serait plus employé pour désigner les hommes. De manière générique, le terme désigne les étranger·e·s, blanc·he·s, venu·e·s du sud et essentiellement d'Europe : il est rattaché à une provenance géographique singulière, à l'histoire coloniale mais également à une classe sociale élevée. Parfois utilisé comme étiquette pour désigner des Groenlandais·e·s mixtes et/ou fortement doté·e·s, il est dans ce cas généralement mal accepté, et vécu comme une négation de l'appartenance ou une forme de rejet.

En inuktitut, le terme *qaallunaat*, dont les usages sont proches, se traduit littéralement par « prendre soin de ses sourcils » d'après l'autrice Inuit Mini Aodla Freeman (1978). Le même lexème est présent en kalaallisut (*qallu* signifie sourcil). Elle explique qu'à l'origine, le terme ne s'appuyait nullement sur la couleur de peau, puisqu'il viendrait du mot *qallunaraaluit* (« respectable, avaricieux, matérialiste, des humains qui peuvent faire n'importe quoi avec du matériel », Freeman, 1978, citée par Joliet et Chanteloup, 2020). On retrouve ainsi l'idée d'un rapport singulier à l'argent, qui renvoie à la dimension matérielle du rapport de race, mais également une dimension spatiale, que ne traduit pas toujours le terme de blanchité.

[332] « *Socio-spatial processes and practices whereby Indigenous people and places are determined as distinct (ontologically, epistemologically, culturally, in sovereignty) to dominant universals* ».

La race comme faire et rôle

Comment dès lors penser la race dans ce contexte, en articulant effets liés à une socialisation particulière, renvoyant à l'intériorisation de façons d'être, et à des hétéro-identifications, potentiellement stigmatisantes, ces deux dimensions jouant en retour dans la façon dont les individus vont s'identifier ? L'articulation de ces trois éléments – socialisation, hétéro et auto-identification – dans le façonnement de la position sociale sont au cœur de plusieurs travaux sur les rapports de race, proposant de considérer, dans une approche résolument constructiviste, les positions raciales comme l'expression de *rôles*, progressivement intériorisés par les individus.

Ces descriptions de façons d'être typiquement « danoises », qui divergent de celles auxquelles les étudiant·e·s groenlandais·e·s ont été habitué·e·s avant la migration montrent bien que la blanchité ne peut se résumer à une hégémonie culturelle ou à une couleur de peau. Elle est aussi « un ensemble de façons d'être au monde, un lot de pratiques culturelles, souvent non labellisées comme « blanches » par les Blanc·he·s, mais plutôt vues à la place comme « Américaines » ou comme « normales » » (Frankenberg, 1993b : 54)[333] – et ici en l'occurrence, comme proprement « danoises ». L'assignation à un groupe repose donc sur des pratiques considérées comme spécifiques, comme si ces dernières faisaient l'objet d'un travail d'encodage chromatique collectif. Cette idée que certaines pratiques vont être codées racialement, et par conséquent, associées à des rôles singuliers synonymes de positions dans l'espace social n'est pas nouvelle. On la retrouve chez Barth (1969), pour qui certains comportement étaient attendus par le groupe et les autres groupes, du fait de l'assignation à telle ou telle identité ethnique, mais aussi chez d'autres (Omi et Winant, 1986 ; Wimmer, 2008). Parmi ces auteurs, l'appartenance (ethnique ou raciale) est déjà pensée comme conditionnant des façons d'agir, lesquelles « servent, en retour, de marqueurs racialisés dans les processus d'identification » (Brun, 2022 : 90).

À ce titre, on peut considérer ces façons de se comporter qui semblent si dissonantes pour les étudiant·e·s groenlandais·e·s comme des pratiques *frontalières*, comprises dans une filiation barthienne et wimmerienne : elles sont des supports de l'hétéro-identification raciale. Interprétés en fonction des catégories raciales disponibles localement, ces comportements deviennent le support de l'assignation, et, par conséquent, de l'identification, puisque les individus vont se positionner par rapport à elle (mon rapport au temps est différent, ma façon de parler est moins superficielle et tapageuse, donc je ne suis pas danois). Comme l'écrit Solène Brun, il convient de comprendre la position raciale comme « non pas comme quelque chose qui serait naturellement possédé par les individus, mais plutôt comme quelque chose qui est mis en œuvre et agi au quotidien » (Brun, 2021 : 10). Par conséquent si les positions raciales sont à considérer comme des rôles, la race est également à considérer comme un *faire*. Les mécanismes de catégorisation raciale s'appuient sur une stabilisation des contours des catégories, à partir d'un processus d'encodage de certaines pratiques, lesquelles sont associées à un rôle particulier. Il s'agit donc de voir les catégories de danicité et de blanchité d'une part, et d'inuité et de groenlandité de l'autre, comme contingentes. Autrement dit, il faut les envisager comme des catégories dont les contours sont tracés à partir de stéréotypes et de normes préexistantes, qui dépendent des socialisations individuelles, et qui servent en retour « la production de pratiques particulières (mais souvent inconscientes) à l'aune de laquelle les identifications par autrui sont forgées » (Brun, 2021 :91).

[333] « *It [the whiteness] carries with it a set of ways of being in the world, a set of cultural practices, often not named as "white" by white folks but looked on instead as "American" or "normal"* ».

IV. La casuistique de l'alcool. Convention du boire et tracé de la frontière raciale par les pratiques festives

Ce dernier temps du chapitre consiste en une exploration d'un cas singulier du tracé des frontières raciales, telles qu'elles se dessinent autour d'une pratique qui rythme les vies étudiantes au Danemark : la consommation d'alcool. Ce cas d'étude, « particularité qui est à la fois, empirique et logique » (Passeron et Revel, 2020 :12) convoque les différentes dimensions du positionnement racial tel qu'il s'élabore au niveau des interactions (stigmatisation/discriminations, identification des attributs de la blanchité, intériorisation de dispositions), mais constitue une singularité logique, en ce qu'il cristallise, autour d'un objet et de sa circulation, l'alcool, les asymétries des rapports sociaux. Ces pratiques du boire et les codes qui les encadrent dans la vie étudiante constitue une casuistique, terme que j'emprunte à Marianne Blidon (2008) : elles sont révélatrices des normes qui régulent les sociabilités étudiantes ainsi que les espaces dans lesquelles ces dernières se tissent. Par conséquent, cette casuistique de l'alcool permet d'une part, de comprendre les modalités du développement des sociabilités étudiantes en migration, et de l'autre, autour du cas du rapport à l'alcool, de saisir la façon dont les positions raciales sont mises en œuvre au quotidien.

1. Entre Studiestræde et *fredagsbar*, l'alcool comme convention (Bonte, 2017) de la vie étudiante

L'imbrication du drinkscape *(Wilkinson, 2015) et du* studentscape *copenhagois*

À Copenhague comme à Aarhus[334] le *drinkscape* est totalement imbriqué dans le *studentscape*. Le *drinkscape* est une notion développée par la géographie britannique (Jayne *et al.*, 2011), que Samantha Wilkinson propose de définir comme l'ensemble des lieux concernés par l'alcool et sa consommation, incluant les établissements (bars, cafés, boîtes de nuit), les espaces publics (rues et parcs) ainsi que les espaces domestiques et les soirées privées (Wilkinson, 2015).

Par analogie, j'entends par *studentscape* l'ensemble des lieux investis par les étudiant·e·s, comprenant les enceintes des établissements, les espaces publics, les locaux associatifs ainsi que les espaces domestiques (résidences étudiantes, internats et logements privés). Cette imbrication s'incarne à la fois dans des superpositions de fonctions attribués aux lieux, dans des pratiques ritualisées, ou encore, dans des attributs symboliques (voir fig. 7-2).

[334] Ayant davantage investi le terrain de la capitale, j'ai pu observer avec plus de régularité cette imbrication à Copenhague qu'à Aarhus. Cependant, les descriptions menées par les étudiant·e·s d'Aarhus, ainsi que d'autres faisceaux d'informations font signe vers les mêmes logiques. Aarhus accueille notamment le *Danmarks Største Fredagsbar & Idrætsdag* (DSFI, le plus grand *Fredagsbar* du Danemark) en septembre, un évènement « pour les étudiant·e·s organisé par les étudiant·e·s ». Plus d'informations ici : https://storfredag.dk/ . Je me concentrerai donc dans cette sous-partie davantage sur la situation observée dans la capitale, sans m'interdire quelques exemples de la situation à Aarhus.

Figure 7-2. L'imbrication du s*tudentscape* et du *drinkscape* à Copenhague (photos : M. Duc, 2021).

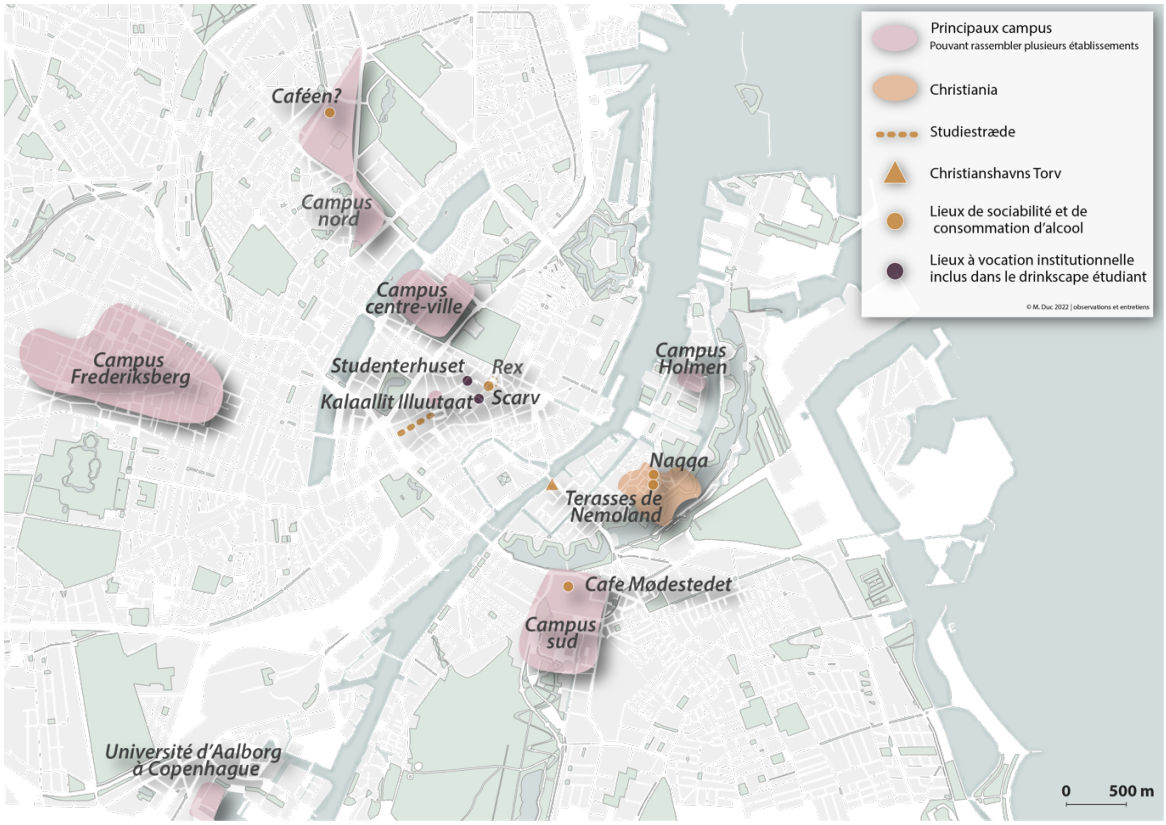


Figure 7-3. *Studentscape* et *drinkscape* : localisation des lieux cités (M. Duc, 2022)

Susceptible d'alimenter le cliché d'étudiant·e·s « *alcohol-fuelled* » (Holloway *et al.*, 2010), cette superposition du *studentscape* et du *drinkscape* va dans le sens d'une consommation d'alcool souvent associée aux pratiques hédonistes de la jeunesse (Wilkinson, 2015). Cela dit, les *Alcool studies* ont bien montré l'ambivalence de cette pratique du boire. C'est un « Janus aux deux visages » (Obadia, 2004 : 2) puisqu'il génère des effets sociaux ambivalents : susceptible de faciliter la liesse et l'ivresse, il est aussi perçu comme pouvant conduire à la détresse et à la violence. En cela, sa consommation s'inscrit dans un système de normes qui régulent sa pratique.

Sur les campus se trouvent de nombreux débits de boissons (voir fig. 7-3), ouverts à toute heure ou seulement en fin de journée, comme c'est le cas de *Caféen?,* un bar situé sur le campus nord de l'Université de Copenhague (photo en haut à gauche ci-dessus).

Il est par ailleurs courant que les résidences étudiantes – qui ne sont pas toujours à proximité immédiate des campus – disposent de leur propre bar, qu'il s'agisse d'un bar associatif géré par les habitant·e·s, ou d'un minibar en libre-service, proposant des boissons à des prix concurrentiels. La maison des étudiant·e·s (Studenterhuset) est un lieu associatif et communautaire du centre-ville. Il est géré par des étudiant·e·s de l'université de Copenhague, qui accueille divers évènements (festivals, marché aux fripes, soirées) et différentes salles réservables. C'est à la fois un lieu d'étude et de fête, où il est courant de venir travailler sur un projet, un exposé, tout en partageant un verre. De manière plus symbolique, la toponymie urbaine est empreinte de cette superposition : Studiestræde – la rue de l'étude – file jusqu'au quartier latin de Copenhague et constitue l'un des hauts-lieux de la vie nocturne locale (photo en bas à droite). Enfin, l'imbrication se concrétise dans différents évènements ritualisés, tels que les semaines ou week-ends d'intégration ayant lieu en début d'année, ou, à fréquence plus rapide, dans celle du *fredgadsbar* (le bar du vendredi). Cet évènement consiste en une fête alcoolisée, généralement organisée dans l'enceinte de l'établissement (photo en haut à droite : un *fredagsbar* sur le city campus de KU), s'étalant sur l'après midi et une partie de la nuit. On y trouve généralement de l'alcool – en particulier des bières – à des prix intéressants[335], et il arrive que des concerts ou des jeux ponctuent l'évènement. Par extension, on parle parfois de f*redagsbar* pour désigner les évènements organisés sur le même calendrier et organisés ailleurs (établissements privés ou résidences étudiantes).

L'alcool en gage : la migration étudiante et la découverte de la convention du boire

Les jeunes Danois·e·s sont régulièrement pointé·e·s pour être « les plus gros buveur·e·s d'Europe » (The Local, 2019), en particulier dans les sphères estudiantines (Ladekjær Larsen *et al.*, 2016). Attribut de la fête, la consommation d'alcool fait entièrement partie de l'expérience étudiante attendue et ce, d'autant plus que Copenhague et Aarhus contrastent, en termes d'offre de loisirs, avec les petites villes et *settlements* où « tout le monde se connaît » et où « il n'y a qu'un bar » dont les enquêté·e·s sont familier·ère·s. Ces possibles hédonistes sont clairement identifiés en amont de la migration étudiante, car c'est parfois l'un des motifs d'une visite antérieure au Danemark. Transformation résidentielle, décohabitation et nouvelles sociabilités : l'entrée dans la vie étudiante ne se limite pas à sa seule dimension académique. À ce titre, l'arrivée dans les métropoles universitaires est aussi synonyme d'excitation et d'enthousiasme, garantis par l'éloignement parental, la découverte de l'autonomie et l'accès à de nouveaux espaces festifs. L'investissement des espaces de la fête accompagne la plupart des parcours des étudiant·e·s groenlandais·e·s.

[335] Lors des *fredagsbar*, les prix peuvent être cassés. J'ai pu constater qu'une pinte coûtait environ 40 DKK (5,3 euros), et j'ai croisé un *fredagsbar* où son prix descendait jusqu'à 20 DKK la pinte (2,6 euros). Par comparaison, il faut compter un peu plus de dix euros pour un menu dans un *fastfood*.

Animé·e·s d'un sentiment de libération, ils et elles goûtent à une offre perçue comme prolifique qu'ils tiennent parfois responsables de leurs « échecs » scolaires (voir **chapitre 6**).

L'investissement des espaces festifs confronte les individus à l'imbrication du *studentscape* et du *drinkscape*. Cette imbrication est souvent surprenante pour les enquêté·e·s, car elle engage l'appropriation d'un règlement de codes et de normes autour de l'alcool qui leur est peu familier :

"I: I was also quite surprised about how much they had drinks in every occasion they get. Like, during a research we did take a shot with liquor, because, there was some that had a birthday. It's during a research like… studying… we don't do that in Greenland, we wait for Friday. Yeah…

M: Yes! I remember it in Nuuk, a lot of people are going to party a lot at the end of the month because you get your salary.

I: There is also a lot of parties at the end of the month, yeah, it's the same in South.

M: Why do you think it's so different here?

I: I think they are doing every day here, but in Greenland like, not the alcoholics, but the people who are partying a lot, they usually do it every week ends; But here, they can do it like every other day.

M: A girl told me that drinking culture is different because, in Greenland, if you do the same, like drinking each day, or at least, during the week, then you will be perceived as an alcoholic.

I: yeah… I think… well... also, what I see is that… we don't hide it when we drink in Greenland. Like, we can drink on the street. But here, you hide. Like… you can drink outside, but they are just walking to a place, with a beer in the hand. They are going to some place to some place. But in Greenland, we are just chilling in the outside. But… I think… if you… have eh a drink every night in Greenland, I think they wanna… they gonna see you as an alcoholic. As soon as I moved here, I had a beer in my hand very often. And, if I would do that in Greenland, I think they would call me an alcoholic!"

« I : J'étais aussi pas mal surpris par le fait qu'ils prennent un verre à chaque occasion possible. Genre, pendant une recherche, on a pris un shot de liqueur, parce que c'était l'anniversaire de l'un d'entre eux. C'était pendant une recherche, genre… on ne fait pas ça au Groenland, on attend vendredi, ouais.

M : Oui ! Je me souviens qu'à Nuuk, plein de gens allaient faire la fête à la fin du mois parce que le salaire tombait.

I : Il y a aussi pas mal de fêtes dans le Sud à la fin du mois, ouais, c'est la même chose dans le Sud.

M : Pourquoi c'est si différent ici d'après toi ?

I : Je pense qu'ils le font chaque jour ici, mais au Groenland, genre, pas les alcooliques, mais les gens qui font beaucoup la fête, ils le font généralement chaque week-end. Mais ici, ils peuvent le faire chaque jour.

M : Une fille m'a dit que la culture du boire est différente parce que, au Groenland, si tu fais la même chose, genre boire chaque jour, ou, au moins, pendant la semaine, alors tu serais perçu comme un alcoolique.

I : Ouais. Je pense que… bon, aussi, au Groenland, on ne se cache pas pour boire. Genre tu peux boire dans la rue. Mais ici, tu te caches. Genre tu peux boire dehors, mais ils sont juste en train d'aller vers un endroit avec une bière dans la main. Ils vont d'endroits en endroits. Mais au Groenland on profite juste du dehors. Mais je pense que si tu bois un coup chaque soir au Groenland, je pense qu'ils vont te voir comme un alcoolique. Dès que j'ai bougé ici, j'ai très souvent eu une bière dans la main. Mais, si je faisais ça au Groenland, je pense qu'on m'aurait appelé alcoolique ! »

Inuuteq Sammuelsen, licence en études vétérinaires (KU), mère caissière (groenlandaise), père éleveur, (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

L'insertion dans ces nouvelles sociabilités au Danemark se double d'une exposition à ce qu'ils et elles décrivent être une inconnue « culture de l'alcool » : la temporalité (l'heure et la fréquence) ainsi que les lieux de la consommation sont différents, et ces modalités semblent caractériser un rapport à la boisson plus décomplexé que ce qu'ils ont connu au Groenland :

"In Greenland, when the money comes in, you would drink a lot, the first week end, like really partying. And then you wouldn't have any more money and not partying for the rest of the month (…) And in Denmark you are kinda drink a bit everytime. And for me, that would be very strange. Cause, you wouldn't do that in Greenland, because it means that you are an alcoholic, so to speak. Cause, that's what the alcoholics do, in front of the bench in front of the supermarket, they would sit there, with their beers. Or,

« Au Groenland, quand l'argent arrive, tu vas boire beaucoup, pendant le premier week-end, genre vraiment faire la fête. Et puis ensuite, tu n'as plus d'argent donc tu ne vas plus faire la fête pour la fin du mois. Et au Danemark, tu vas genre boire un peu tout le temps. Et ça, pour moi, c'est vraiment bizarre. Parce que tu ne le ferais pas au Groenland, parce que ça veut dire que tu es alcoolique pour ainsi dire. Parce que, c'est ce que les alcooliques font, s'assoir sur le banc devant le supermarché, ils s'assoient là avec leurs bières. Ou, ils…

they… the parents, at home, and that's a taboo anyway, they would sit at home, and drink. Instead of taking care of the children. And that's a stigma.

And, I don't think that we ever talked about it like that me and my friends, but after I came to Denmark, I thought a lot about it, and me in my friends in Greenland, we would never do that, on tuesday, like, now we are out of work, then let's take a beer. Never. Because, we would go to a café, and drink hot chocolate. Or, soda, or eat food, or… maybe, if there is a special occasion, have a beer, or… a glass of wine. But this whole celebrate with alcohol, it's very new for me".

les parents, à la maison, et c'est un tabou de toute façon, ils s'asseyent, à la maison, et boivent, au lieu de s'occuper des enfants. Et c'est le stigmate.

Et je ne pense pas qu'on en ait déjà parlé comme ça, avec mes ami·e·s, mais après être arrivé au Danemark, j'y ai beaucoup pensé, et moi et mes ami·e·s au Groenland, on n'aurait jamais fait ça, un mardi, genre, maintenant on sort du travail, on va prendre une bière. Jamais. Parce que… on serait allés dans un café, pour boire un chocolat chaud, ou un soda, ou manger… peut-être, s'il y a une occasion spéciale, prendre une bière, ou un verre de vin. Mais tout ce truc de célébrer avec l'alcool, c'est vraiment nouveau pour moi ».

Marianne Simonsen, master en musicologie (KU) parents enseignants au *gymnasium* (danois), Copenhague, novembre 2019

Ces observations rejoignent celles d'enquêtes plus systématiques (voir encart 7-3). L'entrée dans les mondes étudiants se traduit alors par une situation paradoxale : le renvoi au stigmate de la consommation pathologique d'alcool est perçu comme d'autant plus violent et porteur d'un sentiment de dissociation que c'est davantage le rapport à l'alcool de leurs camarades danois que le leur qui semble correspondre à la marque disqualifiante qu'on leur affuble.

Aux yeux des enquêté·e·s, cette consommation est d'autant plus surprenante qu'elle fonctionne parfois comme un gage de confiance, à même de déclarer un individu comme étant fréquentable :

"S: In Denmark, it is so important for social life, to drink alcohol. And then later on I figure it out that would be a big barrier for me to find some groups for the projects and stuff.

M: What do you mean?

S: I've asked, over our Facebook group, how come that it is so hard to me to be in groups. Because I feel like nobody is trusting me. (…). And some replied, because we have not became friends. But, I mean, also their way of becoming friends is just drinking a lot. Even in day one, we barely knew each other names, but they drink, like… They got very drunk, after the introduction class. But, it's just a very weird thing for me, because it's not normal for us in Greenland drinking this much. Like, with strangers, we just met".

« S : C'est tellement important au Danemark, pour la vie sociale, de boire de l'alcool. Et plus tard j'ai réalisé que ça serait un gros problème pour moi, pour trouver des groupes pour les projets et tout.

M : Qu'est-ce que tu veux dire ?

S : J'ai demandé, sur notre groupe Facebook, comment ça se faisait que c'était si dur pour moi d'être dans des groupes. Parce que j'ai l'impression que personne ne me fait confiance. (…) et certain·e·s ont répondu, c'est parce qu'on n'est pas devenu·e·s ami·e·s. Mais, je veux dire, leur façon de devenir ami·e·s, c'est juste de boire beaucoup. Même le premier jour, on connaissait à peine les noms des autres, mais ils et elles buvaient, genre… les gens sont devenus super ivres, après le cours introductif. Mais, c'est juste super bizarre pour moi, parce que c'est pas normal pour nous au Groenland de boire tant. Genre, avec des étranger·e·s, on se rencontre, c'est tout ».

Sikki Ezekiassen, AP Degree en économie des services (Erhvervakademi Aarhus), mère institutrice (groenlandaise), père instituteur (groenlandais), Aarhus, avril 2019

Sikki Ezekiassen a choisi d'arrêter de boire avant d'arriver au Danemark, ce qui constitue un facteur de mise à l'écart des sociabilités, et par extension, du travail académique lui-même, puisque ses camarades refusent de l'inclure dans leurs groupes de travail. La centralité de l'alcool dans les vies étudiantes implique que la non-consommation, ou que l'absence d'adhésion aux normes qui régissent la consommation, est un facteur d'exclusion. À l'aune de ces normes de consommation, plusieurs étudiant·e·s groenlandais·e·s questionnent leur appartenance aux mondes étudiants, comme lorsque la semaine d'intégration est manquée :

« *I didn't went because it was kind of childish with all the alcohol and games. Then I was kind of, eh, left out,*

Je n'y suis pas allée parce que je trouvais ça un peu enfantin avec tout l'alcool et les jeux. Après je me suis

because… I didn't really wanted to go. It makes me a bit more lonely, because they kind of already knew each other, and I was kind of out of this student life »

retrouvée, euh, laisse de côté, parce que… je ne voulais pas vraiment y aller. Ça m'a rendue un peu plus seule, parce qu'ils et elles se connaissaient déjà, et j'étais genre en dehors de cette vie étudiante.

Vivi Rosbach, licence de médecine (AU), mère assistante dentaire (mixte), père propriétaire d'un garage (mixte), Copenhague, mars 2019

Ces différentes façons de boire mettent en jeu d'autres facteurs, comme l'argent, ou l'âge, parfois décrit comme frein à la consommation :

"They were 5 years younger than me, in their twenties, where a lot of things happens, so, they were in different places in their lifes, and, we cannot just connect. Mentally and life -sise, so… I stop coming at the parties, and drink with them, eh, it was just, I was in a different place, you know".

« Ils et elles étaient cinq ans plus jeunes que moi, la vingtaine, quand plein de trucs se passent, donc ces gens étaient à un tout autre stade de leurs vies, et… juste, on ne pouvait pas connecter. Mentalement et dans la vie en général, donc… j'ai arrêté de venir aux fêtes, de boire avec eux, et juste, j'étais pas au même stade tu vois ».

Sara Nyborg, master en psychologie (KU), mère assistante sociale (groenlandaise), père ingénieur (danois), Copenhague, novembre 2019

On retrouve dans ces jugements relatifs aux pratiques éthyliques, ainsi que dans une forme de rejet des sociabilités étudiantes conventionnelles, l'écart d'âge entre les étudiant·e·s groenlandais·e·s et leurs camarades danois (voir **chapitre 6**). Mais ce sentiment d'être à l'écart montre bien que la consommation d'alcool repose sur un ensemble de normes tacites, ainsi que sur des rituels, comme le *fredagsbar* ou les fêtes d'intégration, qui ont le rôle de rites : leur non-respect, ou non-adhésion, permet de désigner qui est ou n'est pas membre du groupe.

Ainsi, le problème n'est pas en soi que la consommation alcool rythme la vie étudiante, mais qu'elle fonctionne comme une convention : ne pas en adopter les codes constitue un facteur d'exclusion. Il s'agit d'un système de normes et de principes, parfois d'habitudes, qui régulent ces sociabilités étudiantes. J'emprunte ce terme à Marie Bonte, qui, dans son travail de thèse sur la nuit beyrouthine, adopte une approche beckerienne des consommations éthyliques pour montrer qu'elles constituent une convention de la vie nocturne :

> « elles renvoient aux modalités selon lesquelles les individus faisant partie d'un même monde interagissent, coopèrent, et se font éventuellement concurrence. Si le fait de boire est une convention du monde de la nuit, c'est qu'il s'agit d'un acte social qui permet d'en esquisser les contours sociaux et spatiaux » (Bonte, 2017 : 441).

Il me semble que l'on peut aisément décalquer cette observation : si le fait de boire est une convention du monde étudiant, c'est parce qu'il s'agit d'une pratique qui permet d'esquisser les contours d'un groupe d'appartenance. À ce titre, questionner la plus ou moins grande inadéquation à ces normes et règlements de pratiques qui entourent la consommation d'alcool permet de saisir selon quelles modalités, et à quelles conditions, se fait l'entrée dans les sociabilités.

2. Ivresses pénitentes : l'alcool, une ligne qui sépare les corps

Comment comprendre cet écart qui se dessine dans le rapport à l'alcool entre étudiant·e·s danois·e·s et étudiant·e·s groenlandais·e·s ? Peut-il se résumer à de seuls écarts d'âge ? Je fais l'hypothèse que cet écart naît d'intériorisations de rapports à l'alcool socialement différenciés, que l'on pourrait qualifier de dispositions éthyliques. Prenant sa source dans les positions des individus

de l'un ou de l'autre côté de l'histoire coloniale, le rapport à l'alcool constitue l'un des fils avec lequel se tisse la socialisation raciale.

« Tout le monde connait quelqu'un qui » (HP Lynge)

Rappelons d'abord quelques éléments de contexte : à rebours d'un stigmate qui brosse le portrait d'un Groenland uniformément malade de l'alcool, la consommation par personne est actuellement plus basse au Groenland qu'au Danemark. En 2019, elle était de 9,5 litres par personne et par an au Danemark. Ce chiffre est en baisse, la consommation étant de 10,1 litres par personne de plus de 15 ans et par an en 2009, mais le pays reste le plus important consommateur de Scandinavie (OCDE, 2021). Au Groenland, elle était de 7,6 litres à la même date (Statistics Greenland, 2022), et elle est globalement plus basse que celle au Danemark depuis le tournant des années 2010. Bien entendu, ces chiffres globaux ont leurs insuffisances puisqu'ils ne peuvent rendre compte des effets de concentration de la consommation, qu'il s'agisse de discerner des catégories de population ou des temporalités singulières[336].

Par ailleurs, ces fluctuations de la consommation d'alcool au Groenland sont totalement imbriquées dans l'histoire coloniale. Prohibée jusqu'en 1954 car perçue comme un facteur de corruption morale, la consommation se limitait jusqu'alors à l'imiaq (une boisson locale fermentée, proche de la bière) et en de rares occasions à de l'alcool importé, lorsque ce dernier était présenté comme cadeau (Bjerregaard *et al.*, 2020). Elle augmente de manière drastique dans les années 1960 jusqu'à la fin des années 1980 pour atteindre près de 22 litres par personne. Il existe aujourd'hui un consensus scientifique, des sciences sociales jusqu'aux sciences de la santé, dans la compréhension de cette augmentation : les politiques coloniales, de manière plus ou moins directe, sont responsables d'une dégradation de la santé mentale de la population groenlandaise, dont l'augmentation de la consommation d'alcool serait l'un des symptômes de sa dégradation (Bjerregaard et Curtis, 2002 ; Bjerregaard et Larsen, 2016 ; Bjerregaard *et al.*, 2020 ; Haagen, 1982 ; Madsen *et al.*, 2005 ; Poppel *et al.*, 2015 ; Stenbæk, 1987)[337]. Cette dégradation progressive et durable de la santé mentale de la population groenlandaise prend plusieurs visages (augmentation des suicides et des dépressions, des violences domestiques et sexuelles, de la consommation de drogues et des addictions – voir encart 7-3). La transformation brusque et volontariste des conditions de vie (déclin des activités traditionnelles de pêche et de chasse, recul du kalaallisut, urbanisation et migration), dont les programmes du G-50 et du G-60 ont constitué les outils de mise en œuvre est ainsi largement analysée comme étant à la source d'une perte de repères.

Encart 7-3. La nation écorchée. Quelques données chiffrées

Précisions méthodologiques sur ces indicateurs : la définition du « problème d'alcool » repose sur le test d'identification des troubles liés à la consommation d'alcool (AUDIT), développé par l'OMS. Il est constitué de questions relatives aux habitudes de consommation, à la quantité absorbée, et aux effets sur l'entourage du ou de la consommateur·trice. L'identification d'un « problème d'alcool » désigne les personnes possédant une note supérieure à 7 (8 pour les hommes). On considère alors que les personnes concernées ont une consommation intensive, nocive, ou sont en situation de dépendance. Les données concernant les violences reposent sur du déclaratif et sont par conséquent imprécises.

- En 2008, 7,7 % de la population danoise était abstinente, et 29,3 % déclarait pratiquer le *binge drinking* (plus de cinq boissons par occasion). Sur la période 2005-2010 (enquête de population

[336] Bjerregaard *et al.* notent à ce titre que c'est davantage le mode de consommation que la quantité qui a les effets psycho-sociaux les plus conséquents. Les modalités de consommation sont donc essentielles à documenter.
[337] De récents travaux en génomique ont également mis en avant le rôle de la génétique dans l'exposition des Inuit du Groenland au risque d'une consommation abusive (Bjerregaard *et al.*, 2014).

correspondante au Groenland), les abstinent·e·s représentaient 21,2 % de la population et le *binge drinking* concernait 52,9 % des enquêté·e·s

- Parmi les personnes nées en 1990 au Groenland, 62 % ont grandi avec des problèmes d'alcool. Parmi les personnes nées en 1995, ce chiffre s'élève à 37 %
- Près de 70 % des personnes connaissant des problèmes d'alcool ont grandi entourées de personnes ayant des problèmes d'alcool
- 27 % des personnes nées en 1990 et 20 % de celles nées en 1995 ont été victimes d'abus sexuels au Groenland. Parmi les générations les plus anciennes, ce chiffre est plus élevé : plus de 42 % des personnes nées entre 1970 et 1979 en ont été victimes. Les femmes y sont plus exposées : parmi la génération 1970-1979, 37 % d'entre elles rapportent avoir été abusées dans l'enfance, contre 20 % des hommes.
- Dix fois plus de plaintes sont déposées à la police pour des violences sexuelles au Groenland qu'au Danemark
- Environ 45 % des personnes nées en 1990 et 28 % de celles nées en 1995 ont été exposées à de la violence domestique
- Le taux de suicide (88 suicides pour 100 000 habitant·e·s en 2020) est neuf fois plus élevé au Groenland qu'au Danemark. L'incidence du suicide reste inchangée depuis l'augmentation des années 1970, mais des différences régionales se creusent. L'incidence est plus faible à Nuuk, et la plupart des suicides ont lieu dans l'Est et le Nord.
- Environ 10 % des tentatives de suicide concernent les 18-29 ans. Dans tous les groupes d'âge, les femmes sont particulièrement exposées aux pensées suicidaires. Ce sont les plus jeunes qui ont le plus de pensées suicidaires : chez les 15-24 ans, 22 % des femmes ont pensé au suicide et 11 % des hommes en 2018. L'asymétrie se retrouve dans les tentatives de suicide (13 % commises par des femmes contre 5,3 % par des hommes).
- L'incidence des idées suicidaires augmente avec l'exposition à des facteurs de stress dans l'enfance. Dans une enquête de 2018, 10 % des personnes enquêtées n'ayant connu ni problèmes d'alcool ni abus avaient eu des pensées suicidaires à un moment de leur vie, contre 46 % des participant·e·s ayant été exposé·e·s aux deux facteurs de stress.

Sources : Bjerregard *et al.*, 2020 ; Killiliisa 2018-2022 ; Projet de thèse d'Ivalu Katajavaara Seidler, 2022 ; SIF, 2018, 2019

Ces problématiques de santé mentale sont fréquentes dans de nombreuses communautés autochtones, en raison de cette même exposition à la transformation contrainte des conditions de vie. Elles alimentent d'ailleurs un important nombre de recherches, dont l'orientation « centrées sur les maux » contribuent à la stigmatisation des communautés (Tuck, 2009). Dans le contexte nord-américain en particulier, les effets durables de ces ruptures brutales (disparition de pratiques et de repères culturels) conséquences de l'assimilation, et plus généralement, de l'oppression coloniale, ont été qualifiées de trauma historique (« *historical trauma* »). Terme forgé dans le milieu des années 1990, il permet de « contextualiser les problèmes de santé autochtones comme étant des formes de souffrance postcoloniales, de déstigmatiser les personnes autochtones dont le rétablissement a été contrarié par les paralysies de l'auto-culpabilisation et légitimer les pratiques culturelles autochtones comme des interventions thérapeutiques à part entière » (Kirmayer *et al.*, 2014 : 300)[338]. Il dispose de quatre caractéristiques : la présence d'une blessure coloniale ; sa dimension collective, puisque qu'elle résulte d'une oppression systémique des peuples autochtones ; des effets cumulatifs ; des conséquences transgénérationnelles, ces blessures étant transmises d'une génération à l'autre. Les conditions et les modalités de cette transmission restent sujettes à débat, notamment en raison de la difficulté à établir des arcs de causalité (*ibid.*, 2014). La centralité de cette dimension héritée dans la spécificité du trauma explique qu'il est parfois directement qualifié de trauma intergénérationnel.

[338] « *To contextualize indigenous health problems as forms of postcolonial suffering, to de-stigmatize indigenous individuals whose recovery was thwarted by paralyzing self-blame, and to legitimate Indigenous cultural practices as therapeutic interventions in their own right* »

Expression physique des inégalités d'existence, le trauma historique ou intergénérationnel illustre une fracture entre Danemark et Groenland. Les multiples indicateurs (voir encart 7-3) ainsi qu'une constitution en problème public de la question alcoolique[339] par Naalakersuisut rendent compte d'un certain partage de l'expérience traumatique et pathologique, expression des effets de la domination coloniale. Ces indicateurs agrègent au niveau national ce qui ponctue les récits individuels (voir **chapitre 2**), d'où le titre de cette section, prononcé par HP alors que je partageais avec lui une expérience troublante liée à l'alcoolisme des parents d'un enquêté.

La transmission du rapport à l'alcool comme ressort d'une socialisation raciale minoritaire

Évoquer l'idée d'un expérience spécifique commune pose nécessairement la question des contours de la catégorie qu'elle dessine : qui la partage ? En quoi cela nous renseigne-t-il sur les frontières des catégories sociales ? Il me semble tout-à-fait heuristique de considérer cette place de l'alcool comme partie prenante d'une socialisation singulière, dont les modalités témoignent de l'intrication complexe entre la transmission de rôles sociaux racialisés et la position d'entités territoriales dans la colonialité. Le rapport à l'alcool fonctionne comme des ciseaux du monde social, plaçant les individus d'un côté ou de l'autre des effets durables de la domination coloniale.

Naître et grandir au Groenland, c'est être exposé·e à un rapport singulier à l'alcool, marqué par la présence d'un trauma historique. Ce trauma est caractérisé par sa transmission plus ou moins consciente : cette dimension héréditaire, dotée d'une certaine stabilité au travers des générations, peut tant être le support d'une assignation raciale (notamment par le stigmate évoqué plus haut) que le support d'une identification (s'identifier au groupe victime du trauma intergénérationnel). Par ailleurs, le trauma historique s'articule bien à une approche par la socialisation : Muriel Darmon reconnait que cette dernière donne « des outils proprement sociologiques pour penser des objets qui sont habituellement investis par la psychologie » (Darmon, 2018 : 10).

Considérer cette transmission comme incorporation de conditions d'existence localisées renvoie par ailleurs à l'idée qu'il y a (trans) formation des individus par l'espace, et ce, au-delà d'une approche spatiale de la socialisation plus souvent envisagée à l'échelle urbaine (Authier, 2012 ; Darmon, 2018) : grandir au Groenland, et ce, de manière relativement indépendante de sa position dans les rapports de race, expose à ce rapport à l'alcool. Cette incorporation de conditions d'existence localisées renvoie de manière plus générale à des questionnements émergents en géographie, attentifs à la dimension spatiale du trauma. Penser le trauma intergénérationnel dans sa dimension spatiale, comme un géotrauma (Pain, 2020), permet de dépasser la seule dimension individuelle de l'atteinte psychologique. En effet, il permet d'insister sur un phénomène chronique, « situé dans des histoires collectives de violence » (Pain, 2020 : 984) et dans des « champs de pouvoir géopolitiques » qui « hantent » les individus, pour reprendre l'expression d'Alisson Mountz (Mountz, 2017). Il s'agit donc de considérer la transmission d'un rapport à l'alcool singulier, s'incarnant dans des pratiques et des valeurs spécifiques (importance du *binge-drinking*, confrontation à la constitution en problème public national et à des formes multiples de régulation institutionnelle de la consommation) ainsi que dans un environnement coloré par un trauma produit de l'histoire coloniale, comme partie prenante de la socialisation raciale.

[339] Cette constitution en problème public se traduit dans des actions multiformes : financement d'enquêtes, campagnes d'information et mise en œuvre de stratégies nationales, comme Inuuneritta, qui reconnait que « l'abus d'alcool et de cannabis sont les plus grands problèmes de santé publique au Groenland » (Departementet for Sundhed, 2012 : 10) ou encore dispositifs législatifs visant à restreindre la consommation d'alcool, par exemple en restreignant son accès et sa visibilité dans les supermarchés (en 2019, les supermarchés avaient pour obligation de dissimuler les rayonnages d'alcool derrière des draps noirs, ce qui venait s'ajouter à des restrictions temporelles de l'achat d'alcool).

Si cette transmission singulière est en partie le produit d'un contexte géographique, le rôle spécifique de l'espace dans cette dimension de la socialisation raciale reste à questionner : occuper un position dominante dans les rapports de race n'empêche pas d'avoir été socialisé·e à un autre rapport à l'alcool que celui qu'elle découvre en arrivant au Danemark. L'exemple de Marianne Simonsen est à ce titre heuristique. De la même façon qu'elle a intériorisé un rapport à l'alcool méfiant au long d'une vie passée au Groenland, son origine géographique la rend discréditable dans les relations sociales[340] : elle explique ainsi avoir été essuyé des blagues (« une Groenlandaise ne boit que de la Guld øl ») sur le fait qu'elle ne buvait pas de Guld øl, et qu'elle préférait d'autres types de bières. La Guld øl (ou Guld Tuborg dans sa dénomination commerciale), reconnaissable à ses canettes dorées. Bière initialement dédiée à l'exportation lors de sa création à la fin du XIXe siècle, on peut faire l'hypothèse que son association au Groenland prend également pied dans cette ambition commerciale de longue date[341]. Marianne explique également prendre une part active à l'entreprise collective de déconstructions des stéréotypes à l'égard du Groenland : « j'aime raconter aux gens mon Groenland, parce que c'est tellement différent de ce qu'ils attendent »[342]. Si elle est en mesure de dissimuler son origine (prénom, attributs phénotypiques et langue) il reste que, dans son cas, son origine géographique vient comme troubler sa blanchité qui en est mise en doute. Bien entendu, elle est loin « d'annuler » les effets d'une socialisation majoritaire, ainsi que les significations collectivement attribuées aux attributs physiques dont elle jouit :

"And for me the problem is that I look Danish, but, eh, I didn't know a lot about the Danish system and society. So, I really experienced sometimes that people would think that I was a bit stupid. Like, why don't you know that * ton hautain * *Because I speak perfectly danish, I look perfectly Danish, so… people who'd expect from me that, of course, the common knowledge is that if you need to go to Rødkro, you have to take the train to Sønderborg. But, eh, I wouldn't know that, because, I never lived there and I have never done that before. And sometimes I really think that people are looking at me like, are you a bit stupid or? So, then I have to explain myself, like, no, I am from Greenland, I don't know how it works, and eh… that was some of the things I experienced when I came here. Geography was quite difficult, and it was also the drinking culture, in Denmark, compared to Greenland!"*

« Et pour moi le problème est que j'ai l'air danoise, mais, je ne connaissais rien du système et de la société danoise. Donc, j'ai vraiment fait l'expérience parfois de gens pensant que j'étais un peu stupide. Genre, pourquoi tu ne sais pas ça ? Parce que je parle parfaitement danois, j'ai l'air parfaitement Danoise, donc… les gens vont attendre de moi que, bien sûr, la base à savoir si tu dois aller à Rødkro, tu dois prendre le train à Sønderborg. Mais, comment je pourrais savoir ça, parce que, j'ai jamais vécu là et j'ai jamais fait ça avant. Et parfois je pense vraiment que les gens me regardaient genre, mais t'es bête ou quoi ? Donc, il fallait que je m'explique, genre, non, je viens du Groenland, je sais pas comment ça marche, et euh… voilà les trucs dont j'ai fait l'expérience. La géographie était un peu dure, et aussi c'était la culture de l'alcool, comparé au Groenland ! »

Marianne Simonsen, master en musicologie (KU) parents enseignants au *gymnasium* (danois) novembre 2019

Cette blanchité trouble, comme non-acquise, qui reste à prouver, puisqu'elle est déstabilisée par une vie, une scolarisation, et des amitiés tissées au Groenland, montre bien qu'une socialisation spatiale est à l'œuvre, et vient recomposer la socialisation raciale. La blanchité historiquement bâtie est fragilisée par le contexte de socialisation. À ce titre, penser la dimension spatiale de la socialisation raciale permet d'asseoir la dimension construite de la race, la fluidité des catégories raciales et leur mise en crise par la migration.

---

340 Je reprends ici la distinction forgée par Danièle Kergoat entre relation sociale et rapport social, qui permet de penser ensemble usages de catégories disqualifiantes et dynamiques collectives qui se structurent au niveau des groupes sociaux. Les relations sociales sont pensées au niveau interindividuel, elles sont « « immanentes aux individus concrets entre lesquels [elles] apparaissent » (Kergoat, 2011 : 12), et le rapport social, mis en évidence par l'agrégation des pratiques, dépasse le seul cadre microsociologique, puisqu'il désigne « une relation antagonique entre deux groupes sociaux autour d'un enjeu » (Kergoat, *ibid*).

341 Source : https://tuborg.dk/ol/guld/

342 « *I like telling people about, eh… my, my Greenland. Because, eh, that's very different from what people are expected* » (Marianne, novembre 2019).

3. Pratiques éthyliques et pratiques du non-boire

Découpage spatial du trauma, habitudes de consommation et valeurs de régulation incorporées structurent ainsi les dispositions éthyliques. Mais il faut pour autant se méfier de l'homogénéisation que peut suggérer l'expérience commune de l'oppression. C'est pourquoi la dernière section de ce chapitre aborde les façons dont cette convention du boire façonnée dans le moule de la colonialité est négociée par les individus.

Ce n'est pas juste un verre quand on est Groenlandais·e

> Assemblée générale d'Avalak. Nous sommes seulement 7, tout le monde parle danois. Le faible nombre de personnes engagées est toujours un problème, donc on réfléchit à ce qu'on pourrait faire pour intégrer davantage de monde à l'association. OD propose un bowling, Katrine propose une fête à Ajamut (une salle de la maison du Groenland) avec entrée libre. La discussion s'engage sur les modalités : un budget de 2 000 DKK permet de faire pas mal de choses : pizza, bière, liqueurs ? Sussi pose alors la question : est-ce que ça ne pourrait pas poser souci, une fête avec de la bière gratuite, avec tous les problèmes de préjugés ? Elle considère que ce n'est pas très responsable politiquement. Pour Emil et KP ce ne devrait pas être un problème car la pub pour la soirée se fera surtout sur Facebook, et donc restera limitée au groupe privé d'Avalak. La question est ainsi réglée et on passe à autre chose.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, octobre 2019.

Parce que l'alcool est au cœur du régime pathologique de la production de la différence attachée au stigmate, la croyance préjudiciable que tous les Groenlandais·e·s sont alcooliques suffit à déclencher des conséquences négatives sur les individus. Dès lors, la sanction de l'anormalité plane en permanence sur la façon dont les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont perçu·e·s. Dans l'organisation d'une fête comme ici, pendant une soirée chez des ami·e·s, ou encore au supermarché, lorsqu'on place sur le tapis roulant quelques canettes de bière, une indissoluble inquiétude du paraître émerge, en toutes circonstances et sans crier gare. L'origine géographique fonctionne comme un verdict : alors que le fait de boire pour un·e étudiant·e danois·e se passe de justification, les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont soumis·e·s à une présomption d'alcoolisme qui concernent leurs proches (voir exemple de Nuukaaka plus haut) voire directement elles et eux-mêmes :

"A: You were not drinking those days right now… and someone just thought you were an alcoholic because you were not drinking…	« A : Tu ne bois plus ces jours en ce moment, et, quelqu'un pensait que tu étais un alcoolique juste parce que tu n'as pas bu…
F: That was because I'm Greenlandic…	F : C'est parce que je suis Groenlandais…
A: But I thought you were asked that because mostly Greenlanders drink and Frederik doesn't drink…	A : Mais j'ai pensé qu'on t'avait demandé ça parce que la plupart des Groenlandais·e·s boivent et Frederik ne boit pas…
F: *rires* *Just because I said I wasn't drinking anymore and the guy came close to me and said: « ey, that's good for you* * imite avec une voix gênée * *you're strong ». And I say, why… and him, « you're strong, you're not drinking… » well well well, I'm not drinking, that's all … »*	F : *rires* Juste parce que j'ai dit que je ne buvais plus, et un gars et venu près de moi et m'a dit : « hey, c'est bien pour toi *imite avec une voix gênée* tu es fort ». Et j'ai demandé pourquoi ? Et lui, « tu es fort, tu ne bois pas … » bon bon bon, je ne bois pas c'est tout …

Aviaq Brandt, licence en humanités (RUC), mère chef de service en psychologie (danoise) et père infirmier anesthésiste (groenlandais) et Frederik, licence en journalisme (RUC), mère technicienne dentaire (groenlandaise) et père cadre de police (danois), Copenhague, mars 2019

Alors que Frederik a pris la décision d'arrêter de boire de l'alcool pour différentes raisons (se prouver qu'on peut s'amuser sans, ne plus avoir la sensation désagréable d'un lendemain de soirée

trop alcoolisé …) il est en permanence confronté à une problématisation de ce changement de pratique, changement médicalisé en regard de ses origines.

Trouver la bonne distance à la convention du boire

Parce qu'elle expose particulièrement à la stigmatisation, la (non)consommation d'alcool constitue l'une des sphères de contrôle de « l'information sociale » et en particulier des « symboles de stigmate » (Goffman, 1975 : 57), ces signes dont les effets spécifiques sont d'attirer l'attention sur celles et ceux qui la portent et conduisent au discrédit. Bien entendu, agir sur les modalités des pratiques du boire ne constitue qu'une des façons parmi d'autres de gérer le stigmate attaché à l'origine géographique (voir **chapitre 8**). La gestion de cette « tare de caractère » constitue une charge – tant dans les effets du marquage disqualifiant que dans l'énergie mise en œuvre pour les négocier – qui accompagne le positionnement minoritaire.

L'arrivée au Danemark s'accompagne ainsi d'une modification des pratiques de la consommation d'alcool. Dans un ensemble de tactiques et de gestion de l'image de soi, il s'agit de trouver une bonne distance à la convention du boire. Les enquêté·e·s s'engagent alors dans un jeu d'équilibriste visant à éviter la stigmatisation tout en parvenant à adopter les codes nécessaires à l'entrée dans les sociabilités étudiantes : il s'agit de jouer et de se jouer des normes et habitudes qui régulent le boire. Pour ce faire, la mise en œuvre de différentes stratégies s'accompagnent d'une connaissance fine des règles du boire. Cette connaissance se décline dans une maîtrise de la valence différentielle des boissons, parfois acquise à corps défendant : après la scène décrite plus haut, Kuluk Brober m'expliquait alors avoir appris à « se tenir le plus loin possible de toute Guld øl », cette bière associée aux Groenlandais·e·s, qu'il n'avait pourtant jamais goûtée ni achetée au Groenland (voir i*nfra*). Elle s'exprime également dans une connaissance des normes associées à des contextes spécifiques, comme le résumait Aqqalu Løvstrom : « tu ne fais pas pareil selon où tu es, ça dépend », en l'occurrence des « gens » et des « lieux » : il évite ainsi un bar d'Aarhus, qui, depuis une bagarre, refuse l'entrée aux Groenlandais·e·s. Ces connaissances sont mises à l'épreuve dans des stratégies cherchant tantôt à agir sur les modalités de la consommation, tantôt sur les types d'alcool consommé, afin de se positionner dans une bonne distance vis-à-vis de la convention du boire.

La première est celle de l'adhésion à la convention du boire. C'est la stratégie d'Inuuteq Sammuelsen évoquée plus haut, ou encore celle de Jonathan Kleist qui reconnaît n'avoir jamais autant bu que depuis son arrivée à CBS. Il s'agit de faire comme, pour ne pas laisser d'espace au comme si : boire « comme un·e Danois·e », vise à réduire le caractère suspect d'un boire qui serait anormal. Mais cette stratégie est à double tranchant, car elle peut renforcer le stigmate en cherchant à le désamorcer : c'est le cas de Katrine Motzfeldt, dont, lors d'une journée d'intégration comportant plusieurs jeux à boire, se voit chanter ses louanges de buveuse groenlandaise et n'ose rien dire, ou encore de Sikki Ezekiassen, qui se fait questionner sur ses « réelles intentions » lorsqu'elle accompagne des filles de sa classe chercher de l'alcool en Allemagne, où il est moins cher.

La deuxième stratégie est celle du déplacement : il s'agit d'éviter certains lieux pour boire de l'alcool, et en particulier les établissements ayant un passif discriminatoire et les espaces publics urbains fréquentés par les plus marginalisé·e·s des Groenlandais·e·s (à Copenhague, c'est en particulier Christianshavns Torv ou certains lieux de Christiania comme le café groenlandais Naqqa ou les terrasses de Nemoland, et à Aarhus, la proximité de la gare en particulier). La stratégie du déplacement consiste également en un double de celle de l'évitement : l'agrégation, et la recherche d'établissements « retirés », au sens goffmanien du terme, « où [le ou la stigmatisé·e] peut pénétrer sans voiles, conscient qu'il n'a nul besoin de dissimuler son stigmate ni de se soucier outre mesure

de s'entendre avec autrui pour l'oublier » (Goffman, 1975 : 100). En dehors des espaces domestiques, deux établissements du centre-ville sont particulièrement ciblés : Skarv et Rex sur Pilestræede. Rex était un bar groenlandais, fermé au moment de l'enquête mais qui restait un repère symbolique pour les étudiant·e·s les plus ancien·ne·s. Depuis sa fermeture, les étudiant·e·s se sont reporté·e·s sur le bar lui faisant face, dans la même rue, un bar féroïen, qui, étant tenu par « nos frères colonisés »[343], limiterait l'exposition à la stigmatisation.

Enfin, d'autres pratiques consistent en une transformation des consommations elles-mêmes, plus que par le développement d'autres modalités de la consommation :

"R: When I first moved here, I was a lot in bars because, four years ago, or three years ago, and then I didn't care. But now, I don't like to buy beer, when I'm alone, if I'm going to a party or stuff like that, then I don't like to buy it alone. I have to be, with someone before I bought a beer, like in Netto or in Rema, I can't do it, I think because it's so embarrassing, because, then I'm a Greenlandic and I buy beer! And, it's so annoying because people… many people don't care really, I'm not sure they are like going to think about it, * change de voix * *okay… she is from Greenland, she is going to drink… maybe… I don't know, but I think they think like that, because I look Greenlandic and I buy beer, alone. So… I can get embarrassed. I can't do it alone. At all. Wine! White Wine, that's fine. But… any other stuff? I don't want to.*

M: Why white wine then?

R: It's okay to buy white wine. That's more girly… And it kinda mean you're going to have a diner, or stuff like that. It's more like another scale, I think. But beer, no. I can't do it, it's so weird. Even if in Greenland I can't do it either, I have to be with someone again, to buy beer!"

R : Au début que j'étais ici, j'allais beaucoup dans les bars, il y a trois ou quatre ans, et puis je m'en fichais. Mais maintenant, je n'aime pas acheter de la bière, quand je suis seule, si je vais à une fête ou à un truc comme ça, alors j'aime pas l'acheter seule. Je dois être avec quelqu'un avant d'acheter une bière, genre à Netto ou Rema, je peux pas le faire je pense. Parce que c'est super gênant, parce que je suis Groenlandaise et j'achète de la bière ! Et c'est super gênant parce que les gens… plein de gens n'y font pas attention, je suis pas sûre qu'ils vont même y penser… * change de voix * okay, elle vient du Groenland, elle va se mettre à boire… peut-être… je ne sais pas, mais je pense qu'ils pensent comme cela, parce que j'ai l'air d'une Groenlandaise et j'achète de la bière, seule. Donc… je peux être gênée. Je peux pas le faire seule. Du tout. Du vin ! Du vin blanc, ça c'est bien. Mais quoi que ce soit d'autre ? Non, je veux pas.

M : Pourquoi du blanc ?

R : C'est okay d'acheter du vin blanc. C'est plus féminin. Et ça veut dire genre que tu vas avoir un diner, ou un truc comme ça. C'est plus genre à un autre niveau, je pense. Mais de la bière ! Non. Je ne peux pas le faire, c'est si bizarre ! Même au Groenland je peux pas. Je dois être avec quelqu'un pour en acheter.

Regine Lauth Bidstrup, 2e année de formation à la profession de fleuriste (Handelsfagskolen Aarhus), mère designer (mixte), père au chômage (groenlandais), Aarhus, avril 2019.

Pour Regine Lauth Bidstrup, on voit bien que c'est au fil de l'apprentissage du point de vue des « normaux » qu'elle modifie ses pratiques de consommation. Plus que la fréquentation de lieux festifs, c'est la nature de l'alcool consommé qu'elle cherche à modifier. La stigmatisation par le rapport à l'alcool croise en effet plusieurs axes de différenciation : ce n'est pas n'importe quel type d'alcool qui est associé aux Groenlandais·e·s. C'est une bière peu chère, avec un degré d'alcool élevé, (Guld øl). On remarque une fois encore avec cet exemple que la stigmatisation raciale s'articule à une asymétrie de classe. Pour s'en distinguer, la stratégie adoptée repose sur l'investissement d'un boire considéré comme plus féminin, associé à des attributs stéréotypiques de genre (Staddon, 2015), mais aussi comme étant l'expression d'un groupe plus doté. Il s'incarne dans un type de boisson choisie (un vin blanc) moins accessible financièrement et perçu comme plus sophistiqué qu'un autre type d'alcool, mais également associé à la légèreté (degré d'alcool, accord avec des mets moins gras, qu'on boit à table et non au comptoir). Mais il s'exprime également dans une configuration particulière : le dîner. Elle renvoie à une certaine forme de réussite sociale : associée à un certain âge, le dîner évoque la possibilité de recevoir, dans un cadre plus formalisé qu'un simple verre entre ami·e·s. Chercher à échapper au stigmate repose ainsi sur

[343] « *Our colonized brothers* ». Discussion avec un étudiant ingénieur à Skarv, Copenhague, en novembre 2019.

une déviation de l'attribut discréditant, vers d'autres individus, dont Regine Lauth Bidstrup cherche à se démarquer : les « autres » Groenlandais·e·s, qui boivent de la bière. Cette stratégie a ainsi tendance à reproduire l'ordre hiérarchique, y compris au sein du groupe des stigmatisé·e·s, puisqu'elle repose sur l'investissement de pratiques éthyliques renvoyant à d'autres rôles stéréotypiques, telle que celui d'une féminité dominante.

L'alcool est associé, de manière souvent binaire, soit à des valeurs positives, soit à des valeurs négatives : il est « susceptible de conduire à l'ivresse comme à l'addiction, à la liesse comme à la détresse, à la paix comme à la violence » (Obadia, 2004 : 2). Mais le stigmate du Groenlandais ne convoque que sa valeur morale négative : on leur renvoie l'image d'une consommation pathologique, par opposition aux pratiques éthyliques « danoises », qui seraient maîtrisées et festives. Dans la négociation du stigmate lié à la consommation d'alcool, les étudiant·e·s groenlandais·e·s semblent finalement pris au piège de cette dualité morale qui entoure la consommation d'alcool. En refusant de donner du crédit à ces préjugés, en ayant une consommation modérée, ou une consommation sélective, voire, pas de consommation du tout, ils et elles se rendent coupables de ne pas adhérer à un ethos étudiant, qui s'appuie justement sur les dimensions positives et hédonistes du boire. Par conséquent, ils et elles risquent d'être perçu·e·s comme ennuyeux·se·s ou pénibles, trop sérieux·se·s ou ordinaires, comme s'ils et elles n'étaient pas en mesure de partager ces moments d'ivresse collectives qui créent du « ciment social » (Obadia, 2004) dans les mondes étudiants danois. L'actualisation de la frontière raciale dans les pratiques éthyliques semble ainsi produire une forme d'emprisonnement dans le minoritaire : tout se passe comme si, en tant que subalternes dans le rapport de race, ils et elles avaient toujours faux, dans leur façon de gérer leur rapport à l'alcool.

L'exemple de Regine Lauth Bidstrup permet par ailleurs d'affiner la proposition faite *supra* en évitant le risque d'une lecture spatialiste des pratiques sociales. Si enquêter sur le rapport à l'alcool est particulièrement soumis aux ruptures et aux silences biographiques en raison de la honte qu'il peut charrier (voir **chapitre 2**), quelques signes permettent cependant de mettre en lumière ces façons de se comporter à l'aune des expériences passées. Au fil de l'enquête, j'ai pu remarquer une certaine régularité dans le rapport à l'alcool des enquêté·e·s : si tous et toutes montrent une préoccupation, au moins ponctuelle, dans l'image qu'ils et elles renvoient, elle varie selon les individus. Elle semble plus marquée, parmi celles et ceux qui ont côtoyé de près des personnes ayant une dépendance à l'alcool, comme c'est le cas pour Regine. Elle ne vit plus avec son père, que sa mère a quitté en raison de son rapport à la boisson. Elle a eu du mal à accepter qu'il boit : « pendant longtemps, je n'ai pas pu, j'avais trop honte, mais maintenant je suis plus genre c'est okay, il nous aime »[344]. On retrouve une logique similaire pour Sikki, évoquée plus haut :

"My parents they are not alcoholics. They chose not to be, because it's already horrible with their families, as it is. They chose to… not really be as connected to the one as we see as families, because they are both adopted, as they are connected with other families who are not alcoholics at all. But yeah, I think we have just seen, enough consequences".

« Mes parents ne sont pas alcooliques. Ils ont choisi de ne pas l'être, parce que c'est déjà horrible dans leurs familles tel que c'est. Ils ont choisi… de ne pas être vraiment liés à ceux qu'on considère comme notre famille, parce qu'ils sont tous les deux adoptés, et ils se sont liés à d'autres familles qui ne sont pas du tout alcooliques. Mais oui, je crois qu'on a juste vu assez de conséquences ».

Sikki Ezekiassen AP Degree en économie des services (Erhvervakademi Aarhus), mère institutrice (groenlandaise), père instituteur (groenlandais), Aarhus, avril 2019

[344] « *I love my dad still, he has a big heart, I accepted he's… that's he drinks, eh… back then I couldn't but eh, now, I'm more like, okay, we can teach him, he loves us as long as he is not a jerk against us, and then okay »* (Regine, avril 2019).

Ces quelques signes discrets montrent qu'au niveau des familles, la transmission de ce rapport singulier à l'alcool peut se faire selon plusieurs modalités : la récurrence de la confrontation à une personne décrite comme ayant un problème d'alcool (parents ou grands-parents en particulier), la présence d'une rupture familiale due à l'alcool, et réactivée au travers de récits convoquant l'alcoolisme (mise en garde répétée, stigmatisation des malades…) ou de violences dont les enquêté·e·s ont parfois été victimes ; des mises en garde répétées, convoquant exemples et contre-exemples, vis-à-vis de leur propre consommation d'alcool ; présence (ou au contraire absence) de boissons alcoolisées dans la famille ; ou dans des cas plus rares, une culpabilité à l'égard de sa propre consommation entraînant une modification des pratiques éthyliques, ou encore, la survenue d'un évènement traumatique comme le suicide d'un camarade de classe dont l'alcoolisme des deux parents était connu. Ainsi, fruit de l'intériorisation progressive, à travers l'instance familiale, mais également des lieux où ils et elles ont grandi, les dispositions éthyliques contribuent pleinement au tracé des frontières raciales. La façon dont elles sont mises en jeu lors des sociabilités étudiantes au Danemark en fait un axe de différenciation, d'identifications de proximité ou de distance qui marquent significativement les individus.

Conclusion

Ce septième chapitre pose ainsi les jalons de la dernière partie de cette thèse. En adoptant une approche plus interactionniste de l'expérience minoritaire des étudiant·e·s groenlandais·e·s, il a permis d'expliciter par quels symboles, mécanismes, et clés de lectures collectives, les frontières raciales sont tracées dans les interactions et révélées dans les différentes sphères de l'existence migratoire.

La salle de classe confronte les étudiant·e·s à la culture légitime et à l'habitus valorisé par l'institution scolaire : elle est certes un contexte d'exposition à la stigmatisation, mais elle est également le lieu où s'expérimente la reproduction active de l'ordre racial, en excluant de son fonctionnement les groupes en position minoritaire. Les autres sphères de l'existence migratoire sont également traversées par ces frontières, et en particulier celles qui touchent aux sociabilités étudiantes : un verre entre ami·e·s, un dîner dans la famille d'un petit-ami danois, ou une sortie shopping est l'occasion de confronter des façons de se comporter et des systèmes de valeurs distincts. Collectivement identifiées comme distinctes, ces façons d'être et de se présenter aux autres sont le support d'assignations et d'identifications. Elles sont le produit de socialisations différenciées, progressivement intériorisées, qui se déclinent dans le rapport au temps, dans une façon de parler ou de s'habiller, ou encore, dans un rapport à l'alcool différencié.

J'ai montré que ces façons d'être, encodées comme étant proprement raciales, parce qu'elles sont le produit d'asymétries historiquement constituées (l'affirmation d'une culture légitime « danoise » dans le système scolaire, ou celle d'une façon de boire positive, par opposition à un boire pathologique), permettaient de comprendre la formation raciale comme relevant de *rôles*. Ces rôles sont le fruit d'un apprentissage, en partie dépendant des contextes résidentiels de socialisation.

Prendre au sérieux la formation contingente des rapports de race et la production de rôles racialisés différenciés nécessite alors, à l'image de l'acteur qui, malgré un long apprentissage de mimiques, de discours, de façons de parler, et d'interventions extérieures, finit par sortir du rôle et descendre de scène, de questionner leur durabilité. Ces rôles raciaux sont-ils perpétuellement endossés ? À quelles conditions celles et ceux qui les jouent peuvent-ils et peuvent-elles en sortir ? Si la migration permet de rendre saillants les contours de ces rôles et des frontières raciales, elle est aussi ce qui paradoxalement vient en troubler la netteté. C'est pourquoi le chapitre suivant se penche sur les conditions et les modalités de ce trouble.

Chapitre huit

Une migration qui blanchit ?

L'acquisition de dispositions dominantes en migration

Introduction

Constituées dans la migration et subies dans toute leur dureté lors du séjour au Danemark, les frontières raciales trouvent également dans cette configuration migratoire et scolaire les conditions de leur mise en crise. Dans la longueur de leur séjour, et au gré de résonances avec l'espace d'origine des étudiant·e·s, les effets de distance et de proximité de classe comme de race, qu'ils apparaissent dans les assignations comme dans les identifications, sont en effet recomposés.

Après avoir abordé les phénomènes d'hétéro-identification dans le chapitre précédent, ce huitième et dernier chapitre de la thèse se penche sur un autre versant de la formation raciale dans la migration. Il aborde les effets socialisateurs de la confrontation à la blanchité, telle qu'elle se présente dans les normes de l'institution scolaire ainsi que dans les sociabilités. Il s'agit de considérer ce dispositif scolaire et migratoire, dont j'ai présenté les ressorts organisationnels dans la deuxième partie et la fonction de conservation de l'ordre socio-scolaire dans la troisième partie de la thèse, comme une instance de la sociogenèse de dispositions spécifiques. Ces dispositions se déclinent dans des pratiques linguistiques, dans des façons de se présenter et de s'habiller, s'expriment dans des goûts et façons de penser, de se catégoriser comme de catégoriser les autres, ou encore, dans des rapports au monde singuliers.

Pour aborder les effets socialisateurs de la confrontation à la blanchité, ce chapitre s'appuie sur de nombreux renvois vers les autres chapitres de cette thèse, précisément parce cette transformation des individus qui opère dans la migration est indissociable des structures des champs scolaire et migratoire d'une part, et du passé biographique des individus de l'autre. Il s'agit en effet de placer la focale ici sur l'aval des trajectoires, et de les analyser à la lumière des socialisations antérieures des individus. Ce chapitre montre comment le dispositif scolaire et migratoire contribue au maintien ou au passage des frontières sociales. En permettant l'acquisition de ressources socialement valorisées au Groenland comme au Danemark et ne se limitant pas seulement au titre

scolaire, ces passages de frontières se font essentiellement vers le haut de la hiérarchie sociale[345], pour des étudiant·e·s aux origines certes hétérogènes, mais étant souvent les premier·e·s de leurs familles à s'engager dans des études supérieures. À ce titre, ce dispositif migratoire et scolaire est au cœur de la production de transclasses[346].

Ce premier objectif s'articule à un second : comprendre les effets socialisateurs, au croisement des rapports de classe et de race, d'un dispositif migratoire et scolaire bâti sur les asymétries de la colonialité nord-atlantique. Il entend contribuer aux débats sur l'articulation entre migration et blanchité en procédant à trois pas de côté par rapport aux travaux contemporains sur le sujet (Cosquer *et al.*, 2022b). Le premier renvoie à une logique d'inversion du regard, puisque la formation de la blanchité dans la migration est principalement abordée au gré des migrations se déroulant des Nords vers les Suds. Le deuxième est de mettre l'accent sur des sphères de l'existence migratoire encore peu décortiquées dans leur contribution à la formation des positions dominantes dans les rapports de race : le milieu académique – par contraste avec les sphères du travail ou du domestique notamment (Cosquer, 2018 ; 2020 ; Quashie, 2015 ; Leonard, 2008 ; Le Renard, 2019 ; Lundström, 2014). Le troisième renvoie à la compréhension de la formation raciale que je développe dans cette thèse, comme étant d'une part, l'expression de la colonialité, et de l'autre, comme résultant d'une « triangulation » entre hétéro-identification, auto-identification et socialisation (Brun, 2019a). Les travaux abordant les effets de l'exposition à la blanchité en dehors d'une approche par l'instance socialisatrice familiale sont encore rares, et, lorsqu'ils sont observés dans un contexte migratoire, ils adoptent une approche longitudinale qui ne mobilise pas explicitement le cadre de la socialisation raciale (Célestine, 2022 ; Knowles, 2008).

Prendre au sérieux la possibilité que la migration étudiante permette l'acquisition de dispositions spécifiquement racialisées, et mobilisées comme des « clefs de lecture de l'identification raciale » (Brun, 2021 : 91) en étant associées à la blanchité lors du retour au Groenland nécessite, en creux, de questionner les effets spécifiques de la colonialité sur la formation des positions sociales, et en particulier, du rôle de la colonisation dans l'imposition durable de hiérarchies épistémiques. C'est pourquoi le premier temps du chapitre présente la façon dont les étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s sont perçu·e·s lors de leur retour, tantôt comme « danicisé·e·s », tantôt comme disposant « d'esprits colonisés ». La deuxième partie propose de rentrer plus spécifiquement dans cette socialisation en train de se faire. En détaillant quelles sont les dispositions acquises lors de la migration, et comment celles-ci sont intériorisées et incorporées par les individus, elle montre que le parcours migratoire peut être interprété comme une véritable « conversion » (Darmon, 2011) à la blanchité.

I. *Qallunassivoq*, se comporter comme un·e Danois·e : réussite académique, avantages professionnels et perception dans l'espace social d'origine

Lors de leurs retours plus ou moins durables au Groenland, les étudiant·e·s ou jeunes diplômé·e·s font l'objet d'assignations raciales qui ne correspondent pas à la façon dont ils et elles s'identifient. On utilise parfois à leur égard le terme *qallunassivoq*, qui signifie se comporter de façon typiquement

[345] Dans la mesure où l'approche adoptée ici vise à rendre compte de la mobilité sociale en train de se faire, le cadrage méthodologique ne permet pas de rendre compte des mouvements sur le temps long, qui permettrait certainement d'apporter davantage de nuance à cette dimension ascendante.
[346] Voir **chapitre 6** pour l'emploi de ce terme.

danoise, ou de faire quelque chose de « typiquement » Qallunaaq. Cette première section du chapitre vise à présenter à quelles conditions les individus « passent » pour qallunaaq ou danois.

1. Rentrer et passer pour Qallunaaq ?

Vignette : dans les rues de Tassiilaq

Un midi de la mi-novembre 2019, je retrouve Nadine Korneliussen pour déjeuner, à proximité de son université. Alors que la conversation s'oriente vers un débat latent dans la sphère publique groenlandaise à propos de « qui » est Groenlandais·e, elle a soudain comme une illumination et partage une bribe d'un séjour à Tasiilaq, la principale ville de la côte est du Groenland, avec ses 1930 habitant·e·s (Statistics Greenland, 2022). Elle était alors en première année de master en administration de l'entreprise, et s'y rendait pour y donner une conférence. Avant sa prise de parole, elle s'était installée quelques temps dans un café pour y travailler. Elle se souvient des voix d'enfants à sa sortie du troquet, elles appelaient : *« Qallunaaq*, *Qallunaaq* ! » Il n'y a personne d'autre dans la rue, mais Nadine ne se retourne pas. Elle n'envisage pas un seul instant qu'il puisse s'agir d'elle-même, et je la comprends : ses deux parents sont groenlandais, elle a hérité de marqueurs corporels distincts, et son engagement politique passé dans un parti nationaliste pro-indépendance me font considérer qu'il n'y a pas d'ambiguïté possible sur la façon dont elle est racialisée. Les sollicitations se poursuivent jusqu'à ce qu'elle se retourne. Les enfants la saluent et lui rendent un gant qu'elle a laissé tomber. Interloquée, elle demande à un homme ayant assisté à la scène pourquoi les enfants l'ont appelée « *Qallunaaq* ». Il lui dit alors : c'est à cause de ce que tu portes, désignant ses vêtements et sa mallette. Elle me décrit alors sa tenue du jour, précisant qu'elle était « *very buisness oriented, very professionnally* ». Elle avait préféré les talons aux chaussures de neige, des vêtements noirs élégants, une mallette pour l'ordinateur, bref, elle s'était apprêtée pour la conférence. Aussi, elle marchait vite pour ne pas arriver en retard, et, comme elle me le précise, les Groenlandais·e·s ne sont pas des gens qui marchent vite. Pour la première fois de sa vie, elle a été considérée comme une étrangère, dans son propre pays, pour l'indépendance duquel elle se bat.

L'incongruence entre certains marqueurs phénotypiques, la façon dont Nadine Korneliussen s'identifie racialement et la façon dont elle se trouve assignée montre bien, comme le notait Solène Brun, que « la désignation raciale n'est pas – entièrement – soluble dans la dimension phénotypique » (Brun, 2021 : 73). En raison de ses vêtements et des accessoires qu'elle portait, mais également, d'après elle, à cause de sa façon de se marcher dans la rue, elle se trouve comme placée à l'extérieur du groupe auquel elle se sent pourtant appartenir. La façon dont elle parait trouble ce qu'on attend d'elle, en tant qu'Inuk : aussi, dans le regard catégorisant des enfants et du passant, elle ne peut être une membre « authentique » de cette catégorie. Si elle *passe* pour qalluunaaq, c'est bien que les frontières raciales, dont j'ai décrit la formation dans le chapitre précédent, sont potentiellement poreuses : à certaines conditions, et dans certains contextes, il semble possible de les traverser.

« Être passé·e » (Ali, 2003)

L'exemple de Nadine Korneliussen renvoie à la thématique du passage des frontières raciales, parfois qualifié de *passing*. La difficulté à traduire le terme s'explique par son contexte d'émergence : concept émique, il renvoie initialement aux personnes identifiées comme noires dans la société

étatsunienne, et qui franchissaient la frontière raciale pour se voir catégorisées comme blanches. Ces transgressions étaient souvent présentées comme des tromperies (Bosa *et al.*, 2019). Réemployé comme outil analytique, le terme permet de déconstruire l'existence naturalisée des groupes en montrant le caractère poreux des frontières raciales. Il a depuis circulé entre thématiques, mobilisé par exemple pour saisir l'articulation entre mobilité sociale et changement de sexe, mais également circulé de la sociologie vers la géographie[347]. Le *passing* désigne le plus souvent une pratique stratégique, visant à obtenir certains droits et avantages, inaccessibles depuis la catégorie initiale. C'est pourquoi toute assignation à une catégorie raciale à laquelle l'individu assigné ne s'identifie pas initialement ne peut pas, au sens strict, être considérée comme une forme de *passing*. Pour distinguer cette dimension tactique d'assignations non désirées, qui peuvent certes se traduire par certaines rétributions (une moindre exposition à la stigmatisation par exemple) Suki Ali propose d'employer le terme sous une forme passive, « être passé » (*to be passed*, Ali, 2003). Sur un plan plus épistémologique, l'usage du concept a été critiqué, car la notion peut sous-tendre une conception essentialiste de la race : si certains individus « passent » pour blanc, c'est qu'il existerait des identités raciales « authentiques », « véritables », héritées, voire « naturelles », et non acquises (Trépied, 2019 ; Brun, 2021). Pour se distancier de ce risque de ré-ontologisation, l'une des solutions peut être « de distinguer, dans les trajectoires de mobilité raciale, ce qui relève des processus sociaux extérieurs d'identification et des logiques d'appartenance subjectives et intériorisées » (Trépied, 2019 : 107). C'est précisément ce que permet la conception tripartite de la race (voir *infra*).

Lors de retours temporaires (pauses pédagogiques, stages, travaux de recherche) ou de plus longue durée, notamment lors de l'entrée dans la vie active locale, les étudiant·e·s sont nombreux·ses à décrire « être passé·e·s », par d'anciens camarades, certain·e·s membres de leurs famille ou encore, par leurs collègues. Ces renvois à une catégorie à laquelle ils et elles ne s'identifient pas ne sont pas nécessairement vécus comme violents, et peuvent prendre des formes banales, comme des plaisanteries, ou des questions sur leur façon de parler danois, qui les distancierait de leur origine groenlandaise (parler relativement vite, sans accent, dans une grammaire qui correspond à celle du danois académique). Si les personnes issues de familles mixtes, de même que celles dont les parcours biographiques ont été un temps tracés au Danemark, ont déjà pu être exposées à ces assignations (voir **chapitre 5**), le séjour de longue durée, semble avoir des effets similaires sur la façon dont les individus sont perçus lors de leur retour : ils ne correspondent plus à ce qui est collectivement attendu d'une personne identifiée comme « véritablement » groenlandaise.

Prenons l'exemple de Simon Gamal, dont la mère est groenlandaise et le père égyptien. Il grandit au Danemark, d'abord avec ses deux parents puis seul avec sa mère, et il y est scolarisé jusqu'à ses six ans. Lorsqu'il arrive, il est appelé « *Qalluunaaq* » par ses camarades de classe et déclare partager leur opinion : « ma composition cognitive était danoise, j'ai grandi au Danemark, et quand je suis arrivé ici, je ne pouvais pas comprendre quel genre de communauté c'était »[348]. S'il pense alors ne pas être un « vrai » groenlandais, ce n'est pas en raison de son héritage culturel paternel car les liens avec son père se sont distendus, et il ne le voit que très occasionnellement. C'est en revanche pour des raisons linguistiques, son manque de compréhension de « la façon dont les gens se comportaient », en particulier de saisir le sens des mimiques faciales (comme lever les sourcils par

[347] Dans le contexte français, les travaux sur ces aspects du franchissement des catégories sociales – à la différence des travaux sur les transclasses - sont encore rares, à ma connaissance. En géographie, le travail de Camille Guénebeaud sur les migrants se faisant passer pour des touristes pour déjouer les assignations raciales policières est l'un des rares à mobiliser le terme (Guénebeaud, 2017). L'articulation entre mobilité sociale et changement de sexe est au cœur du travail d'Emmanuel Beaubatie (Beaubatie, 2021).

[348] « *My cognitive make up was Danish, I grew up in Denmark, and when I came up here, I couldn't understand what kind of community it was* », Simon Gamal, étudiant en licence de culture et histoire de la société, Ilisimatusarfik, mère groenlandaise et employée, beau-père employé (profession inconnue du père, égyptien), Nuuk, mai 2018.

exemple), pleinement intégrées à la communication, et sa méconnaissance du territoire (« *the land* ») qu'il ne s'estimait pas être un « véritable Groenlandais ».

Une conseillère de la maison du Groenland de Copenhague, relatant ses retrouvailles avec ses amies nuumiut, rapportait des plaisanteries révélatrices de ce même type d'assignations :

"My friends in Greenland they say that I'm becoming danish because I'm talking too much * elle rit * *and they say that when I come to Greenland I have to buy other shoes because, I have my Copenhagen shoes!"*

« Mes amies au Groenland, elles disent que je suis en train de devenir danoise parce que je parle trop ! *elle rit * et elles disent que quand je viens au Groenland je dois acheter d'autres chaussures, parce que j'arrive avec mes chaussures de Copenhague ! »

Maria Kleist Pedersen, conseillère éducative à la Maison du Groenland de Copenhague (mixte), février 2019

Au gré de la fréquentation de ses collègues, Maria m'explique en avoir acquis les façons d'être, codées comme typiquement danoises, notamment leur façon de parler, ou le goût pour certaines chaussures (voir **chapitre 7**).

Les points communs entre ces trois exemples (Nadine Korneliussen, Simon Gamal, Maria Kleist Pedersen) invitent à questionner à quelles conditions ce *passing* racial est susceptible d'opérer. En dépit de l'hétérogénéité de leurs biographies, ces trois personnes se voient intégrées, au moins ponctuellement, dans les contours de la blanchité. L'appartenance de Nadine semble renvoyer à une position de classe spécifique : ses vêtements et sa mallette semblent lui donner les atours de la respectabilité. Il en va de même pour les chaussures de Maria : porter des chaussures de ville à talons, des *sneakers*, des chaussures de marche ou des bottines montantes, n'est pas un acte socialement neutre. Il s'inscrit au contraire dans un système de codes, collectivement établis et mobilisés comme ressorts de l'identification raciale. Or, dans le contexte groenlandais, ces attributs associés à une position de classe dominante sont également codés racialement : tout se passe finalement comme si une femme conférencière, et par conséquent perçue comme diplômée, en tenue de ville, ne pouvait pas être autre chose qu'une Danoise.

Classement par les lieux et hétérogénéité intra-catégorielle : la dimension spatiale du passing

Cela ne me semble pas être un hasard si la scène décrite par Nadine Korneliussen s'est déroulée à Tasiilaq, sur la côte est du Groenland. La scène rejoue en effet les fractures spatiales qui traversent l'île, entre l'ouest, plus urbain et plus peuplé, où se trouve la capitale, et l'est, difficile d'accès, plus marginalisé, du fait des pratiques linguistiques et dans l'accès aux services publics (voir **chapitres 2** et **5**). La côte est est parfois soumise à un regard stigmatisant, comme le ressentait un jeune originaire de Tasiilaq : « c'est très commun dans cette zone d'avoir trois ou quatre enfants, les Danois·e·s diraient c'est horrible, c'est tout ce qu'ils savent faire, comme des lapins ! »[349]. Par ailleurs, côte est et ouest n'ont pas été exposées aux mêmes temporalités de l'histoire coloniale, ce qui peut expliquer cette marginalisation durable de l'est par l'ouest. Si c'est sur la côte est que se sont installés les premières colonies Vikings au Xe siècle (Gulløv, 2004), cette dernière fait l'objet d'une intégration bien plus tardive (près d'un siècle après l'ouest) aux dynamiques commerciales et au système colonial. Søren Rud analyse le passage d'une côte à l'autre pendant le XIXe siècle comme constituant un « portail-temps anthropologique » (Rud, 2017 : 15). En ramenant les explorateurs vers des temps plus anciens, la comparaison des modes de vie d'une côte à l'autre permettait de mesurer le succès de l'entreprise coloniale. Par conséquent, on peut faire l'hypothèse que l'écart en

[349] « *It's very common in this area to have three or four kids, Danish people would say it's awful, it's all they can do, like rabbits!* ». Discussion lors d'une permanence à Café Ilik avec un jeune cuisinier, en mars 2019.

termes de conditions de vie, incorporés par les individus et jouant en retour dans la façon d'identifier les autres, ait pu faciliter le renvoi de Nadine Korneliussen à la catégorie Qalluunaaq : on ne « passe » pas de la même façon partout, n'importe quand, ni aux yeux de n'importe qui.

Si la blanchité, telle que signifiée dans le terme Qalluunaaq (voir encart 7-2) est associée à une origine géographique, elle se configure non seulement dans des oppositions binaires indexées sur des schèmes nationaux, mais également dans des variations régionales. L'expérience vécue par Peter Frederiksen, étudiant en école d'ingénieur et temporairement de retour dans sa ville d'origine, Sisimiut, est ainsi particulièrement révélatrice :

"P: In Sisimiut, the foreigners, they were not very welcomed.

M: What do you mean by foreigners?

P: If you come from Denmark, or … from any other country, they will look down on you. I had this experience. I lived in Sisimiut for 18 years, and, in one party, they told me that I had to go back to Nuuk, where I come from, like, go back to Nuuk! And just … they just move me …But I have lived in Sisimiut for 18 years and then they told me to go back to Nuuk !

M: But why do they assume that you came from Nuuk?

P: They didn't know that I was from Sisimiut. I think that they are a bit … racist maybe … a lot of people in Sisimiut are. So … you can understand that the educational level is a way lower in Sisimiut from Nuuk, because, people are not really open minded, they don't want to have an education, they just live their lives, where they are ignorant, and eh, yeah. Many people in Sisimiut, they don't speak Danish.

M: Because of education?

P: Almost everyone from my class in ordinary school, didn't have an education. I know two or three people that have higher education like me. I think it's education it's not that common. You can just earning your life by eh, working in a shop, and the opportunity with fishing are very good in Greenland, you can earn a lot of money with one trip. I think you can make about 100 000 in one trip. So, a lot of people choose to eh, making money. So, they don't see the necessity of having an education because, they can make money. But, it's a bit … sad, because that's how a country evolves, to have education, educated people".

« P : À Sisimiut, les étrangers, ils ne sont pas vraiment les bienvenus.

M : Qu'est-ce que tu veux dire par étrangers ?

P : Si tu viens du Danemark, ou … d'un autre pays, ils vont te regarder de haut. J'en ai fait l'expérience. J'ai vécu à Sisimiut pendant 18 ans, et, dans une fête, ils m'ont dit qu'il fallait que je rentre à Nuuk, d'où je venais, genre, rentre chez toi à Nuuk ! Et juste … ils m'ont juste poussé … mais j'ai vécu pendant 18 ans à Sisimiut et ils m'ont dit de rentrer à Nuuk !

M : Mais pourquoi ils ont pensé que tu venais de Nuuk ?

P : Ils ne savaient pas que je venais de Sisimiut. Je pense qu'ils sont un peu… racistes, peut-être … beaucoup de gens à Sisimiut le sont. Donc … tu peux comprendre que le niveau scolaire est beaucoup plus bas à Sisimiut qu'à Nuuk, parce que, les gens ne sont pas vraiment très ouverts, ils ne veulent pas faire d'études, ils vivent juste leur vie, où ils sont ignorants, et voilà. Beaucoup de gens à Sisimiut ne parlent pas danois.

M : À cause de l'école ?

P : Presque tous les gens qui étaient dans ma classe, à l'école, ils n'ont pas fait d'études. J'en connais deux ou trois qui ont fait des études supérieures comme moi. Je pense que ce n'est pas si courant. Tu peux juste gagner ta vie en travaillant, euh, travailler dans une boutique, et les opportunités dans la pêche sont très bonnes au Groenland, tu peux gagner beaucoup d'argent avec un seul voyage. Je pense que tu peux te faire environ 100 000 en un seul voyage. Donc, beaucoup de gens choisissent de faire de l'argent. Donc, ils ne voient pas le besoin de faire des études, parce que, ils peuvent faire de l'argent. Mais c'est un peu triste, parce que … c'est comme ça …c'est comme ça qu'un pays évolue, avec l'éducation, avec des gens qui ont fait des études.

Peter Frederiksen, master en ingénierie arctique (DTU), mère employée (groenlandaise), père mécanicien (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Peter associe l'injonction à « rentrer chez soi », à un « manque d'ouverture », à « l'ignorance » et au fait de « ne pas faire d'études » autrement dit, à la position sociale de son interlocuteur, par le truchement du capital culturel. Cette dénonciation du rejet subi se fait sur la logique de l'inversion de la domination raciale (les dominant·e·s sont considéré·e·s comme victimes de racisme), caractéristique d'une méconnaissance de ses mécanismes structurels. L'assignation ici vécue est à mettre en parallèle avec l'image de la capitale : de manière générale, Nuuk est souvent présentée comme ne représentant pas « le vrai Groenland », car les gens y sont « arrogants et différents d'ailleurs, plus individualistes ». Elle est parfois appelée « Little Danemark », parce qu'on y trouve

« les diplômé·e·s, les Danois·e·s, les bureaux et le pouvoir », et fait l'objet de plaisanteries révélatrices de ces disparités : « c'est chouette que Nuuk soit si proche du Groenland ! »[350] .

À plusieurs égards, il existe une certaine proximité entre les logiques de l'authenticité raciale décrites plus haut et celles de la construction d'une authenticité territoriale et nationale. Dans une forme de nationalisme méthodologique (Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003) le regard porté sur l'exceptionnalité de Nuuk renvoie à l'idée d'un Groenland pur, véritable, qui s'opposerait à un autre, incomplet, voire altéré, qui s'incarnerait en particulier dans cette ville. L'inauthenticité nuumiut repose sur des éléments matériels (les bureaux, les sièges d'entreprises et du pouvoir politique, on pourrait également ajouter sa taille, en raison de la macrocéphalie que la ville représente dans le système urbain groenlandais) mais également sur les attributs de sa population : diplômée (60,5 % de la population diplômée du supérieur vit à Nuuk), plus danophone qu'ailleurs, plus danoise (voir **chapitres 4** et **5**). Le négatif de ce paysage, constituant le Groenland « authentique », s'incarnerait quant à lui dans des éléments renvoyant à des groupes matériellement défavorisés dans la société groenlandaise contemporaine, à savoir, locuteur·trice·s du kalaallisut, peu diplômé·e·s, dont les modes de vie reposent sur d'autres valeurs et d'autres structures socio-économiques : place moindre du salariat, connaissance plus approfondie de l'environnement arctique, ou encore, place de la famille et centralité de la *relatedness* (Tróndheim, 2010) dans la vie quotidienne. Cette opposition entre Nuuk et un Groenland « authentique » a pu être dépeinte dans la littérature scientifique comme dans la culture populaire, parfois au prix de risquer la reproduction d'oppositions binaires et positivistes entre un Groenland « moderne » qui serait incarné dans ses villes et dans Nuuk en particulier, et un Groenland « traditionnel », rural, tourné vers la chasse (Graugaard, 2020)[351].

Dans le passage des frontières raciales, le lieu d'origine joue un rôle de média, cristallisant les attributs renvoyant à une position dominante dans les rapports de classe. Ce renvoi à l'origine géographique montre par ailleurs que la race, plus que de s'hériter ou d'être « naturellement » présente, s'acquiert puisqu'elle passe par des attributs, des qualités acquises, – comme les diplômes ou certaines professions. Enfin, le fait que le renvoi soit vers une origine géographique semblant correspondre à une position « intermédiaire » dans les rapports de race montre bien que la façon dont le *passing* nous renseigne sur la mobilité sociale ne peut être appréhendé sans attention à sa dimension relationnelle et contextuelle. Si Peter Frederiksen est perçu comme « davantage blanc » que ce qui est attendu d'un « authentique » habitant de Sisimiut, il ne l'est pas assez pour être un « véritable » *qalluunaaq*. Peter est d'autant plus surpris de son assignation qu'en plus d'avoir grandi à Sisimiut, lorsqu'il retourne à Copenhague, personne ne l'associe au groupe majoritaire. La plupart du temps, s'il n'est pas perçu comme Groenlandais, mais plutôt comme « Chinois » ou « Asiatique », c'est d'après lui parce qu'il « n'a pas la peau si sombre, et que [ses] yeux sont un peu fermés quand [il] est heureux ou qu'[il] sourit »[352]. Ainsi, si le *passing* subi vient troubler les frontières

[350] « *Nuuk isn't the real Greenland* », « *people are so arrogant and no like other places, they're individualistic* » (un étudiant charpentier, originaire de Narsaq, octobre 2019) ; « *the graduates, the Danes, the offices and the power* » ; « *it's nice that Nuuk is so close to Greenland* », Jacob, employé de supermarché (groenlandais) vivant à Copenhague, septembre 2021.

[351] Naja Dyrendom Graugaard, décrivait bien ces essentialismes reproduits par certains travaux de recherche : « *much academic work on Greenland assumes that Indigeneity is found in something 'authentically pre-colonial, uncontaminated by coloniality and modernity, and this assumption seemingly hampers the ability to recognize the Indigenous presence and present in Greenland* » (Graugaard, 2020 : 31). Mais notons qu'en parallèle de ces travaux, la mise en avant de ces oppositions binaires fondées sur l'authenticité peut tout à fait relever de pratiques stratégiques, s'inscrivant dans la préservation de certaines pratiques culturelles face aux logiques d'assimilation et d'effacement.

[352] *« They don't see me as a Greenlander. So … When I ask them where they think I come from, they always say China, or Asia! I don't have that dark skin, and my eyes are a bit eh … closed, when I'm happy or when I smile* ».

raciales, il ne le fait qu'à certaines conditions, lesquelles sont dépendantes des systèmes de marques localement définies sur lesquelles s'appuie l'assignation.

2. Un label Danemark dans le continuum formation-travail

Pour comprendre comment le fait de *passer par* le dispositif scolaire et migratoire amène les étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s à *passer pour*, il faut se pencher sur les rétributions symboliques et matérielles que ce dispositif autorise. La migration pour étude semble ajouter un degré de spécificité aux effets resocialisateurs de la migration. Permettant l'accumulation de ressources sociales, elle se traduit par des avantages objectifs qui peuvent être valorisés sur le marché du travail groenlandais. Je me concentre dans ce point sur l'état objectivé et institutionnalisé du capital culturel (Bourdieu, 1979) ainsi que sur le capital social et son « effet multiplicateur » (Bourdieu, 2015 : 525) d'autres espèces de capitaux. Le poids de ces trois dimensions permet de montrer que la formation des positions raciales est imbriquée dans la formation des positions de classe.

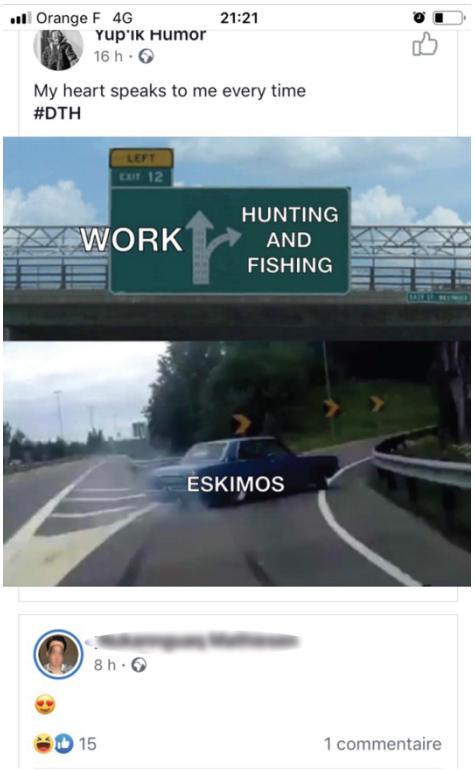
Blanchité et effets génériques de la migration : avantages professionnels

Dans la littérature sur la construction de la blanchité par la migration, le travail occupe une place significative (Cosquer *et al.*, 2022b). Cela passe par des dispositifs légaux, comme l'érection en modèle des réglementations danoises (Marquardt, 2005), rejouant l'asymétrie coloniale et n'étant pas toujours adaptées aux conditions locales, notamment environnementales. Mais cela passe aussi par des façons de faire, « danoises » ou « européennes », qui sont considérées comme plus légitimes, ou encore, par des stéréotypes qui alimentent la construction de frontières raciales dans le rapport au travail salarié lui-même (voir encart 8-1). Mais cette construction de la supériorité de ce qui serait « occidental », « européen » ou « danois » se joue également à un niveau plus symbolique. En étudiant le rôle de l'emploi comme moteur de la migration entre DOM et hexagone en France, Claude-Valentin Marie et Jean-Louis Rallu font le constat qu'un « label métropole », permet aux métropolitain·e·s et aux natif·ve·s de retour de rentrer plus facilement sur le marché de l'emploi martiniquais. Ce label favorise particulièrement les hommes métropolitains peu diplômés, même si « l'avantage s'amenuise à mesure que le diplôme s'élève », au profit des natifs (Marie et Rallu, 2004 : 245). Les femmes bénéficient également de ce label, en particulier les femmes de « retour » au moins titulaires du bac et pour les métropolitaines les plus diplômées. Ce « label métropole » n'est pas « exclusivement appliqué aux Blanc·he·s » (Célestine, 2022 : 73) et il en est de même au Groenland.

La construction des nomenclatures statistiques disponibles rend difficile une analyse fine d'un « effet métropole » ou d'un « effet Danemark » au Groenland[353]. Par ailleurs, l'opposition « outre-mer/métropole » est peu usitée pour qualifier la configuration du Rigsfællesskabet, probablement en raison de la faible hétérogénéité relative de ses périphéries – contrairement à l'Outre-mer français. La naissance au Danemark confère cependant de multiples avantages sur le marché du travail groenlandais. Par ailleurs, on peut voir apparaître un « label Danemark », qui favorise l'entrée sur le marché du travail local des titulaires d'un diplôme danois.

[353] Il n'existe pas de données libres et agrégées du taux d'emploi en fonction du niveau de diplôme et du lieu de naissance. Par ailleurs, le binôme usité dans les nomenclatures (né·e au Groenland/hors du Groenland) expose à différentes insuffisances présentées au **chapitre 2.**

Encart 8-1 : Le travail salarié, une valeur associée à la blanchité ?



Partagé par Ivik sur Facebook en 2020, ce mème propose une lecture humoristique du rapport à la pêche et à la chasse des Inuit. Le travail renvoie ici au travail salarié – en bureau ou à l'usine – par opposition au travail en extérieur, en bateau, à motoneige ou à pied, vers lequel les Inuit se précipiteraient, aux dépends du travail salarié.

Cette partition racialisée est par ailleurs pointée par un rapport du ministère groenlandais des Entreprises, du Travail et du Commerce (DEAH), daté de 2016. Le rapport porte sur la « rétention » des compétences et évoque les stéréotypes qui circulent sur le marché du travail :

« le marché du travail est défini comme « Danois » et s'oppose par conséquent à ce qui est « Groenlandais ». Travailler de 8h à 16h est construit comme naturel pour le Danois, quand le Groenlandais préférerait aller dans la nature – et il est attiré par le soleil au printemps, contrairement au Danois qui ne ressent pas cette attirance de la même manière. Les Groenlandais·e·s sont davantage tourné·e·s vers la famille, et considèrent le travail comme agressif, donc il n'est pas attendu que les Groenlandais·e·s fassent des heures supplémentaires ».[354]

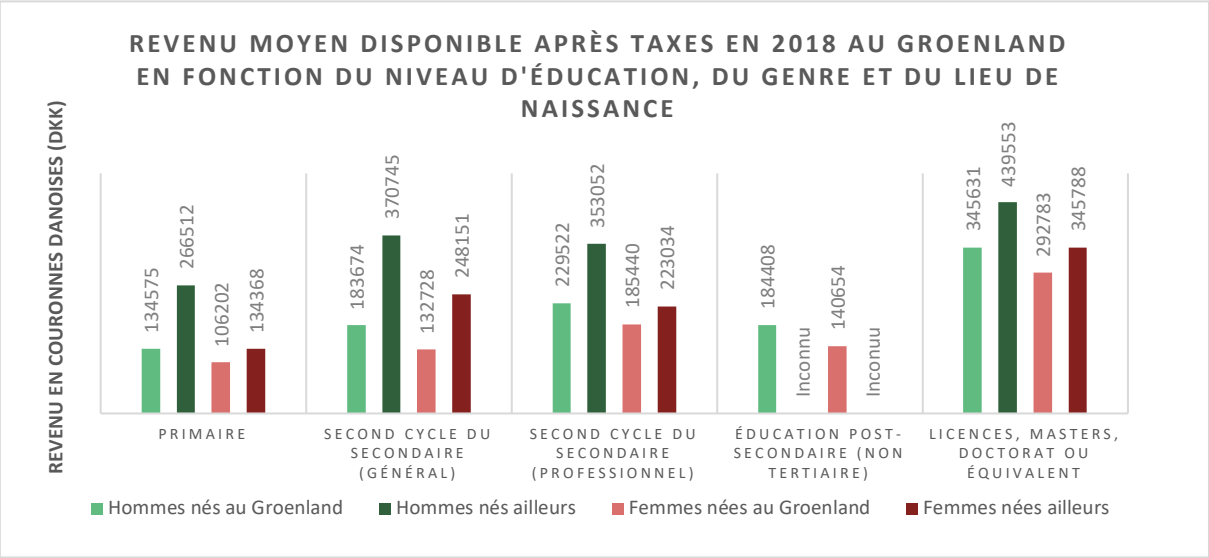
Ces stéréotypes s'inscrivent dans une construction historique et globale de hiérarchie épistémiques et professionnelles. Ils découlent de l'histoire de l'occupation danoise et de la répartition racialisée du travail dans la gestion de la colonie, mise en œuvre au XVIIIe siècle : le travail bureaucratique ainsi que certains emplois sur les bateaux de la KGH étaient réservés aux Danois et dans une moindre mesure aux hommes mixtes. Le travail de la chasse et de la pêche, ainsi que de la transformation de ces produits était celui des Groenlandais·e·s. L'ambition des programmes de « modernisation » du G-50 et du G-60 étant d'opérer une transformation des modes de vie, ils modifient en quelques décennies l'organisation de cet ordre racialisé du travail en encourageant le développement du travail salarié, tout en augmentant le nombre de Danois·e·s travaillant dans l'administration groenlandaise (voir **chapitre 1**).

Rappelons d'abord que la naissance au Danemark, pour qui réside de manière permanente au Groenland, reste un avantage structurel, comme en témoigne la stratification des revenus en fonction du niveau d'éducation (voir fig. 8-1) : Si le genre, le type de lieu de vie et le niveau de diplôme jouent un rôle certain dans le revenu moyen disponible annuel, le lieu de naissance reste le paramètre le plus clivant dans la répartition de ce revenu. Plus encore, être une femme née au Groenland est synonyme d'un cumul de désavantages. Les diplômé·e·s du second cycle du secondaire (*gymnasium*) forment la catégorie la plus hétérogène. Une femme née au Groenland dispose d'un revenu moyen disponible environ 2,8 fois moins élevé qu'un homme né en dehors du Groenland pour le même niveau de qualifications. L'écart entre ces deux revenus annuels moyens

[354] « *Defineres arbejdsmarkedet som 'dansk' og dermed som modsat det (grønlandske'. Det at ardejde 8-16 bliver fremstillet som naturligt for danskeren, mens grønlænderen hellere vil ud i naturen – og blider draget af solen om foråret. I modsæning til danskeren, der ikke føler den samme tiltrækning på samme måde. Grønlænderen er mere familieorienteret, og ser arbejdet som en biting, så man skal ikke regne med at grønlænderen arbejder over* » (DEAH, 2016: 27).

disponible est de 238 017 couronnes (environ 32 000 euros) le revenu moyen disponible étant d'environ 17 846 euros pour les femmes, et de 49 846 euros pour les hommes.

Figure 8-1. Revenus moyens disponibles annuels après taxes au Groenland, en 2018 (M. Duc, 2020, données



Statistics Greenland).

Il en va de même en ce qui concerne l'acquisition des titres scolaires : les personnes nées en dehors du Groenland sont surreprésentées dans toutes les catégories de diplômes, à l'exception de la fin du premier cycle du secondaire, qui correspond à l'enseignement obligatoire. Cela qui suit plus généralement la distribution des diplômes parmi la population groenlandaise (voir **chapitre 4**). On retrouve également ces asymétries dans l'accès à l'emploi. D'après Statistics Greenland, le taux d'emploi est lui aussi supérieur pour les personnes nées en dehors du Groenland (74 % contre 61 % en 2020). L'écart se creuse en fonction du genre : les femmes nées en dehors du Groenland disposent du taux d'emploi le plus élevé (77 %, contre 73 % pour les hommes), alors que pour les femmes nées au Groenland, il est de 59 % (contre 62 % pour les hommes).

Cette stratification des titres scolaires s'explique en grande partie par la structuration de la migration vers le Groenland. Elle concerne historiquement une migration qualifiée, résultant tant de l'organisation du marché du travail groenlandais que de l'histoire des politiques migratoires encouragées par les autorités coloniales, puis par les programmes du G-50 et du G-60. À partir des années 1990, la place de la main d'œuvre née hors du Groenland décroit, par la conjonction de plusieurs évènements, à commencer par l'abandon du *fødestedskriterium*, qui établissait une différenciation des salaires sur la base du lieu de naissance (voir **chapitre 1**). L'acquisition de l'autonomie élargie en 2009 s'accompagne d'un ensemble de régulations visant à limiter l'import de main d'œuvre, par exemple par l'instauration de restrictions linguistiques (Karlsson, 2021). Enfin, l'ouverture progressive de l'accès des Groenlandais·e·s à l'enseignement secondaire est également à prendre en compte (voir **chapitre 4**).

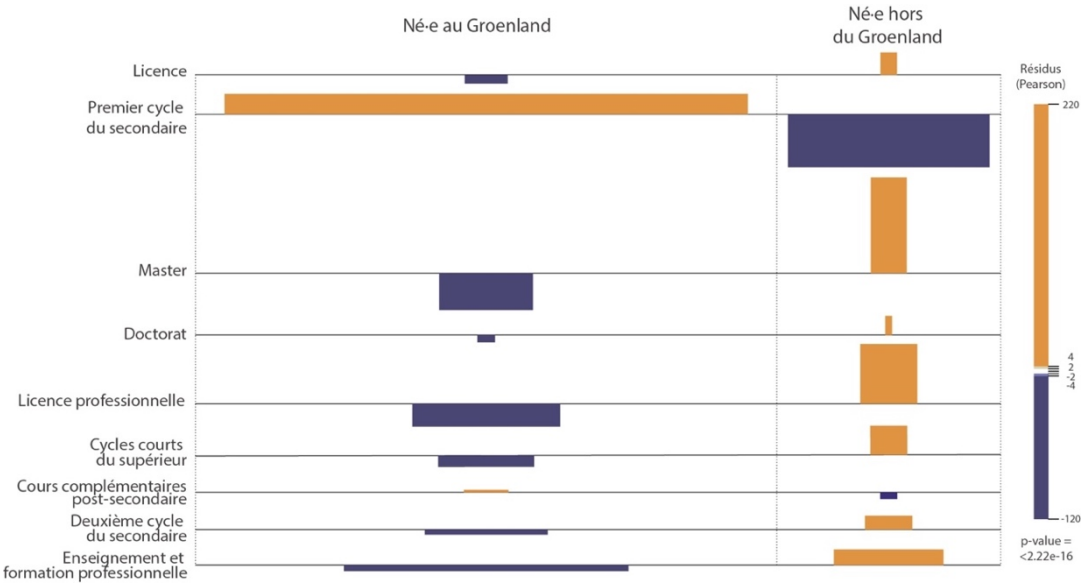


Figure 8-2. Résidus – Niveau de diplôme des plus de 15 ans au Groenland en fonction du lieu de naissance en 2019 (M. Duc et G. Le Campion, 2020, données Statistics Greenland). Lecture : la largeur des barres correspond à la taille de l'échantillon et la longueur à la valeur du résidu. La couleur indique la surreprésentation (jaune) et la sous-représentation (bleu).

Ces quelques données contextuelles, si elles gagneraient à être approfondies par d'autres recherches, donnent ainsi quelques pistes d'appréhension de la blanchité dans la colonialité migratoire. La blanchité n'est pas qu'une ressource transférable, mais elle semble, comme dans d'autres contextes, être activée par la migration (Fechter et Walsh, 2010 ; Lundström, 2014) : c'est la conjonction des dispositifs accompagnant la migration avec le contexte d'insertion de ces « expatrié·e·e·s » danois qui permettent à ces migrant·e·s de gagner du statut plutôt que d'en perdre lors du déplacement.

Du travail à la formation : la spécificité de la migration pour étude

Au-delà de ces caractéristiques générales de la migration vers le Groenland, la migration pour étude ajoute un degré de spécificité à ce que les individus sont en mesure de faire valoir sur le marché du travail groenlandais. De manière générale, les diplômes danois jouissent d'une meilleure réputation que les diplômes groenlandais, du fait de ce que j'appelle la colonialité de la division spatiale de la formation, différentiel qui alimente la formation des projets migratoires (voir **chapitres 4** et **6**). Avoir étudié au Danemark permet également de bénéficier d'avantages matériels, comme le fait de se voir partiellement rembourser un prêt étudiant par le Trésor national groenlandais (Nørrelund Sørensen, 2016). Mais surtout, le séjour au Danemark, en particulier dans le cadre des études, est perçu comme une expérience facilitant l'acquisition de compétences valorisables sur le marché du travail, notamment en termes de communication (renforcement des compétences en danois, facilité à aller vers les autres et à s'exprimer). S'il semble différemment valorisé selon les domaines professionnels, l'acquisition d'un capital social est également l'un des avantages constitués par l'expérience migratoire :

"A: In Denmark, you get in touch with international people, so, I choose that, and then it was very very good to my experiences and to my studies, it helped me to made my freelance work (…) and I had a competition

« A : Au Danemark, tu es en contact avec tellement de gens internationaux, donc, j'ai choisi ça, et puis c'était vraiment vraiment bien pour mes expériences et mes études, ça m'a aidé pour mon travail en freelance (…) et

with international students, so I worked with people from Australia and Germany, I get friends from a lot of places …and they were three from Brussels, so that helped too when I applied for an internship there.

M: do you think that all of your experiences can help you to get a job here?

A: actually, my boss at the TV has already told me that I should apply, because I worked there before and I have my network which is useful in journalism, so they are counting on me, they have expectations!"

j'ai fait une compétition avec des étudiants internationaux, donc, j'ai travaillé avec des gens d'Australie et d'Allemagne. Je me suis fait des ami·e·s de plein d'endroits … et il y avait aussi les trois de Bruxelles, ça m'a aidé aussi quand j'ai candidaté pour un stage là-bas.

M : tu penses que toutes ces expériences peuvent t'aider à trouver un travail ici ?

A : En fait, ma cheffe à la télé m'a déjà dit que je devrais candidater, parce que j'ai déjà travaillé là, et que j'ai mon réseau, ce qui est utile dans le journalisme, donc ils comptent sur moi, ils ont des attentes ! »

Arnaaluk Olsvig, licence en journalisme (Ilisimatusarfik), mère puéricultrice (groenlandaise), père technicien dans la construction (groenlandais), Nuuk, avril 2018

Ce capital social est par ailleurs d'autant plus facilement transférable localement qu'il existe une certaine continuité des structures institutionnelles (privées comme publiques) entre Danemark et Groenland. Prenons l'exemple d'HP Lynge, qui était employé en parallèle de ses études (à Copenhague) dans les bureaux danois d'une entreprise multinationale de conseil et d'audit. Sa mission était d'être le « mec qui briefait sur le Groenland ». Sur des sujets « très techniques, très business comme la transformation de la dette », sa mission était de dire ce qui « se faisait, ce qui ne se faisait pas au Groenland » pour « ne pas faire foirer le projet ». Pour lui, la raison pour laquelle il a été embauché à Copenhague tient à la stratégie d'implantation de l'entreprise : elle dispose d'un bureau à Nuuk depuis une quarantaine d'années et le développement actuel du Groenland en fait un environnement attractif. Aussi elle essaye de « trouver une façon » (« *find a way* ») de ne pas passer pour un « investisseur colonial ». « C'était une stratégie très claire pour eux, ils m'ont embauché comme ça, quand j'aurai mon master, je pouvais rentrer à Nuuk et on pouvait devenir partenaires »[355]. La transférabilité du capital social se fait ainsi au gré des intérêts de l'entreprise, qui au-delà d'une connaissance du contexte, cherche à tirer profit de l'« image » que peuvent renvoyer ses employé·e·s (Le Renard, 2016).

Enfin, l'expérience des études à l'étranger est également perçue comme favorisant le développement de valeurs d'ouverture ou de curiosité : permettant l'acquisition de « nouvelles perspectives sur les choses » elle évite de devenir trop « partial », et « c'est bien d'être le plus ouvert possible en tant que professionnel »[356]. On retrouve des logiques bien identifiées par la littérature attentive au transfert des capitaux dans la migration étudiante qui se déploie d'un Sud vers un Nord (voir notamment : Ayling, 2021 ; Touré, 2014 ; Waters, 2006 ; 2012 ; Waters et Brooks, 2013). La dimension ultra-marine de la migration, par les formes de continuité institutionnelle qu'elle suppose, semble faciliter le réinvestissement local des acquisitions dispositionnelles et objectivées.

[355] *« My job was, if they have a partner, and the subject was like, the transformation of debt, like a very technical, and a very business thing, I was like the briefing guy about Greenland. Like this is wrong in Greenland, this is okay … on this very specific thing about transformation of debt (…) you know, like, don't fuck up (…) that was a very clear strategy from them. And that's why they hired me, because when I get my master I can move here, and we can become partners* », HP Lynge, master en administration des affaires (RUC), mère travailleuse sociale (groenlandaise) père chef de projet (danois), Nuuk, mai 2018.

[356] « *It is important for young people and for their professional life to get out and get different perspectives on things, because if you only live your whole life in Greenland, then you might see the things a little bit one sided, and it's good to be the most open you could as a professional* », entretien avec Aaja Chemnitz Larsen, élue du Groenland au Folketing, (par téléphone) mars 2018.

Titres scolaires et passage des frontières de classe : des « retours » ascendants ?

Si le « goût » de l'école est déjà considéré comme un marqueur de la blanchité en amont des trajectoires (voir **chapitre 5**), ce marquage se trouve renforcé par l'acquisition d'autres capitaux par la migration. Le diplôme permet d'abord l'accès à des positions professionnelles occupant le haut de la hiérarchie locale, puisque, comme le rappelait une étudiante, « aller au *gymnasium*, c'est déjà faire partie de l'élite »[357]. Le fait d'acquérir un diplôme du supérieur, en « bout de chaîne du système scolaire » (Frouillou, 2015 : 42) peut conduire à un effet de distinction d'autant plus fort qu'il procède de l'accumulation successive des effets du tri social opéré par l'institution. À ce titre, les distinctions scolaires semblent être l'une des principales conditions d'une assignation à la blanchité, précisément puisque c'est l'un des verrous dont l'ouverture permet le franchissement des frontières de classe.

Notons d'abord que l'ensemble des étudiant·e·s ayant poursuivi leurs études au Danemark ne retournent pas systématiquement s'installer au Groenland, mais que la tendance à « rentrer » est d'autant plus marquée que le temps passe après l'obtention du diplôme (voir fig. 8-3).

Temps après le diplôme	**Groenland**		**À l'étranger (dont Danemark)**		**En poursuite d'études à l'étranger (dont Danemark)**	
	Effectifs	**% total diplômé·e·s**	**Effectifs**	**% total diplômé·e·s**	**Effectifs**	**% total diplômé·e·s**
1 an	39	43,3	33	36,7	18	20,0
2 ans	46	51,1	23	25,6	21	23,3
3 ans	47	52,2	32	35,6	11	12,2
4 ans	54	60,0	32	35,6	4	4,4
5 ans	58	64,4	30	33,3	2	2,2

Tableau 8-1. Pays de résidence des 90 diplômé·e·s goenlandais·e·s à l'étranger en 2016, pour les cinq années suivant l'obtention du diplôme. Les étudiant·e·s en stage après leur diplôme (par exemple les stages de spécialisation clinique en médecine) sont compté·e·s comme ayant achevé leur cursus (Statistics Greenland, 2022).

Si on regarde de plus près les parcours individuels (voir fig. 8-4), quelques remarques méthodologiques s'imposent. D'abord, ce tableau ne vise pas la généralisation, mais plutôt la mise en avant du tournant biographique que représente l'expérience étudiante au Danemark. Ensuite, une double difficulté interprétative s'impose lorsqu'il s'agit de saisir la mobilité sociale par rapport à celle des parents. D'une part, le marché du travail local s'est transformé depuis que les parents y sont rentrés (augmentation du salariat et des qualifications, diminution du nombre de Danois·e·s). D'autre part, le transfert des capitaux d'un espace social à l'autre n'est pas automatique : il y a des conditions, notamment spatiales, à leur valorisation (on ne rentre pas à Niaqornaat avec l'espoir de voir reconnu professionnellement un master en biologie moléculaire), et ce, d'autant plus que la condition coloniale « produit des formes de légitimité pour partie indépendantes d'une autorité certifiée par l'école ou d'autres institutions coloniales » (Guyon, 2016 : 179), comme je l'ai montré (voir **chapitre 4**). Par conséquent, saisir la mobilité peut se faire en étant davantage attentive aux positions sociales relatives, plutôt qu'aux conditions objectives d'existence (Bourdieu, 1966), et par conséquent, en tenant compte des multiples dimensions constitutives de la position sociale. À ce titre, je reprendrai tout au long de ce chapitre la proposition de Jennifer Bidet pour saisir la position de classe : « la place dans le système productif, inégalités de revenu, différenciation des modes de vie, formes de reproduction sociale d'une génération à l'autre et niveau de conscience de classe et

[357] « *In high school you are already in the kind of the elite* », Anna Kaspersen, licence d'anthropologie (AU), mère institutrice (groenlandaise), père enseignant dans le secondaire (danois), Aarhus, mai 2019.

de mobilisation collective » (Bidet, 2018 : 73), mais me concentrerai dans ce premier point sur les dimensions relatives au travail et au capital culturel.

Ces quelques remarques posées, on peut noter à travers la figure 8-4 quelques similarités entre les trajectoires.

Nom et caractéristiques	Profession et caractéristiques des parents	Premier poste occupé après le diplôme	Âge lors de la prise du poste
Katrine Motzefeldt, licence en études arctiques et groenlandaises, obtenue en 2020 (KU) Originaire de la région d'Uummannaq	Mère femme de ménage, groenlandaise (†) Père employé de bureau, groenlandais	Interprète et traductrice pour la Cour du Groenland - Ilulissat	47 ans
HP Nyborg, master en organisation et stratégie, obtenu en 2019 (AAU) Originaire d'Ilulissat	Mère travailleuse sociale, groenlandaise, père chef de projet, danois (†)	Chef de la section défense au ministère des Affaires Étrangères -Nuuk	33 ans
Camilla Lyberth Kielsen, master en psychologie et performance design, obtenu en 2019 (RUC) Originaire de Nuuk	Mère fonctionnaire administrative (groenlandaise), père fonctionnaire administratif (danois)	Enseignante en AP-degree dans le secteur du tourisme - Qaqortoq	32 ans
Nuunu Geisler, licence en administration des affaires, obtenue en 2019 (RUC) Originaire de Saqqaq	Mère secrétaire de gestion dans un supermarché (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais)	Secrétaire de direction à la municipalité de Qeqqata – Sisimiut	27 ans
Inuunnguaq Mølgaard, master en économie et administration des affaires, obtenu en 2019 (CBS) Né au Danemark, a principalement grandi et vécu à Nuuk	Mère : psychologue (groenlandaise), père fonctionnaire administratif (mixte)	Responsable RSE Air Greenland – Nuuk	34 ans
Juuluunnguaq Kleinschmidt, master en ingénierie civile, obtenu en 2020 (DTU) Originaire d'Ilulissat	Mère institutrice (mixte), père ouvrier (groenlandais)	Chef de projet en planification territoriale au ministère des Finances – Nuuk	28 ans
Kuluk Broberg, AP degree en gestion touristique et services de l'hospitalité, obtenu en 2020 (CPH buisiness) Originaire de Nuuk	Mère institutrice (groenlandaise), père gestionnaire des communications aériennes (danois)	Cadre au service clientèle de Royal Arctic Line – Nuuk	31 ans
Iluuna Berglund, licence professionnelle en production médiatique, obtenue en 2020 (DMJ) Originaire d'Upernarvik, a grandi à Nuuk	Mère assistante dentaire (groenlandaise), père technicien téléphonique (féroïen)	Coordinatrice marketing dans les télécommunications - Nuuk	31 ans
Sikki Ezekiassen, AP degree en économie des services, obtenu en 2019 (Erhvervakademi Aarhus) Originaire d'Uummannaq	Mère institutrice (groenlandaise) père instituteur (groenlandais) (†)	Auto-entrepreneuse dans le domaine du sport et vice-gérante d'un club de fitness – Sisimiut	26 ans

Source : entretiens, suivi des concerné·e·s par leur présence sur les réseaux sociaux (2018-2022)

Tableau 8-2. Aperçu des emplois après le diplôme et amplitudes des déplacements dans l'espace social (M. Duc, 2022)

La plupart des personnes sont originaires de la classe moyenne groenlandaise : leurs parents ont, ou ont eu, des emplois stables, correspondant à des études courtes après l'enseignement obligatoire (soit dans l'enseignement professionnel après la *folkeskole*, soit avec une formation courte après le *gymnasium*),[358] occupant des postes de technicien·ne·s, de fonctionnaires de rang intermédiaire

[358] Rappelons ici que ces qualifications correspondent à des significations historiques et géographiques situées. L'accroissement généralisé de la longueur des parcours scolaires ainsi que l'adoption de standards internationaux (comme le processus de Bologne notamment) peut expliquer qu'à profession égale, les exigences en termes de titres scolaires soient différentes. Ainsi, s'il était possible de devenir institutrice après une formation suivant l'enseignement obligatoire (Seminarium) dans les années 1970-1980, il faut désormais une licence professionnelle. Par ailleurs, face à la pénurie d'enseignant·e·s dans l'école groenlandaise (voir **chapitres 3** et **4**), il arrive que soit recruté du personnel n'ayant pas ce niveau de qualifications. La compréhension des positions sociales à partir des professions doit donc être en partie découplée des titres scolaires. Par exemple, un étudiant témoignait du recrutement de sa sœur, qui n'avait pas

(notamment des instituteur·trice·s, leur poids rappelant le rôle de l'adhésion aux valeurs de l'école dans l'accès à la migration étudiante – évoqué en **chapitre 5**). Les deux personnes originaires de classes populaires sont également les deux seules à venir de *settlements*, rejouant les fractures spatiales de l'île. Cette polarisation ne signifie pas pour autant que les jeunes diplômé·e·s issu·e·s des classes dominantes ne rentrent pas (voir *infra*). La place de l'emploi public et parapublic dans les origines comme dans les destinées des diplômé·e·s suit la structuration du marché du travail local, où près de 40 % des emplois se trouvent dans le secteur public, auxquels il faut ajouter le poids des principales entreprises – qui appartiennent toutes à Naalakersuisut (Statistics Greenland, 2022) [359].

En ce qui concerne la carrière de ces individus, la moitié d'entre eux au moins, s'installent dans des postes socialement plus valorisés que ceux de leurs parents. Cette ascension peut s'exprimer dans les responsabilités attribuées (fonction de direction ou de cadres) ou dans le capital culturel associé aux professions (de fonctionnaires de rang intermédiaire à enseignante par exemple), mais aussi dans les échelons d'action, comme le passage de la fonction publique municipale à la fonction publique nationale. Impliquant souvent un déménagement dans la capitale, ce transfert garantit l'acquisition d'avantages : accéder plus facilement aux services de santé, à une plus grande offre scolaire, à une pratique régulière à la langue légitime ou encore, disposer de billets d'avion moins onéreux pour se rendre au Danemark ou à l'étranger. Parmi les 48 trajectoires documentées, une seule me semble pouvoir être considérée comme véritablement marquée par le déclassement. Il s'agit du parcours d'Inuk Rasmussen, dont les parents sont respectivement cadre (mère, groenlandaise) et médecin (père, danois). Sa trajectoire correspond au type des trajectoires de négociation avec des ré-ajustements entre établissements universitaires (voir **chapitre 6**). Après l'abandon de ses études de médecine, elle termine une licence en études cinématographiques, mais pas son master (à la suite d'un arrêt maladie de plus de deux ans elle ne peut plus toucher son SU, est renvoyée et ne peut plus se réinscrire). Elle se trouve au moment de notre rencontre à Copenhague, dans une situation précaire, vivant dans un logement dont les moisissures la rendent malade, ne réussissant pas à déménager car pratiquement sans revenus.

On constate ensuite une logique de captation de la main d'œuvre qualifiée par les plus grandes villes du Groenland, Nuuk et Sisimiut. On remarque également l'absence de latence à l'entrée sur le marché du travail. Il arrive en effet bien souvent que le recrutement s'opère avant que les étudiant·e·s soient formellement diplômé·e·s, par accord de principe (voir exemple d'Arnaluk, *infra*), suite à un stage en master ou en fin de licence professionnelle notamment. Cette rapidité s'explique par la construction de la désirabilité des diplômé·e·s locaux·les (voir **chapitre 4**). Cette désirabilité contraste par ailleurs avec les salaires proposés, qui, à diplôme égal, ont la réputation d'être plus bas au Groenland qu'au Danemark[360].

continué ses études au-delà du *gymnasium*, comme enseignante d'anglais et de mathématiques dans une *folkeskole* de la baie de Disko. Initialement remplaçante, elle obtient finalement un poste permanent en l'absence de postulant·e·s.

[359] Royal Greenland pour la pêche, KNI pour la vente de détail et les hydrocarbures, Royal Arctic Line pour le fret maritime, Air Greenland pour le fret aérien et le transport de passagers ainsi que Tusass pour les télécommunications (pour les cinq principales en termes d'emplois).

[360] C'est un argument qui est souvent convoqué (parmi d'autres) pour justifier le non-retour. Cet écart avec le Danemark touche tous les secteurs, comme le précise un site de conseil en recrutement spécialisé sur le marché du travail dano-groenlandais (voir notamment : https://jobbest.dk/). En 2019, un scandale éclate lorsqu'un rapport montre que les fonctionnaires de police groenlandais·e·s sont payé·e·s moins que les fonctionnaires de la police danoise, alors que leurs salaires sont indexés sur les mêmes grilles, nécessitant les mêmes qualifications à poste égal, et que l'ensemble des forces de police du Rigsfællesskabet sont sous l'égide du ministère de la Justice danois (Meisner Synnestvedt et Brøns, 2019).

3. « *Europeanized elite eskimos* »[361] : pour qui passe-t-on ?

Si l'acquisition de certaines dispositions et certains attributs associés à la blanchité font passer les frontières de la blanchité, temporairement ou non, elles ne constituent pas la seule condition *pour être intégré·e dans la blanchité*. Passer pour blanc·he, c'est avant tout passer aux yeux de certains individus ou d'un groupe particulier. Il s'agit dans ce point de comprendre qui catégorise les étudiant·e·s et en quoi ils et elles se trouvent assigné·e·s à blanchité. Les étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s se voient reprocher une forme d'éloignement d'une façon « authentique » d'être groenlandais·e, voire d'une « perte » de culture que produirait les études, lesquelles seraient un ressort de l'assimilation à la culture majoritaire.

L'ambivalente image de l'étudiant·e groenlandais·e au Danemark

Les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark cristallisent des images contradictoires dans l'espace public groenlandais. Tantôt héros et héroïnes de la nation dont l'engagement doit garantir un futur Groenland indépendant (voir **chapitre 4**), tantôt considéré·e·s comme des privilégié·e·s incapables de comprendre les réalités arctiques, ils et elles se trouvent régulièrement au cœur du débat public groenlandais. Cela a notamment été le cas en 2016, après un changement de majorité au Danemark qui porte au pouvoir une coalition de libéraux et conservateurs, un train de réformes cible l'enseignement supérieur et les étudiant·e·s Groenlandais·e·s craignent de voir baisser le montant de leurs bourses (SU). La Naalakersuisoq pour l'éducation de l'époque, Nivi Olsen, membre du parti libéral, unioniste et universaliste Demokratiit, avait déclaré que les étudiant·e·s Groenlandais·e·s au Danemark vivaient dans des « conditions luxueuses », s'achetant « des ordinateurs, des Iphones et des voyages » avec leurs bourses. Elle refusait par conséquent d'apporter toute aide complémentaire aux étudiant·e·s (Nørrelund Sørensen, 2016). En 2017, à nouveau, un décret de Naalakersuisut modifie les conditions d'accès au voyage gratuit annuel vers le Groenland, qui ne peut désormais être demandé que neuf mois après la première inscription.[362] Restreignant le retour pendant les vacances de Noël et l'inter-semestre, il vise à limiter les abandons, mais il est dénoncé par nombre d'étudiant·e·s et par l'ensemble des conseillères pédagogiques :

> *"The politicians, think that if they go home for Christmas, they won't go back home to Denmark to study. But that's … sorry, bullshit. Because if you want to study, of course you go. And, as a student counselor we say it's better for them to go home, for Christmas, and get a little homy, relax, eat, everything … and then, they are full of power coming back".*
>
> « Les politicien·e·s pensent que s'ils rentrent à la maison pour Noël, ils ne reviendront pas au Danemark pour leurs études, mais ça, désolée, c'est des conneries. Parce que si tu veux étudier, bien sûr tu reviens. Et nous en tant que conseillères, on dit, c'est mieux de rentrer à la maison à Noël, être un peu bien chez soi, souffler, se relaxer, manger … tout ça, et puis, quand ils reviennent, ils et eles sont plein·es d'énergie ».
>
> Maria Kleist Pedersen, conseillère pédagogique de la maison du Groenland de Copenhague, février 2019

De leur côté, les étudiant·e·s dénoncent un manque de compréhension et l'incohérence de certaines positions d'une partie des élites politiques locales, en particulier des plus éloigné·e·s de la culture légitime et/ou chez les membres du parti libéral : « ils ne savent pas quoi faire avec nous », « ils coupent le budget d'Avalak, et après ils nous disent que l'éducation est le chemin vers l'indépendance ? », « ils ne comprennent pas en quoi c'est dur d'être ici, et pensent qu'on se la coule douce au Danemark ».

[361] Expression employée par HP Lynge (mai 2018).
[362] Selvstyrets bekendtgørelse n° 9 du 19 juillet 2017 om uddannelsesstøtte.

Ces incompréhensions respectives se muent parfois en un discours anti-élite, diffus, qui, s'il touche l'ensemble des diplômé·e·s et des personnes poursuivant des études, semble particulièrement cibler celles et ceux qui étudient au Danemark. Bâtis dans la durée de l'asymétrie coloniale, ces discours réactivent l'image négative de la figure du Danois et s'inscrivent parfois dans une forme de rejet des institutions associées à l'ordre colonial - au premier rang desquelles, l'école. On leur reproche finalement d'avoir endossé le rôle de l'oppresseur, comme cette enseignante d'Ilisimatusarfik :

"It's a totally neocolonial government, like before it was a Dane who was doing this, but now, it is an educated Greenlander. What changed? But I mean, it was like that in many countries in the world, the difference is just that here you don't have a military dictature".

« C'est vraiment un gouvernement néocolonial, genre avant c'était un Danois qui faisait ça, et maintenant, c'est un·e Groenlandais·e diplomé·e. Qu'est-ce qui a changé ? Je veux dire, c'est comme ça dans beaucoup de pays dans le monde, la différence c'est seulement qu'on n'est pas une dictature militaire ici ».

Carnet de terrain, Nuuk, décembre 2019

Il semble même que ce rôle renforce le ressentiment vis-à-vis de la figure du Danois, considéré comme responsable de la transformation de l'état d'esprit des jeunes Groenlandais·e·s. Cela transparait d'une rencontre que partageait une étudiante danoise inscrite à Ilisimatusarfik :

"In Denmark, it's not a big deal to go to uni. But it reminds me an elder student, she is one of the candidate, and she is like maybe 60. Talking to those Greenlanders is always very interesting, because they have been through so many different things you know. So we talk about her, about all the things that happened, since 79 …and sometimes you can just feel it, on people. And I can feel it, that she was one of those, we talk about this Danske had, had til danskere*, this hate for Danes. And we were talking about what she experienced, over the school system, that everything was in Danish, and they were pointed out the best students, and trying to get them, educate them, sending them to Denmark. And then, she felt like …. the Danes were picked out an elite, educating them, putting them back. And when she was older, I think she was even Nalaakersuisoq, and she said ok then, one day, I've just looked around, and I see this people around me, they are exactly what the Danes picked out, at that time".*

« Au Danemark, ce n'est pas très spécial d'aller à la fac. Mais ça me rappelle une étudiante plus âgée, c'est une des masterantes, elle a genre, 60 ans. Parler à ces Groenlandais·e·s-là c'est toujours très intéressant, parce qu'ils et elles ont vécu tellement de choses tu vois. Donc, on a parlé d'elle, à propos de tout ce qu'il s'est passé depuis 1979 … et parfois, tu peux juste le sentir chez les gens. Et je peux le sentir, qu'elle était une de celles-là, on a parlé de cette *Danske had, had til danskere*, la haine des Danois·e·s. Et on a parlé de ce qu'elle a vécu dans le système scolaire, que tout était en danois, et qu'ils remarquaient les meilleur·e·s, et qu'ils essayaient de les éduquer, de les envoyer au Danemark. Et puis, elle avait l'impression que les Danois sélectionnaient une élite, l'éduquait, puis la renvoyait ensuite. Et quand elle est devenue plus âgée, je crois qu'elle a même été Naalakersuisoq, et elle me disait, ok, un jour, j'ai regardé autour de moi, et j'ai vu tous ces gens, ils sont exactement ceux que les Danois avaient sélectionnés à cette époque ».

Carnet de terrain, Nuuk, avril 2018

On retrouve bien dans ces récits la dimension morale inhérente aux différentes formes de passage des frontières sociales, qu'il s'agisse de la « trahison » reprochée aux transfuges de classe ; de celle des transfuges coloniaux, autrement dit, « les membres des groupes colonisés qui sont consacrés par l'institution scolaire coloniale et connaissent une mobilité sociale ascendante grâce à elle » (Guyon, 2016 : 178) ; ou, encore, comme Allyson Hobbs le notait, de la dénonciation, par certains cercles militants noirs, de l'individualisme des passeur·euses, qui renforçaient la dureté de la ligne de couleur en vivant avec les privilèges de la blanchité tout en s'éloignant des mobilisations noires (Hobbs, 2014). Dans la superposition du passage de frontières de classe et de frontières raciales, on retrouve cette idée que quelque chose a changé chez les diplômé·e·s : ils et elles ne sont plus à même de défendre les intérêts du groupe auquel ils et elles étaient associé·e·s avant la migration. La conscience de l'ambivalence de leur image aurait par ailleurs tendance à alimenter négativement leurs aspirations au retour. Un rapport du ministère de l'Emploi, du Travail et du Commerce groenlandais sur le recrutement et la rétention des compétences identifiait ainsi clairement le

sentiment de ne pas être bienvenu et de ne pas appartenir (« *en følese af ikke at være velkommen/ikke at høre til* ») comme l'un des facteurs influençant négativement la motivation de la force de travail étrangère, mais également des jeunes diplômé·e·s groenlandais·e·s à s'installer durablement au Groenland (DEAH, 2016 : 4).

Étudier, est-ce briser les liens ? Des perceptions ajustées au rapport des familles à l'école

Cette image ambivalente dans l'espace public contraste avec ce que j'ai pu observer parmi le groupe enquêté au Danemark, et me semble caractéristique de l'effet de sélection sociale (plus en termes d'adhésion aux valeurs de l'école qu'en dotation effective en capitaux) qui caractérise la migration vers le Danemark (voir **chapitres 5** et **6**), à la différence de ce qu'il semble se jouer à Ilisimatusarfik :

"A: Many of them, there are from Uummannaq, Upernavik, Qaanaaq, Qaqortoq, Paamiut, Ittoqqortoormiit… eh, all towns and settlements on the coast, they apply for education. And there are a quite few who are lonely because they start a new life. And then they have to get used to go to university where they have to be independent and they have to motivate themselves without getting the big help (…) And sometimes they can break, some students. But then there are also them who get pressured from their family and the family finds it difficult to accept that their son or daughter, or cousins, or siblings change while they are… while they study at the university. They do change and they develop into students at the university.

M: is it because they are the first of the family?

A: Yes. Many of them are pattern breakers and they are… It can be hard for the family and for themselves (...) some feel pressure, it can be from girlfriend or boyfriend, families who do not like that they are breaking the pattern, because they fear the students will forget them, forget their own heritage, they don't perpetuate the legacy, like not becoming hunter or fisherman, or caring the dogs, it can be everything".

« A : beaucoup d'entre elles et d'entre-eux viennent d'Uummannaq, Upernavik, Qaanaaq, Qaqortoq, Paamiut, Ittoqqortoormiit … euh, toutes les villes et *settlements* de la côte, ils candidatent ici. Et il y en a quelques un·e·s qui souffrent de la solitude parce qu'ils et elles commencent une nouvelle vie. Et puis ils doivent s'habituer à l'université où ils et elles doivent être indépendant·e·s et où il faut se motiver sans avoir trop d'aide (…). Et parfois ils peuvent craquer, certain·e·s étudiant·e·s.

M : parce qu'ils et elles sont les premier·e·s de leurs familles ?

A : Oui. Beaucoup sortent du moule et ils sont … Cela peut être dur pour la famille et pour elles et eux-mêmes (…) certain·e·s ressentent de la pression, qui peut venir de leur petit·e ami·e ou de la famille qui n'aiment pas les voir sortir du modèle, parce qu'elles ont peur que les étudiant·e·s les oublient, oublient leurs traditions, ne perpétuent pas leur héritage en ne devenant pas chasseur ou pêcheur, ou à prendre soin des chiens, ça peut être toutes sortes de choses ».

Conseillère-psychologue d'Ilisimatusarfik, (entretien mené en danois et anglais, traduit par Sussi Kristiansen), Nuuk, mars 2018

Dans cet exemple, on retrouve parmi les réticences des familles une angoisse de la disparition de pratiques culturelles et de systèmes de savoirs et savoirs-faire autochtones[363]. La mention du soin des chiens est loin d'être anodine, puisqu'ils sont au cœur des modes de vie inuit ancestraux. Avant le développement des motoneiges, ils étaient le seul moyen de se déplacer en hiver – et de chasser.

[363] À la suite d'autres avant moi, je préfère cette dénomination à celle de « savoirs locaux » qui ne rend pas compte des rapports de pouvoir épistémiques traversant leur formation et leur circulation, ou à celle de « savoirs traditionnels » qui risque de reproduire la dichotomie moderne/traditionnel et par conséquent de les renvoyer au passé (Barsh, 2000 ; Collignon 1996). De façon liminaire, on pourrait les définir comme étant des systèmes de savoirs distincts des savoirs légitimes, composés de valeurs, de croyances, mais également de méthodes de transmissions singulières (accordant souvent une place importante à l'oralité), qui sont particulièrement imbriqués dans le fonctionnement des langues autochtones, mais qui surtout, reflètent des formes d'adaptation à un environnement et de familiarité avec un écosystème donné. Cependant, les chercheur·euse·s mi'kmaq Marie Battiste et chikasaw-cheyenne James Sákéj Youngblood, rappelaient qu'il était particulièrement malaisé de proposer une définition unique et resserrée des savoirs autochtones, d'autant plus lorsqu'on a été socialisé·e comme Blanc·he et formé·e dans l'institution académique légitime (Battiste et Youngblood, 2000). Le terme résiste à une définition stricte, dans la mesure où « chaque régime autochtone est caractéristique d'une adaptation créative à un ordre écologique » (Battiste et Youngblood, 2000 : 41).

Leur population a diminué de 50 % en 20 ans[364], en raison de la transformation des modes de vie, à laquelle contribue la poursuite d'études supérieures. Cette diminution fait ainsi craindre la disparition d'un patrimoine culturel. Une autre étudiante pointait également le bouleversement que représentait dans certaines familles la poursuite d'étude :

"When you take an education, it's still new. It's changing like … family structures too. Because, because... You usually support on each other on your everyday life, especially if your father is a fisherman or your siblings are fisherman … so, you support each other. If you take education, you also abandoned them, your … family. So … we are collective people, but while taking an education you become individual. So it's a high … it's a high step".

« Quand tu fais des études, c'est nouveau. Ça change genre, les structures familiales aussi, parce que, parce que… Habituellement on s'appuie les un·e·s sur les autres dans la vie quotidienne, surtout si ton père est pêcheur ou si tes frères le sont … donc on s'entraide. Si tu te lances dans des études, tu les abandonnes aussi … ta famille. Donc … on est un peuple collectif, mais en faisant des études, tu deviens individualiste. Donc c'est une haute … c'est une haute marche à franchir ».

Kimmernaq Filemonsen, 2e année de master (Ilisimatusarfik), mère groenlandaise, chef de département municipal, père groenlandais, électricien, Nuuk, mai 2018

De manière générale, celles et ceux partis au Danemark rapportent peu de griefs à leurs égards, et quand ils et elles en font l'expérience, ces derniers émanent plutôt de la *relatedness*, cette famille élargie qui repose davantage sur les liens entretenus que sur le biologique, caractéristique de l'institution familiale inuit, que sur le noyau parental (Tróndheim, 2010). C'est ce que rapporte Kuluk Broberg :

"M: when I was in Nuuk, a guy told me that Greenlandic students were sometimes called europeanized elite eskimos. Have you heard this before?

K: Well, I have experienced that within my family. Because I have a cousin who is never … well, he's been in Denmark in vacation, but he's never lived here, as a student. And then I don't know what happened… but there is a pretty big debate about Avalak, in the medias, where it just come that we were spoiled kids for being there. And that we should come back home, and, do the things we do ourselves, instead of getting help from Greenland. And when I talk about with my cousin that I grew up with, that I've played with …that just shows how much a difference of point of view can grow. Also inside the family. So that's pretty much chocked me to the core, because … I never thought about him, saying stuff like that, because some members of his family are in Denmark, educating themselves. And when he called us spoil brats, he doesn't know … what we are doing here, getting an education, as hard it is, also with the housing prices getting sky high …"

« M : quand j'étais à Nuuk, un gars m'a dit que les étudiant·e·s groenlandais·e·s étaient parfois appelé·e s des esquimaux·des d'élite européanisé·e·s. Tu as déjà entendu ça ?

K : ben, j'en ai fait l'expérience dans ma famille. Parce que j'ai un cousin qui n'a jamais … bon, il est déjà allé au Danemark pour des vacances, mais il n'a jamais vécu ici, comme étudiant. Et puis je ne sais pas ce qui s'est passé mais il y a eu un gros débat à propos d'Avalak dans les médias, où on était présentés comme des enfants gâtés d'être ici. Et qu'on devrait rentrer à la maison, et faire nous-mêmes les choses qu'on fait, au lieu de recevoir l'aide du Groenland. Et quand j'en ai parlé avec mon cousin avec lequel j'ai grandi, avec qui j'ai joué … ça montre juste à quel point une différence de point de vue peut se développer. Aussi au sein de la famille. Parce que ça m'a vraiment choqué, je n'avais jamais pensé qu'il dirait des choses comme ça, parce que des membres de sa famille sont au Danemark et font des études. Et quand il nous a appelé·e·s enfants gâtés … il ne sait pas, ce qu'on fait ici, faire des études, comme c'est dur, et aussi avec les prix des logements qui montent en flèche ».

Kuluk Broberg, mère institutrice (groenlandaise), père gestionnaire en communications aériennes (danois), AP degree en gestion touristique (CPH Buisiness), Copenhague, février 2019

[364] Le chien de traineau du Groenland (Kalaallit qimmiat) est une race locale, uniquement présente au Groenland, au nord du cercle polaire. Cette limite est le résultat d'une régulation visant à préserver la race. Elle s'accompagne d'une interdiction d'importer tout chien de race distincte au nord du cercle polaire sur la côte ouest, ainsi que dans l'ensemble de la côte est. Sisimiut est par conséquent la première ville où l'on trouve des chiens sur la côte ouest, en remontant vers le nord. Données issues du site du projet de recherche Qimmeq, dédié à l'étude des pratiques concernant les chiens du Groenland : https://qimmeq.ku.dk/english/news/2019/world-premiere-five-documentaries-about-the-threatened-greenlandic-dog-sled-culture/

Ce n'est pas tant ici le processus d'individualisation ou la rupture vis-à-vis du groupe qui sont pointés, mais les avantages dont bénéficient les étudiant·e·s, considérés comme injustes ou en tous cas illégitimes. Loin d'être perçu comme un mécanisme correctif de la force d'inertie de la reproduction scolaire, c'est la logique compensatoire du dispositif de soutien à la migration étudiante qui est critiquée – laquelle est jugée démesurée. Ainsi, le dispositif qui facilite le passage des frontières sociales tout à la fois le complique, à un autre niveau de la vie de ses bénéficiaires.

Par ailleurs, s'il faut nuancer ce schème du parjure, ou en tous cas, du malaise de la parenté à l'égard d'un·e des leurs, c'est aussi parce qu'il convient de le lire au gré de la forge des ambitions scolaires : en passant les frontières des groupes, on ne trahit pas tout le temps, et on ne trahit pas n'importe qui. Dans les trajectoires qui connaissent les plus importantes amplitudes, la *relatedness* (Tróndheim, 2010) constitue un véritable « viatique » (Lagrave, 2021), apportant ressources financières et soutien moral. Il arrive également que l'ascension des enfants se soit faite au prix de sacrifices familiaux (voir **chapitres 5** et **6**). Parce que l'ascension et le passage des frontières sociales correspondent précisément à ce que leurs parents attendaient d'elles et eux, elle peut même revêtir les atours d'une démonstration de loyauté, ou en tout cas d'une reconnaissance de leur implication dans la destinée sociale de leurs enfants. Ainsi, il convient de ne pas conclure trop rapidement qu'une origine sociale populaire et minoritaire dans les rapports de race est incompatible avec l'adhésion aux valeurs de l'école, et en la croyance en de possibles sociodicées ascendantes qu'elle serait capable de fournir.

Finalement, le fait de passer les frontières de classe par les études et un passage par le Danemark se traduit non seulement par une modification de la façon dont les individus sont perçus, mais également par une dénonciation ponctuelle de leur transformation, dans la mesure où elle est considérée comme contribuant à la fragilisation de la spécificité du groupe d'origine. Loin de n'avoir que des effets individuels, l'acquisition de ces dispositions par la migration et les études a donc également des effets collectifs, au niveau du groupe lui-même. Par conséquent, dans ces parcours de mobilité sociale où se superposent passage des frontières de classe et passage des frontières de race, l'acquisition de dispositions dominantes, tantôt renvoyées à une culture bourgeoise, tantôt à des attributs de l'européanité ou de la danicité, la portée des effets de ces acquisitions est également à questionner.

Nos étoiles volées : être passé, un effet de la colonialité ?

Ces jugements moraux ne peuvent être saisis sans attention à la spécificité du contexte, et le fait d' « être passé » (Ali, 2003) me semble pouvoir être lu comme l'expression de la force et du pouvoir colonial et de la durabilité de ses structures. Cette force viendrait ainsi saper le travail de réappropriation d'une terre autrefois confisquée, en remplaçant la figure du Danois par un·e Groenlandais·e « danicisé·e » (vor encart 8-2).

Rappelons d'abord qu'il est possible de considérer la position raciale comme étant toujours en partie le produit d'un *passing*, autrement dit, d'une mise en acte de pratiques et de comportements intériorisés au gré de la socialisation, et qui sont ensuite interprétés selon des stéréotypes raciaux (Brun, 2022b). Par ailleurs, concevoir la race comme un produit de la colonialité me semble tout à fait compatible avec la perspective de sortir l'usage du terme de *passing* de la binarité noir/blanc dans laquelle il est né (Conyers et Kennedy, 1963 ; Hobbs, 2014 ; Trépied, 2019 ; Wald, 2000), puisqu'il permet à la fois de réinscrire la race dans sa formation globale, et de l'envisager comme étant en partie le résultat de l'incorporation de façons d'être et de penser (voir **chapitre 1**).

Ensuite, considérer cet effet « passant » ou en tous cas, re-socialisateur, du dispositif scolaro-migratoire est indissociable de la fonction attribuée à l'institution scolaire en contexte colonial. « Tendre site de la re/production » des structures coloniales, comme la qualifie Sarah de Leeuw

(2016), elle est largement pointée pour les effets de rupture avec les communautés d'origine de celles et ceux qui s'y aventurent en contexte autochtone et/ou colonial (voir notamment : Kawagley et Barnhardt, 1998 ; Guyon, 2016 ; Solomon-Tseheye et Vieille-Gosjean, 2018 ; Smith *et al.*, 2019)[365]. La chercheuse Maori Linda Tuhiwai Smith remarquait par exemple :

> « J'ai observé que les premiers chercheur·euse·s Maōri ou autochtones ont été consumé·e·s par le monde académique, qui les a changé·e·s, qui les a distrait·e·s, qui les a isolé·e·s du monde autochtone, et que nous, en tant que communauté, ne pouvions plus leur faire confiance, dans l'ensemble, pour travailler pour nous. Ma critique du colonialisme ne visait pas seulement à regarder le colonisateur, mais aussi à regarder ce que l'hégémonie coloniale faisait à nos propres intelligences, esprits, et comportements » (Smith *et al.*, 2019 : 6)[366]

Concrètement, cette rupture se manifeste par l'adhésion à des hiérarchies épistémiques conduisant à inférioriser des connaissances et valeurs qui font la spécificité du groupe minoritaire, par l'oubli de pratiques culturelles (notamment linguistiques, alimentaires ou religieuses) considérées comme peu valorisables socialement, ou encore, par l'intériorisation de modes de vie plus désirables que d'autres, qui se traduisent, à terme, par la disparition de savoirs et de savoirs-faire (techniques de pêche, connaissance des espèces faunistiques et floristiques locales). Au cœur de ces travaux se trouve l'idée d'une fonction d'« assimilation », et « d'acculturation » exercée par l'institution scolaire, que l'on retrouve dans les jugements à l'égard des étudiant·e·s. En contexte *settler*, ces processus sont imposés par les États colonisateurs, dans la mesure où la logique coloniale elle-même repose sur l'élimination des sociétés *natives* ou autochtones, afin de garantir l'acquisition de la terre (Kobayashi et de Leeuw, 2010 ; Veracini, 2010 ; Wolfe, 1999)[367].

Si j'ai montré qu'au Groenland, la situation se distinguait des logiques *settler*, l'école y a également joué un rôle de contrôle, puis, d'effacement, et d'assimilation en particulier dans les années 1950-1970. L'intentionnalité d'une incorporation, au moins partielle, à la blanchité danoise est bien présente dans le rôle historique de l'école au Groenland (voir **chapitre 3**) comme du dispositif scolaro-migratoire vers le Danemark :

> « Comment « mélanger » des éléments culturels faisait l'objet d'une préoccupation particulière émanant de l'administration coloniale au XIXe siècle (…) D'une part, éduquer des Groenlandais était perçu comme positif, mais de l'autre, l'éducation soulevait des questions sur la façon de maintenir et de marquer la différence entre le colonisé et le colonisateur » (Rud, 2017 : 59-60)[368]

---

[365] À ce titre, on notera que lorsqu'il s'agit d'aborder les inégalités scolaires en contexte autochtone, il ne suffit pas seulement de soulever la question des accès socialement différenciés au système scolaire ou à sa fonction de tri, mais que l'enjeu est également relatif à ce que l'institution est en mesure de transmettre et de transformer. Django Paris a ainsi montré que l'enjeu de justice sociale ne doit pas se traduire seulement dans le fait d'avoir du matériel pédagogique culturellement adapté aux publics, mais qu'il s'agit également d'y développer des pratiques « culturellement durables » (Paris, 2012), pour ainsi faire de l'école un moyen de préservation des langues et savoirs autochtones.

[366] « *My observation of earlier Maōri or Indigenous Scholars was that the academy consumed them, changed them, distracted them, and isolated them from the Indigenous world and that we, as a community, could not trust all of them to work for us. My critique of colonialism was not just about looking at the colonizer but also looking at what colonial hegemony was doing within our own indigenous mind, spirits, and behaviors* ».

[367] Rappelons que cette « élimination » pour reprendre les termes de Wolfe (1999) est à saisir dans un sens large. Elle renvoie tant à la disparition effective du peuplement autochtone qu'à la destruction de son patrimoine culturel. C'est pourquoi, dans le contexte canadien, la Commission de vérité et de réconciliation a pointé le rôle des pensionnats autochtones en ces termes : « l'établissement et le fonctionnement des pensionnats ont été un élément central de cette politique, que l'on pourrait qualifier de « génocide culturel » (CVRC, 2015 : 1). La notion de « génocide culturel » a été exclue du champ d'application des peines (Convention sur la Prévention et la Répression du Génocide) et n'est par conséquent que faiblement prise en compte par le droit, en particulier international (Ramognino, 2020).

[368] « *This question of how to « mix » cultural elements received overwhelming attention from the colonial administration in the nineteenth century (...) on the one hand, educating Greenlanders was perceived to be positive; but on the other, education called up questions about how to maintain and demarcate the difference between the colonized and the colonizer* ».

Il précise qu'à la fin du XIXe siècle, la construction de la Grønlænderhjemmet (la Maison du Groenlands) devait concrétiser l'achèvement d'un « mélange acceptable » (« *correct blend* »), permettant le contrôle de l'exposition des jeunes hommes envoyés étudier à Copenhague à la culture occidentale, afin qu'ils n'oublient pas leur groenlandicité (Rud, 2017). Cette forme de mainmise sur une socialisation spécifiquement raciale exercée par l'institution scolaire, destinée à la transformation des individus, invite à se pencher sur ses effets contemporains sur les frontières raciales.

Encart n°8-2 : Le récit de Jacob : les esprits colonisés

Je connais Jacob par son militantisme autochtone sur les réseaux sociaux : nous sommes rentrés en contact lors de mon travail de master sur Kuannersuit. Il a bientôt soixante ans et vit à Copenhague depuis vingt ans. Tombé amoureux d'une Danoise, il l'y a suivie et y est resté après leur rupture, pour rester proche de ses enfants. Il travaille aujourd'hui dans un supermarché. Au Groenland, il était dans un bureau du gouvernement, à Nuuk, mais surtout, il était à Siumut, celui du temps de Jonathan Motzfeldt[369], *the old Siumut*. Nous nous rencontrons pour la première fois en septembre 2021, et allons à une exposition de l'artiste kalaalleq Pia Arke ensemble. Il faut prendre le train vers le nord ; le train c'est bon pour la mélancolie, alors il se livre. Il se souvient si bien de l'école. On leur apprenait comment sauver le Groenland. Le danger semblait si lointain, le danois si limpide. Un vrai métier, c'est travailler dans un bureau, avoir des heures fixes, huit heures - seize heures, gagner de l'argent, découvrir ces couleurs de supermarché qui ne le quitteront plus. Il est bien loin le *townboy of Sisimiut*. Peu de contacts avec les kalaallit ici, celles et ceux qui viennent ont l'esprit trop colonisé pour lui. Surtout les étudiant·e·s. Alors il préfère tisser des liens avec les *Facebook Maōris* ou les *Nørrebro Muslims* et éviter les Danois. Cet esprit colonisé c'est vraiment quelque chose. Le gouvernement est tenu par des élites qui ont l'esprit colonisé, ils gèrent le pays comme à l'époque de la KGH. Il ne suffit pas de remplacer les Danois.

Carnet de terrain, Copenhague, septembre 2021

II. Devenir Danois·e ? Du rôle à la conversion, le travail de soi dans la configuration scolaro-migratoire

La façon dont les individus sont perçus lors du retour ne dit finalement rien de « l'épaisseur » avec laquelle se façonne le positionnement social au cours de la migration. Ce deuxième temps du chapitre propose de quitter un temps la scène du retour pour se pencher sur ces vies étudiantes en train de se faire dans la migration : comment cette dernière transforme-t-elle les individus qui en empruntent le chemin ?

1. La chair et la parole : acquérir l'hexis corporelle, devenir invisible

Vignette : marcher sur Strøget quand j'ai appris à marcher sur la neige

"I: when you walk here, you can always recognize a Greenlandic person. Even though, there is 1000 people. You can always recognize them. And, one of

« I : quand tu marches ici, tu peux toujours reconnaitre un·e Groenlandais·e. Même s'il y a mille personnes. Tu peux toujours les reconnaître. Et l'un des trucs c'est que,

[369] Premier Premier Ministre du Groenland entre 1979 et 1991, puis de nouveau entre 1997 et 2002, leader du parti Siumut.

the thing was that, when we moved here, people recognize us, by our appearance, the way we look and walk. And now, when we walk down, the Greenlandic persons, they don't spot us! And we were like: is it because, eh, we started begin to be Danish … or well, we don't really come here that much now, because, when you live in Copenhagen you don't really come to Strøget anymore. But we are so different now. When we just arrived, even though you don't know people, you can say it, by the way they walk. Like, even though you can't see their faces, or any codes. They don't need to have dark skin or … but just by, how the head and the body are moving.

M: but why? How do you noticed that?

I: because, it's so different from all the other people. People are rushing here. it's more quiet in Greenland. When you grow up in Nuuk, you learn to walk on snow and ice. But also because it's kind of … you don't rush things. You have to kind of reflect on things. And it's also a part of how you walk, you have, to, eh, kind of feel the environment, so you have to walk slow, for that. And mostly also because you are very tired when you are here, because you have seen so many people, so many impressions kind of. The other people around here, they don't take it that much, like, they have learned how to … to be blind. I learned that I think, being within your own, kind of, personal … thing. And now I rush my life, between study, work and family".

quand on est arrivés ici, les gens nous reconnaissaient, par notre apparence, de quoi on a l'air, comment on marche. Et maintenant, quand on marche ici, les Groenlandais·e·s ne nous repèrent plus ! Et on se demandait : est-ce que euh, c'est parce que nous commençons à être Danois·e·s … ou simplement parce qu'on ne vient plus vraiment ici, parce que quand tu vis à Copenhague tu ne viens plus vraiment sur Strøget. Mais on est si différent maintenant. Quand on venait d'arriver, même si on ne connaissait pas les gens, tu peux dire, à leur façon de marcher. Genre, même si tu ne peux pas voir leur visage, ou certains codes. Ils n'ont pas à avoir la peau foncée ou … mais c'est juste dans la façon de bouger la tête et le corps.

M : mais pourquoi ? Comment tu as remarqué ça ?

I : parce que, c'est si différent de tous les autres gens. Les gens sont pressés ici. C'est plus tranquille au Groenland. Quand tu grandis à Nuuk, tu apprends à marcher sur la neige et la glace. Mais aussi, parce que c'est genre … on ne précipite pas les choses. Tu dois genre penser aux choses. Et ça fait aussi partie de comment tu marches, tu dois, euh, genre ressentir l'environnement, donc tu marches doucement, pour ça. Et aussi parce que quand tu es ici tu es très fatigué parce que tu as vu tellement de gens, tu as genre tellement d'impressions. Les autres autour, ils ne sont pas si affectés, ils ont appris à … à être aveugle. J'ai appris ça, je crois, être avec toi-même, genre avec tes trucs. Et maintenant je précipite ma vie, entre les études, le travail et ma famille ».

Inunnguaq Mølgaard, master en économie et administration (CBS), mère psychologue (mixte), père employé dans l'administration publique (groenlandais), Copenhague, mars 2019

En décrivant l'impression de ne plus être reconnu par ses pairs lorsqu'il déambule sur Strøget, la principale rue piétonne de Copenhague, avec sa femme, elle aussi étudiante, Inunnguaq Mølgaard propose deux interprétations, qui toutes deux renvoient à l'incorporation d'habitudes. Soit, il n'y est plus reconnu parce qu'il y vient moins, en « bon » habitant de Copenhague, soit, il y est désormais invisible, étant « devenu » Danois sept ans après son arrivée. Il n'est plus dépassé par le débordement de sens (trop de monde, trop d'odeurs, de bruits, d'impressions) qu'il connaissait au début de son séjour, caractéristique du « choc culturel » décrit dans le chapitre précédent. Mais surtout, tel un musicien qui, par inattention, aurait sauté une mesure, mais, qui, par la force de l'habitude, se réinsère quatre temps plus avant dans le concert de l'orchestre sans manquer le tempo, il a adapté le rythme de son pas à celui de la foule, le copiant jusqu'à l'identique.

Sa réflexivité vis-à-vis de la modification de ses façons de porter son corps montre bien que ces dernières ne sont pas réparties au hasard. La transformation de soi qui opère au fil de la migration renvoie à une modification de l'hexis corporelle, ces « manière(s) de porter le corps, de se porter, de se comporter, où s'exprime tout le rapport au monde social » (Bourdieu, 1977 : 51). Si le rapport au corps est « une manière d'éprouver la position dans l'espace social, à travers l'expérience de l'écart entre le corps réel et le corps légitime » (Bourdieu, 1977 : 51), la transformation des façons de porter son corps, de se présenter, constitue l'un des effets les plus saillants du dispositif migratoire et scolaire sur les individus. Ces modifications constituent des investissements, réalisés plus ou moins volontairement, de manière plus ou moins contrainte par eux. Trois aspects de cette modification de la présentation de soi sont particulièrement notables : la transformation de son

apparence, pour « faire étudiant » et s'adapter à l'ethos de sa formation ; l'incorporation d'un rapport au temps, qui s'exprime ici jusque dans le rythme de la marche ; et enfin, la transformation du rapport au silence et à la prise de parole. Dans l'incorporation de ce schéma postural, interprété comme proprement « danois », la fréquentation du milieu académique occupe une place centrale, tant par les régulations qu'elle impose que par les sociabilités qu'elle permet.

Porter sur sa peau la marque du costume : lire les acquisitions dispositionnelles comme des conversions (Darmon, 2011)

La modification du schéma postural décrit *supra* pose la question de la temporalité de ces transformations : s'agit-il d'une modification ponctuelle, temporaire et stratégique, comme le comédien qui enfilerait un costume pour se glisser dans la peau d'un personnage, ou au contraire, d'une métamorphose plus durable, voire totale ? Autrement dit, à quelle « profondeur » ces transformations sont-elles inscrites dans les corps des individus ?

Pour interpréter ces changements, je propose de mobiliser deux concepts issus de la sociologie de la socialisation, forgés par Muriel Darmon. Je m'intéresse en effet au « travail de soi » (Darmon, 2003), ce travail de transformation de l'individu, exercé conjointement par le dispositif scolaire et migratoire et par l'individu lui-même, qui « n'opère pas à vide mais s'articule constamment au passé » (Darmon, 2015 : 22) biographique. Ce travail de soi se fait dans une direction particulière : il s'agit de *se convertir*, plus ou moins stratégiquement et consciemment, aux nouvelles règles et normes des mondes sociaux dans lesquels les individus s'insèrent.

La notion de conversion constitue mon deuxième emprunt interprétatif au travail de Muriel Darmon. On peut caractériser ce processus de transformation individuelle en reprenant les hypothèses définitionnelles déclinées par Muriel Darmon (2011). La conversion est un processus actif et radical, dans lequel sont modifiées les pratiques, les visions du monde et la perception de soi. Elle requiert des conditions sociales de possibilité (les individus sont plus ou moins « convertibles » à de nouvelles dispositions en fonction de leurs prédispositions sociales) et elle est « orientée » vers des pratiques et représentations localisées dans l'espace social. La conversion permet donc, d'après Muriel Darmon, de « penser ensemble le changement et la structure, le « dur » et le « mou » » (Darmon, 2011 : 72). « Substitution de l'irréversible à l'irréversible » (Darmon, 2011 : 67) puisqu'elle confronte à l'hystérésis de l'habitus, elle repose pourtant sur une forme de « malléabilité corporelle » (Damon, 2011). Cette ambivalence me semble tout à fait heuristique pour penser la formation de la blanchité. Tout en permettant d'assoir une conception radicalement constructiviste, fruit d'un travail, elle n'en dissout pas pour autant la matérialité du corps. Cela m'amène au second intérêt de lire l'acquisition de ces dispositions dominantes comme une forme de conversion : ce n'est pas le résultat d'une « crise mystique » (Darmon, 2011) mais au contraire le produit de forces et de la négociation de leurs effets ; ce n'est pas non plus le travail d'un matériau intact, mais au contraire, celui d'un soi déjà modelé par la vie antérieure. On retrouve bien cette idée d'un déjà-là dans le sens religieux du terme de conversion : il s'agit de quitter un système de pensée, de codes et pratiques pour aller vers un autre. La conversion des étudiant·e·s vers la blanchité ne part pas de nulle part : il n'existe pas de « pureté » dispositionnelle avant le départ vers le Danemark, qui renverrait à une forme d'« authenticité raciale » se trouvant comme corrompue par la migration, mais seulement des dispositions, inégalement distribuées, codées comme appartenant à certaines régions de l'espace social.

Se faire un corps d'étudiant·e

Lorsqu'Innunguaq Mølgaard arrive à Copenhague, il est enthousiasmé par l'offre commerciale : tous ces magasins Fjållraven, North Face, Peak Performance… Il se met à acheter une multitude de vêtements, ravi de découvrir de nouveaux modèles et de nouvelles possibilités qu'il n'avait pas à Nuuk. Satisfait de ses emplettes de rentrée, il porte l'une des tenues fraîchement acquises, espérant faire bonne impression, pour son premier jour de cours à CBS. Il se souvient alors des regards qu'on lui porte : « *what's up with you guy ?* » C'est que ses vêtements étaient « parfaits pour aller dans la nature », parce qu'au Groenland, « tu ne sais jamais quand tu vas aller faire un tour dehors ». Alors ses camarades ont immédiatement compris qu'il était « différent », lui demandant d'où il venait : si l'indice vestimentaire, signifiant le décalage entre une apparence légitime et l'apparence réelle, constitue souvent un marqueur du déplacement dans l'espace social, le renvoi à l'altérité géographique rappelle qu'ici, il ne s'agit pas *uniquement* d'une question de classe. Se découvrant différent en même temps qu'il découvre l'ethos de sa filière, il s'en veut d'avoir réalisé un investissement si peu rentable, par manque d'anticipation des normes vestimentaires. Il faut dire que « faire étudiant », nécessite d'abord une forme d'appropriation des règles de l'environnement dans lequel on s'insère, dont la première étape repose sur le décodage de ces dernières.

De manière générale, les investissements dans la transformation de son apparence se font vers le haut de l'espace social. Il s'agit toujours de quitter sa tenue « *sporty* », « confortable », « colorée », « adaptée à la nature » pour passer à des tenues « de ville », « élégantes », « chic et sobres », voire « *business* », qui, comme je l'ai décrit dans le chapitre précédent, ne sont pas de simples préférences individuelles, mais bien des marqueurs sociaux qui, tout en s'articulant à des appartenances de classe, sont racialement codés (voir **chapitre 7**). L'écart entre le corps réel et le corps légitime est ainsi ajusté tant à l'origine sociale des individus qu'aux caractéristiques de la formation choisie. Chez les étudiant·e·s les plus éloigné·e·s de la culture scolaire, agir sur son apparence est perçu comme le moyen le plus direct de cultiver son appartenance au nouvel environnement :

"J*: My style of clothes has changed, a lot, since when I moved here, and my personality of course also. I talk more with people, and I, talk back to anyone, of anything.*	« J : mon style de vêtements a beaucoup changé, depuis que je suis arrivé ici, et ma personnalité aussi bien sûr. Je parle plus aux gens, et je réponds aussi, à tout le monde, à propos de tout.
M: why did you changed your clothes?	M : pourquoi est-ce que tu as changé d'habits ?
*J: I don't know really. You have been to Nuuk once, isn't it? Have you seen the clothes, it's very sporty and comfy. I had exactly those clothes, when I moved here, like sporty, Nike joggings, or t-shirts, or some trashy jackets … ** il rit* *And I think I changed my clothes because I liked the style, it's smart … it's more comfortable in a way, like eh, I'm more confident when I have those clothes on, the most stylish clothes. When I look back to the old clothes I used to have, I always think what the fuck …I was a sporty fellow, at that time, so, it's normal that I used those … but if you want to have a great job, you have to, eh, use some nice outfit. It's very important. So, it maybe because of that that I changed the style.*	J : je ne sais pas vraiment. Tu es allée à Nuuk une fois non ? Tu as vu les vêtements ? C'est très sport, très confort. J'avais exactement ces vêtements-là, quand j'ai bougé ici, genre sport, des joggings Nike, ou des t-shirts, ou des vestes pourries * il rit * et je pense que j'ai changé de vêtements parce que j'aimais le style, c'est élégant … c'est plus confortable en un sens, genre euh, je suis plus sûr de moi quand je porte ce genre d'habits, les plus stylés. Quand je regarde ce que je portais avant, je me dis toujours oh putain … j'étais un mec sportif, à ce moment, donc c'est normal d'avoir ce genre … mais si tu veux avoir un bon travail, tu dois, euh, avoir de belles tenues. C'est super important. Donc, c'est peut-être pour ça que j'ai changé de style.
M: I was about to ask, eh, when did you changed your clothes…. like, when did you realized that you had to …	M : j'allais demander, euh, quand est-ce que tu as changé d'habits, genre, quand est-ce que tu as réalisé que tu devais …
J : my ex-girlfriend helped, she didn't really liked the way I looked. And you can feel that you don't really belong to the people, when you walk on the streets, when	J : mon ex-copine m'a aidé, elle n'aimait pas mon look. Et tu peux sentir aussi que tu n'es pas comme les autres, quand tu marches dans la rue, quand tu as ces

you have those clothes. You feel you don't belong, especially, if you have an education in DTU, where all people have some nice clothes. Some of them even wear tuxedos, or suits. So, you must change if you want to belong in the engineering".

vêtements-là. Surtout si tu fais des études à DTU, où tout le monde a de beaux vêtements. Certains, ils viennent même en vestes de blazer, ou en costume. Donc tu dois changer si tu veux appartenir à ce monde de l'ingénierie ».

Peter Frederiksen, master en ingénierie arctique (DTU), mère employée (groenlandaise), père mécanicien (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Ces transformations de soi sont souvent rapportées comme n'étant pas le simple produit de la seule « copie » d'un style vestimentaire identifié et approprié par mimétisme, mais comme étant également influencées par l'action d' « allié·e·s d'ascension » (Lagrave, 2021), puisque son ancienne petite-amie l'a incitée à changer de vêtements, afin qu'il paraisse plus « classe » (« *classy* ») lorsqu'il allait à l'université. Ces transformations semblent également se faire par une forme d'anticipation professionnelle d'un avenir probable. Enfin, elle passe également par l'intériorisation de nouvelles catégories de goût, qui contribuent à marquer la règle vestimentaire dans le corps. Cette incarnation de la règle traduit bien le déplacement dans l'espace social : le soi d'avant, le soi d'ailleurs, dégoûte (*« what the fuck », « trashy jackets »*). Le jugement de goût, qui classe celui qui classe (Bourdieu et Saint Martin, 1976), devient ici le curseur de la mobilité sociale. Cette intériorisation se fait cependant souvent à marche forcée, qu'il s'agisse de digérer l'expérience du désajustement comme la décrit Inunnguaq Mølgaard, de travailler le dégoût des vêtements qu'on aimait autrefois, d'accepter d'autres formes, d'autres chaussures, comme cela transparait ici dans le discours sur ces vêtements qui sont confortables « d'une certaine façon » (« *in a way* »). Il s'agit d'accepter d'autres catégories du confort, qui glissent d'une appréciation physique vers une appréciation morale : ce dernier n'est plus évalué à l'aune du quotidien (un tissu moelleux, souple, doux et chaud) mais jaugé à l'aune de la conscience de soi dans un environnement spécifique, la salle de classe. Pour Peter Frederiksen c'est en effet le lieu par excellence de l'indignité culturelle, où il ne se sent pas « appartenir », « étant en permanence jugé », à cause de son « incompétence » (voir **chapitre 7**).

On ne se fait pas un costume d'étudiant partout et de la même façon, et avec la même facilité, selon d'où l'on vient. Intégrée à cette gestion régulée de l'apparence, la gestion du stigmate racial témoigne également d'un savoir lire, et d'un pouvoir lire les contextes dans lesquels on s'insère. Certain·e·s étudiant·e·s sont davantage que d'autres en mesure d'anticiper leur propre incongruité. C'est notamment le cas d'Inuk Rasmussen, issue d'une famille bien dotée en capitaux économiques comme culturels (père médecin, mère cadre, tous deux ayant fait des études longues au Danemark). Elle témoigne de l'aide de ses parents dans son orientation, mobilise les connaissances des ethos de formations en questionnant ses camarades d'Avalak, mais se nourrit également de ses propres expériences étudiantes antérieures pour ajuster sa façon d'apparaître lorsqu'elle commence une nouvelle formation :

"When I was studying medicine, I was using my first name, Inuk. And then, I met with a lot of … I recalled, one of the first things, one of the guys said, Grønland, god stil came fra, men by came til *(…) so when when I started to school of media, I just used my middle name, Kristine. (…) Also, I mean, there is just a different atmosphere somehow. I knew. Like with film and media, people are more snobish, and you need higher grades to get in".*

« Quand j'étais en médecine, j'utilisais mon premier prénom, Inuk. Et puis j'ai rencontré plein de … je me souviens, l'un des premiers trucs, un des mecs a dit : « le Groenland, un bon pays d'où venir, un mauvais pays où aller (…) » donc quand j'ai commencé à l'école de médias, j'ai simplement utilisé mon deuxième prénom, Kristine (...). Aussi, je veux dire, il y a une atmosphère différente, je le savais. Genre, en films et médias, les gens sont plus snobs. Et tu as besoin de notes plus élevées pour rentrer ».

Inuk Rasmussen, master en innovation organisationnelle (CBS), mère cadre (groenlandaise) père médecin (danois), Copenhague, mai 2019.

Ce travail sur soi s'inscrit plus généralement dans des façons d'être aux études qui rappellent à grands traits l'opposition développée par Bernard Lahire, puis reprise par Muriel Darmon, pour distinguer entre les étudiant·e·s des classes préparatoires économiques et scientifiques (Darmon, 2015), les étudiant·e·s « séculier·e·s », en « phase avec le monde », « intramondains », en contact avec l'actualité, des étudiant·e·s « régulier·e·s » s'inscrivant dans un rapport plus ascétique au monde, davantage attaché·e·s aux valeurs scolaires, moins proches de l'actualité.

En dépit de l'absence du système des classes préparatoires, on en retrouve quelques polarisations au Danemark, au sein desquelles les étudiant·e·s groenlandais·e·s inscrivent leur travail de conversion. S'opposent ainsi d'un côté les étudiant·e·s des formations commerciales, de droit, de l'ingénierie, de la médecine et de la psychologie et des disciplines touchant à la finance (gestion bancaire, mathématiques actuarielles par exemple), et de l'autre, les étudiant·e·s en sciences (non appliquées), en humanités et sciences sociales, et en études vétérinaires notamment. Cette frontière entre des façons d'être à l'étude ne se configure pas au gré des mérites scolaires antérieurs ni de la sélectivité des formations : les licences de psychologie et d'anthropologie de l'université de Copenhague sont parmi les formations les plus difficiles d'accès – ce qui n'est pas du tout le cas pour certaines licences en humanités, ni pour les licences de DTU (voir **chapitre 3**). L'opposition se configure en revanche dans « l'ethos d'ajustement à la modernité » (Darmon, 2015 : 275) qui apparait bien dans les exemples développés *supra*. Il s'agit de « faire professionnel », « faire sérieux » d'éviter d'apparaître comme trop juvénile ou trop festif, et ainsi de revêtir certaines tenues vestimentaires. L'adhésion au monde de l'entreprise est par ailleurs largement encouragée par les établissements, qu'il s'agisse de souligner au quotidien l'importance de faire des stages, des invitations à lire la presse spécialisée, l'actualité médicale, à suivre le cours de la bourse. Cette présence de l'entreprise est en revanche quasiment absente des expériences estudiantines régulières. Le rapport aux études rappelle la forme d'atemporalité décrite par Muriel Darmon (2015) : les étudiant·e·s sont décrit·e·s comme « passionné·e·s » par la discipline, mais aussi comme « plus tranquilles » dans leur rapport au travail. Les goûts vestimentaires sont plus « *casual* » même si ces derniers restent jugés comme étant « très danois » (voir **chapitre 7**).

Cette frontière entre étudiant·e·s séculier·e·s et étudiant·e·s régulier·e·s est labile, et s'exprime parfois à l'intérieur même d'une filière (par exemple les formations business de RUC sont perçues comme plus théoriques, plus « intellos » et moins appliquées que celles de CBS) mais également à l'intérieur des formations :

"M: I actually changed my style, when I started in first year, because I just wanna be invisible because I was so insecure! And then I figure it out, after having meeting so many different students, it doesn't matter anymore. I was very colorful when I started here, I had purple hair, I have a lot of tattoos, and I liked wearing skirts and t-shirts … like in different colors. So I was a pretty bright person! But then I kind of had to fit in, in some way, and in actuarial maths, this part of maths, it's a way more … like, you are going end up working with people in suits, and, with suitcases. So, I kind of just change my stuff to be like, a bit more, conservative, if you can say so (…)

Ma: so you just tried to copy the way they look?

M: yes, I think so.

Ma: Like, the way they are acting, also?

« M : En fait j'ai changé mon style quand j'ai commencé en première année, parce que je voulais être invisible, parce que j'étais si peu en confiance ! Mais après, je me suis rendue compte, après avoir rencontré tant d'étudiant·e·s différent·e·s, que ça ne comptait pas tant … J'étais très colorée en arrivant ici, j'avais les cheveux violets, j'ai plein de tatouages, et j'aime porter des jupes et des t-shirts … genre, de différentes couleurs. Donc j'étais une personne assez voyante ! Mais après j'ai dû genre me conformer, en quelque sorte, et en maths actuarielles, cette partie des maths, c'est encore plus … genre, tu vas travailler avec des gens en costume, avec des attaché-case. Donc, j'ai juste changé mes affaires, pour être, un peu plus conservatrice, si tu peux dire ça.

Ma : donc tu as essayé de copier leur look ?

M : oui, je crois.

Ma : Et leur façon d'être aussi ?

M: no, just the way they look. Like, I remember the first day, I I was at this lecture, with two hundred students, and I was the only one with colored hair. People where there in their suits and they looked at me like, what the hell is this, and … in the maths environment, you kind of have a prejudice towards people studying actuarial maths, because they are like, the business part of maths. And part of the students I was studying with, they wanted to make a point, of them being very serious, and very formal, and buisinessy".

M : non, juste leur look. Je, je me souviens du premier jour, j'étais à ce cours, avec 200 étudiant·e·s, et j'étais la seule avec les cheveux violets. Les gens étaient là dans leurs costumes, et me regardaient genre, mais putain qu'est-ce que c'est que ça … et dans le monde des maths, tu as aussi des préjugés envers les gens qui étudient les maths actuarielles, parce qu'ils sont genre, la partie *busisness* des maths. Et une partie d'entre eux, ils veulent vraiment faire la différence, en se montrant très sérieux, formels, et professionnels ».

Marie Lund Thomsen, licence de mathématiques (KU), mère institutrice (groenlandaise), père employé (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Dans les façons de se percevoir et de percevoir les autres transparaissent ainsi des étiquetages, réappropriés par les étudiant·e·s, qui organisent cette l'opposition entre étudiant·e·s séculier·e·s et étudiant·e·s régulier·e·s. Ici s'opposent les « nerds » des mathématiques pures plus « tranquilles », « bizarres », qui aiment le métal et les équations, et les « professionnels » de la voie actuarielle, adhérant davantage aux valeurs de l'entreprise qu'aux valeurs plus intemporelles de l'école ou de la discipline choisie. On retrouve également dans la mise en récit de sa transformation l'idée d'une recherche d'invisibilité : je reviendrai sur ce point dans la mesure où elle fait écho à une forme de contrainte, ou en tous cas de force, qui encourage la conversion (voir *infra*).

Produisant des transformations de soi différenciées, elles ont des effets sur la reconfiguration de l'identité minoritaire qui se joue dans la migration (voir *infra*). Il est cependant difficile de faire de ces deux grammaires de l'expérience étudiante des déterminants des placements scolaires des étudiant·e·s Groenlandais·e·s, et ce pour deux raisons. D'une part, parce que dans chacun des modèles, les étudiant·e·s sont à même de trouver les conditions d'un placement réussi. Le séculier fait certes appel à un savoir s'exprimer, à un savoir se montrer, qui, comme je l'ai développé dans le chapitre précédent, sont des dispositions largement associées à la blanchité par les étudiant·e·s Groenlandais·e·s. Mais il est également potentiellement moins exigeant en capitaux scolaires que ne l'est le modèle régulier. Plus ascétique, moins demandeur en termes de capacités à anticiper l'avenir, mais également dans une certaine mesure, moins sourcilleux sur les normes vestimentaires, il pourrait convenir aux étudiant·e·s les plus éloigné·e·s de la culture scolaire, et les moins conformes aux façons d'être qu'ils identifient comme proprement blanches. Le sentiment d'affiliation, d'appartenance, ou au contraire, de désajustement et de malaise à la formation n'est ainsi pas réductible à ces façons d'être étudiant·e. D'autre part, c'est précisément dans la méconnaissance de ces grammaires de l'expérience étudiante que se donne à voir ce que j'appelle la « pellicule d'appariement », cette membrane empêchant la concordance entre la connaissance des mécanismes du marché scolaire et la conscience de soi et brouillant, par conséquent, le sens pratique scolaire (voir **chapitre 6**).

Régler sa vie

Le rôle de l'université, et plus largement, de la carrière scolaire dans les socialisations temporelles sont bien connus des travaux francophone s'intéressant aux étudiant·e·s (Coulon, 2005 ; Millet, 2003 ; Darmon, 2015). Dans la mesure où les dispositions temporelles sont socialement différenciées et ajustées aux capitaux scolaires, le rapport au temps, lorsqu'il repose sur une logique d'occupation constante, d'anticipation permanente et de planification régulière, est souvent encodé comme une caractéristique de la blanchité par les étudiant·e·s groenlandais·e·s (voir **chapitre 7**). Le passage par le supérieur danois - et ce, indifféremment des filières d'étude – contribue largement à modifier leur rapport au temps, et en particulier les formes d'anticipation et de projection dans

l'avenir. Cela s'est illustré tout au long de l'enquête, par exemple lorsque Mathias Pedersen me dévoilait ses hésitations sur le fait de devoir arriver en avance ou non à notre rendez-vous (voir **chapitre 7**), mais aussi par certaines remarques, comme lorsqu'il s'agit de trouver du temps pour une rencontre (« j'avais tant de temps avant d'être à la fac ici », « on peut caser ça entre la fin des cours et le service »), ou encore, par des expressions qui ponctuent les récits biographiques (« le temps file », ou « je mets des cases dans ma vie maintenant ») et sont régulièrement mobilisées en contrepoint de « la vie d'avant ».

Si l'entrée dans une logique de l'urgence est très variable d'une filière à l'autre (la somme de connaissances à emmagasiner en médecine ou en études vétérinaires, dans des semestres perçus comme courts, s'oppose par exemple au faible nombre d'heures de cours effectives en licence de littérature ou d'histoire), ce n'est pas le cas de la logique de la planification. Cette logique de la planification fait l'objet d'un apprentissage progressif, sans distinction de filière. Il ne faudrait pas conclure trop vite à l'absence de dispositions à l'anticipation chez les enquêté·e·s avant la migration : comme je l'ai évoqué au **chapitre 6**, elles sont même imbriquées dans la construction du projet migratoire et scolaire. De même, ces dispositions anticipatrices sont également transmises par la socialisation parentale, notamment dans l'apprentissage de la gestion du racisme (voir **chapitre 9**). En revanche, cette capacité à se projeter dans le futur, et dans un futur stable, qui se traduit dans la planification, est modifiée au gré des impératifs scolaires. Dès le début de l'année, elle est imposée par la gestion de l'emploi du temps (« si je prends cette option je ne pourrais pas avoir de temps pour telle autre »). On la retrouve dans la régularité de la transmission pédagogique quotidienne (espacer le travail à la maison pour « voir venir », expérience des sanctions lors de présentations orales trop longues parce qu'on n'a pas assez planifié son exposé en sont quelques exemples). Enfin, cette modification des dispositions planificatrices se fait également au gré des incitations répétées à se projeter dans un avenir professionnel, en particulier dans les formations courtes et celles tendant vers le pôle « séculier ». Cela passe notamment par des appels à mobiliser stratégiquement les ressources fournies par l'université, comme le fait de partir à l'étranger à l'aide des bourses Erasmus, afin d'ajuster sa formation à son projet personnel. C'est dans cette perspective que Malik Andersen décrit sa décision de partir en Autriche, sur incitation de l'un de ses enseignants :

"I'm going to Austria because they have some wood constructions and cold climate, and you know in Greenland, it's a lot with wood. We build wood houses, most of the houses is in wood. So, that's why I'm going to Austria and then I can get back home and use that knowledge for wood construction. Then I can get a job, well paid, maybe".

« Je vais en Autriche parce qu'ils construisent en bois et ils ont un climat froid, et tu sais au Groenland, c'est beaucoup en bois. On construit des maisons en bois, la plupart des maisons sont en bois. Donc, c'est pour ça que je vais en Autriche et ensuite je peux rentrer au Groenland et utiliser ce savoir pour la construction en bois. Après je pourrai avoir un travail, bien payé j'espère ».

Malik Andersen, licence professionnelle en conception de la construction (KEA), mère peintre en bâtiment (groenlandaise), père charpentier, (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Ces apprentissages de la planification sont très souvent rapportés aux expériences scolaires antérieures. Décrites dans une temporalité diamétralement opposée, le changement de rythme devient la jauge de sa propre évolution :

"A: The teachers have to consider that people don't speak danish, and most of the teachers in high school they are actually danish, yeah … and often … I was, eh, hold back, because, I had to wait for my other classmates to, eh, learned the things that I've already learned in maybe an hour or maybe, ten minutes.

« A : les profs doivent tenir compte que les gens ne parlent pas danois, et la plupart des profs au lycée étaient danois en fait … et souvent … j'étais, euh, ralentie, parce que je devais attendre que les autres élèves euh, apprennent les trucs que j'avais déjà appris, en peut-être une heure, ou peut-être, dix minutes.

F: yeah… this is actually my feeling too about it. Because I thought it was easy for me, but a lot of the students in class were like, this is so hard, I can't do it. So, I have to wait, that's the only thing I can do. And I always thought that, eh, I wanted to be more challenged, and the challenge was here in Denmark! We're going faster, I don't have the time to wait, and I like to be active in the courses".

F : ouais … c'est aussi mon impression. Parce que je pensais que c'était facile pour moi, mais plein d'étudiant·e·s en classe étaient là genre, c'est trop dur, je ne peux pas le faire. Donc je devais attendre, c'était la seule chose que je pouvais faire. Et j'ai toujours pensé que, euh, je voulais être plus mis au défi, et le défi était bien là au Danemark ! On va plus vite, j'ai pas le temps d'attendre, et j'aime être actif dans les cours ».

Aviaq Brandt, licence en humanités (RUC), mère cheffe de service en psychologie (danoise), père infirmier (groenlandais) et Frederik Storch, licence en journalisme (RUC) mère technicienne dentaire (groenlandaise), père cadre dans la police (danois), Copenhague, octobre 2019

Le rythme général de l'école est décrit comme un facteur de ralentissement : le niveau scolaire de leurs camarades d'alors est converti en unité de temps : ils étaient « trop lents », ce qui les plaçaient dans un rapport attentiste à la transmission pédagogique. Dans cet extrait, l'accélération du rythme est même décrite comme un gage de la qualité et du goût de la formation suivie, rappelant tout à fait les descriptions de Muriel Darmon sur la façon dont le temps lui-même devient le langage des hiérarchies scolaires (Darmon, 2015). Chez d'autres, moins dotés en capitaux culturels que ne le sont Aviaq Brandt et Frederik Storch, ce changement de rythme est vécu avec moins de maîtrise :

"P: I think that gymnasium has been really easy. But it has been really hard at the university, to … study, actually study, keeping the rhythm. Because, I never learn to study anything, because, I just had to listen in school, no organizing, no preparing nothing, and I've got an okay grade, sometimes really high grade, really easy for me. So it has been very hard for me to stop, and make a plan, and do the study of here, and there, and work 8 hours per day. I've never done that before, so it also took time for me. Before I never read anything I just came to school, that's how I study.

M: what about the homework then?

P: maybe no homework, because I was so fast. I guess I had, but not so much, it can also wait, like, if you've something else to do, we'll do it in class, I thought a lot like this back then".

« P : Je pense que le *gymnasium* était vraiment facile. Mais ça a été super dur à la fac d'étudier, de vraiment étudier, de garder le rythme. Parce que, je n'ai jamais appris à étudier quoi que ce soit, parce qu'il me suffisait d'écouter à l'école, pas d'organisation, par de préparation de rien, et j'avais une note correcte, parfois vraiment bonne, vraiment facile pour moi. Donc ça a été super dur pour moi de m'arrêter, de planifier, de faire l'étude ici, puis là, et de travailler huit heures par jour. J'ai jamais fait ça avant, donc ça m'a aussi pris du temps. Avant je lisais jamais rien, je venais juste à l'école, voilà comment j'étudiais.

M : et question devoirs alors ?

P : peut-être pas de devoirs, parce que j'étais si rapide. Je pense que je devais en avoir, mais pas beaucoup, et ça pouvait aussi attendre, genre, si tu as un autre truc à faire, on le fera en classe, je pensais beaucoup comme ça à l'époque ».

Pipaluk Marquardt, licence en études vétérinaires (KU), mère peintre en bâtiment (groenlandaise) père plombier (groenlandais), Copenhague, avril 2019

On voit bien ici que derrière l'idée de « garder le rythme », c'est avant tout des dispositions à planifier, à se projeter dans le futur scolaire qui doivent être acquises : avant, elle n'avait pas d'organisation, elle ne planifiait pas, n'arrivait pas à envisager la nécessité de structurer son travail en amont pour s'ajuster aux exigences de la classe. Dans cette modification des dispositions planificatrices, la distance à la culture légitime est un paramètre central, puisque, de même que cela ressortait d'enquêtes quantitatives (EVA, 2019) les enquêté·e·s sont nombreux·se·s à avoir l'impression de devoir davantage travailler que leurs camarades. C'est notamment le cas de Nuukaaka Nielsen, qui en dépit du fait que le danois soit sa langue familiale[370], a intégré ce paramètre dans sa gestion du travail :

[370] Voir **chapitre 5** pour l'usage de ce terme.

"I felt I had to do a bit extra, that I have to read all the texts, I had to study more, I had to spend more hours at studying, and all of that, than any other eh, than the average of Danish students. I felt that I had to go to the level, fast (…) I could feel like, when I have to write a page, and I have spent so much time on it, I can feel that it was easier for them, to understand the text. Also, I felt that I needed more hours to understand it, so after some time, I knew I had to plan this extra time for me before the course".

« Je sentais que je devais en faire un peu plus, je devais lire tous les textes, je devais étudier plus, passer plus de temps à étudier et tout, que n'importe qui d'autre, que l'étudiant Danois moyen. Je sentais que je devais atteindre le niveau, rapidement (…) Je pouvais sentir que, quand je devais écrire une page, et que j'avais passé tant de temps dessus, je peux sentir que c'était plus facile pour eux de comprendre le texte. Aussi, je sentais que j'avais besoin de plus de temps pour le comprendre, donc, après un peu de temps, je savais qu'il me fallait prévoir ce temps en plus pour moi avant le cours ».

Nuukaaka Nielsen, master en sociologie (KU), mère psychologue, (groenlandaise), père sous-chef au ministère de l'Éducation, (groenlandais), Copenhague, mars 2019

Le sentiment d'être en décalage avec les attentes scolaires est ainsi susceptible de renforcer les dispositions planificatrices. L'hypercorrection scolaire semble ainsi contribuer à l'acquisition de cette nouvelle règle du temps, de telle sorte que la bonne volonté scolaire donne précisément des prises à l'appropriation de ce nouveau rapport à la planification.

Cette métamorphose des dispositions planificatrices ne se fait pas seulement au gré des rythmes scolaires, mais également de ce qui l'entoure, comme le fait d'avoir à compter dans sa journée le temps que prennent les transports. Pour la grande majorité des étudiant·e·s, l'arrivée au Danemark est en effet synonyme de faire l'expérience, pour la première fois, du quotidien métropolitain. Dans leur scolarité antérieure, le chemin de l'école était court : il s'agissait de descendre de l'internat et de traverser la rue pour aller en classe, de prendre les escaliers à flanc de montagne, voire, pour les étudiant·e·s nuumiut, de faire quelques minutes de voiture ou de bus. L'intériorisation de cette nécessité à planifier se fait ainsi également au gré de l'appropriation d'un nouvel environnement urbain :

"It was like everything is different, and, I had to take the bus to go to university, it's a small thing, but you know …I had to take two different buses, so I've got lost, and then … get very late in class, and you know … well. Since my first failures I made a practice to prepare any moves and to take my time to do this".

« C'était genre tout est différent, et, je devais prendre le bus pour aller à l'université, c'est pas grand chose, mais tu sais … je devais prendre deux bus différents, et je me suis perdu, et puis … je suis arrivé hyper en retard en classe et tu vois … bon. Depuis mes premiers échecs j'ai pris l'habitude de préparer chaque déplacement, et de prendre mon temps pour le faire ».

HP Lynge, master en administration des affaires (RUC), mère travailleuse sociale (groenlandaise), père chef de projet retraité, (danois), Nuuk, mai 2018

Cette transformation du rapport au temps s'opère enfin au gré des nouvelles sociabilités, qui imposent aux étudiant·e·s groenlandais·e·s de se fixer sur le temps des autres : « s'ils disent dans trois semaines, eh bien c'est dans trois semaines, sinon on ne se voit pas ! ».

En parallèle du travail de transformation de son apparence s'élabore donc une modification progressive du rapport à la planification et au temps. Il s'agit en quelque sorte de se mettre à l'heure danoise, autrement dit, d'adopter ce rythme d'une vie bien remplie et bien planifiée, et de quitter le *immaqa* qui battait la mesure des existences au Groenland. Dans cet ordonnancement du temps semble finalement s'exprimer un nouveau rapport au monde : alors qu'*immaqa* renvoyait à cette irréductible part d'incertitude liée à un environnement difficilement maitrisable (voir **chapitre 7**) ces dispositions temporelles nouvellement acquises signalent un déplacement vers une rationalisation du temps qui devient compté.

« Suivre la cadence » : dénaturaliser le silence et saisir les règles de la parole

La dernière modalité du travail de soi permettant l'acquisition d'une nouvelle hexis corporelle identifiée renvoie à la transformation progressive du rapport au silence. D'un silence passif (voir **chapitre 7**), normalisé, naturalisé comme mode normal de l'existence mondaine et scolaire, le travail de soi qui s'opère dans la migration étudiante s'élabore également par l'apprentissage d'un silence actif, utilisé stratégiquement, en alternance avec des prises de parole tactiques. Ces dernières permettent aux étudiant·e·s de s'insérer dans la dynamique d'une salle de classe ou d'un groupe de camarades, leur donnant l'impression de passer pour un étudiant comme un autre.

En classe, face aux injonctions multiples à prendre la parole, explicites ou non, le silence est le plus souvent codé comme une défaillance scolaire. Face au triple mécanisme de silenciation décrit dans le chapitre précédent, les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont en effet loin d'être passifs. Au fil de leur parcours, ils et elles vont s'approprier cette règle du jeu scolaire, en plusieurs étapes. La première renvoie à un temps de lecture, où il s'agit de dépasser la sidération et la frustration souvent associées au fait d'être silencié. Dans les entretiens, c'est souvent avec un vocabulaire musical que ces temps de lecture sont décrits : il s'agit de « suivre la cadence », « capter le ton », « tenir le rythme », ou encore de « saisir les temps forts » des phrases, et d'être attentif aux inflexions du timbre des voix. Ce vocabulaire musical est déjà, en soi, le signe que le décodage est fait, ou est en train de se faire, puisque les conversations ne sont plus perçues comme des cacophonies assourdissantes mais comme un langage audible, faits de nuances, d'une logique polyphonique, et d'un rythme clairement identifiable. Il semble en effet s'agir de déchiffrer la partition, ses temps, ses mouvements et sa mélodie, et pour se faire, de se placer en posture d'observation :

"N: Danish people here, they are talking about different things, in different ways, so when you are jumped into a conversation, the things you say, they sometimes give you a weird look, and you kind of wonder should I have said that. Like, was that just something completely else when the conversation I jumped was about? So, I had to learn how to, eh, talk to Danes. In a social manner.

M: Do you have an example?

N: hm, not really. Because it's just small things … I don't know, but like, they are talking about their life, and where they come from, and what they do, and I come and then listening, and try to, eh follow the mood of the conversation, and try to see where I can jump in … because, in Greenland, when you grew up, you have to wait to the person finish before you begin speaking. So, you follow the beat, you try to find an empty spot when you can jump in, and you have to keep thinking about new things to say, because when the person stops talking, another person has already began talking, so you have to keep things and then … you can say something, when you get the opportunity. I've been here for four years, and I've almost managed to … find a bit of courage to begin talking when people are still talking * elle rit * *but I think eh … I know Danish, I grew up with a Danish mother, I still have difficulties communicating with Danes. Because of things like that. And also, it is a different culture I grew up in, like, different things you are focused on, like, you don't talk about did you watched this movie at the cinema, or, did you see this dress at the mall, or*

« N : les Danois ici, ils parlent à propos de différents trucs, de différentes façons, donc quand tu es projetée dans une conversation, les trucs que tu dis te font recevoir de drôles de regards parfois, et tu te demandes si genre, est-ce que tu aurais dû dire ça. Genre, est-ce que la conversation dans laquelle je me retrouve parlait de quelque chose de complètement différent ? Donc j'ai dû apprendre à, euh, parler aux Danois·e·s. D'une manière sociale.

M : est-ce que tu as un exemple ?

N : hm, pas vraiment. Parce que c'est juste des petites choses … je sais pas mais genre, les personnes parlent de leurs vies, d'où elles viennent, et ce qu'elles font, et je viens et puis j'écoute, et j'essaye de … euh, suivre le rythme de la conversation, et j'essaye de voir où je peux entrer dedans … parce qu'au Groenland, quand tu grandis, tu dois attendre que la personne ait fini avant de commencer à parler. Donc, tu suis la cadence, tu essayes de trouver un creux où tu peux te mettre, parce que quand la personne arrête de parler, une autre a déjà commencé à parler, donc tu dois garder les choses et puis … tu peux dire un truc, quand tu as l'opportunité. Je suis là depuis quatre ans, et j'ai presque réussi à trouver un peu de courage pour parler quand les gens sont toujours en train de parler * elle rit * mais je pense que … euh, je connais le danois, j'ai grandi avec une mère Danoise, et j'ai toujours des difficultés à communiquer avec des Danois. À cause de trucs comme ça. Et aussi, c'est une différente culture dans laquelle j'ai grandi, genre, différents trucs sur lesquels tu te concentres, genre, tu ne demandes pas est-ce que tu as

things like that. It's more like, oh, did you go to dogsledding this weekend, or, did you see the stars last night or …like, different subjects. And here you are like: what's the subject to small talk about?

M: Have you experienced that kind of thing in class?

N: hmm, yeah. Some have more guts to show their stupidity. Well, not stupidity, but ask stupid questions. And when we, Greenlanders, we just shut up, and be like … don't wanna ask questions that might show that I don't know as much … and when Danish people are more like well, I don't understand this and I need to know more, Greenlanders are like, I don't understand that so okay, focus on something else".

vu ce film au cinéma, ou est-ce que tu as vu cette robe au centre commercial, ou des trucs comme ça. C'est plus genre, est-ce que tu es partie en traîneau ce week-end, ou, est-ce que tu as vu les étoiles la nuit dernière … genre, différents sujets. Et ici tu es genre : quel sont les sujets sur lesquels on bavarde ?

M : et en classe, tu as vécu ce genre de chose ?

N : hmm, ouais. Certains ont plus de cran pour montrer leur propre stupidité. Bon, pas stupidité, mais poser des questions stupides. Et nous, les Groenlandais·e·s, on se tait, et on est genre, on ne veut pas poser de questions qui montrent qu'on ne sait pas grand-chose … alors que les Danois·e·s sont plus du genre, je ne comprends pas ça je veux en savoir plus, les Groenlandais·e·s sont du genre, ok je ne comprends pas ça alors bon, concentrons-nous sur autre chose ».

Nukannguaq Berthelsen, licence de littérature (KU), mère assistante de pharmacie (danoise), père charpentier (groenlandais), Copenhague, février 2019

Au temps de ce solfège énonciatif, de lecture de la musique des échanges, succède celui de l'appropriation des nouvelles règles, même si parfois, ces deux étapes s'entremêlent. Fait de tests, de tentatives de s'insérer dans le rythme de la parole comme décrit ici, il s'agit de comprendre « ce qui marche », au risque de « perdre la face », pour reprendre la terminologie goffmanienne (Goffman, 1974 : 9). Cette appropriation passe par la constitution d'un répertoire de réactions à adopter et de questions à poser. Ces dernières doivent être adaptées thématiquement et techniquement (en termes de façons d'intervenir), ce qui montre le développement d'une capacité à décoder les interactions :

"I've never been afraid of being small talking, and stuff, but in Denmark, you have to be careful. Not just randomly talk to people, because … In Copenhagen, people are like why are you talking to me? Like, if you say oh! the weather is so nice today, you know, they are like why? While here in Bornholm, everyone talk to each other … about different things. So, I feel at home here, because, I can be myself and people appreciate it. You can't small talk about anything anyhow in Denmark ».

« Je n'ai jamais craint d'être dans le bavardage et tout, mais au Danemark, tu dois être prudent. Ne pas parler au hasard aux gens, parce que … à Copenhague, les gens sont là, mais pourquoi tu me parles ? Genre, si tu dis oh, il fait beau aujourd'hui, tu vois, ils vont être là, quoi ? Alors qu'ici à Bornholm, tout le monde se parle … de toutes sortes de choses. Donc je me sens à la maison ici, parce que je peux être moi-même et les gens l'apprécient. Tu ne peux pas bavarder à propos de tout, ni n'importe comment au Danemark ».

Camilla Lyberth Kielsen, master en psychologie et design de la performance (RUC), mère fonctionnaire administrative (groenlandaise), père fonctionnaire administratif (danois), Copenhague, mars 2019

Se présentant comme « très sociable » et très « habituée aux Danois·e·s et à la culture danoise » en raison de son héritage familial et de son parcours migratoire antérieur (elle a passé une année de *gymnasium* au Danemark, vécu en Islande et aux États-Unis), l'incorporation de façons de s'exprimer considérées comme danoises et blanches ne se fait pas pour autant « au hasard » dans les termes de Camilla Lyberth Berthelsen. Autrement dit, elles ne sont pas suffisamment profondément incorporées pour être perçues comme automatiques ou évidentes, comme marquées du sceau du naturel. L'exemple invite ainsi à ne pas associer trop rapidement acquisition de dispositions linguistiques dominantes et mixité raciale, en considérant l'épaisseur de l'espace social de ces règlements de la parole. Parce qu'elle parle beaucoup, en danois, et sait « bavarder », correspondant au *qapuk* codé comme blanc, il lui a été reproché d'être parfois « trop danoise ». Pourtant, elle m'explique « avoir appris à être Danoise », que cela l'a « aidée », même si elle préfère « l'esprit

village » de Bornholm (une île danois dans la mer Baltique, à environ 130 km des côtes danoises) aux règlements des interactions de la capitale. Ce n'est peut-être pas un hasard si elle se sent mieux dans une ville moyenne, insulaire, que dans la capitale. On pourrait faire l'hypothèse que sa façon de s'exprimer représente une sorte de parole moyenne, qui, au Groenland, serait associée aux groupes dominants, mais qui, dans la capitale, ferait « plouc ». D'ailleurs, lorsqu'elle décrit ses propres usages sociaux de la parole, elle explique ressentir une certaine proximité avec ces « autres Danois·e·s », en raison de leur maîtrise mal assurée du danois académique, de leur accent également, et d'un danois plus « simple », moins « prétentieux », mais également d'une façon d'être plus « avenante », qui lui semble plus « naturelle » : « j'ai découvert que si tu viens de la campagne au Danemark, c'est pareil, parce que tu n'utilises pas le langage universitaire à la ferme ! »[371]. Elle se sent « naturelle » avec elles et eux, alors qu'elle « traite » les gens de Copenhague « juste comme je traiterais un chat, gentiment, calmement, sans mouvements brusques ».[372]

Dans ce temps d'appropriation de la règle, les « allié·e·s d'ascension » (Lagrave, 2021) et en particulier les autres étudiant·e·s Groenlandais·e·s au Danemark, ainsi que, dans une moindre mesure, d'autres étudiant·e·s éloigné·e·s de la culture légitime, comme dans l'exemple donné par Camilla Lyberth Kielsen, jouent un rôle déterminant. Parmi les Avalakers, ce groupe d'étudiant·e·s adhérant·e·s de l'association Avalak, fréquentant ses évènements, et ayant développé des sociabilités principalement autour de l'association, un terme revient souvent : la nécessité d'être « pro-actif » en classe comme dans la vie sociale. HP Lynge avait ainsi conseillé à son filleul : « tu ne dois pas être timide, tu ne dois pas avoir peur de dire quelque chose de stupide (…) c'est très dur de sauter dans la conversation quand tu ne sais pas quand, alors essaye de sauter dans la conversation, si tu es interrompu, alors interromps à nouveau »[373]. Ces échanges autorisent en effet une certaine modification du rapport à soi, reposant sur la mise en commun des expériences individuelles. Ils permettent également, dans une certaine mesure, une transformation du rapport à l'œil jugeant des autres. Certain·e·s parviennent à s'y soustraire au fil du temps : « je fais ça pour moi », « tant pis si je passe pour stupide ». C'est notamment ce que décrivait Ivik Bech Olsen, qui « pensait beaucoup » à son rapport au danois, lors de ses premiers mois au Danemark. Au gré de sa fréquentation quasi-quotidienne de la Maison du Groenland à Copenhague, où elle travaille, en a fait un sujet de discussion courant avec d'autres Groenlandais·e·s, qui nourrit sa réflexivité :

"I lived in greenlandic, before I was afraid to say something wrong, in danish, a word wrong, or the grammar, and the accent, maybe for no reason back then, when I lived in Greenland. And it changed here. Like, I don't care anymore, I have a reason, because I didn't grew up, with the danish language. My language is Greenlandic, and now, I don't care. I talk more danish, in a way that makes me feel maybe more certain".

« Je vivais en kalaallisut, avant j'avais peur de dire quelque chose de faux en danois, un mauvais mot, ou la grammaire, et l'accent, peut-être sans raison, quand je vivais au Groenland. Et ça a changé ici. Genre, je m'en fous maintenant, j'ai une bonne raison, parce que je n'ai pas grandi avec le danois. Ma langue, c'est le kalaallisut, et maintenant, je m'en fiche. Je parle plus danois et d'une certaine façon ça me fait me sentir plus sûre de moi ».

Ivik Bech Olsen, formation professionnelle en évènementiel (NEXT Copenhagen), mère puéricultrice (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Une fois ces règles saisies et appropriées, les étudiant·e·s sont en mesure de mobiliser un répertoire de modalités de prise de parole, par exemple en copiant « l'humour danois », considéré comme moins littéral que « l'humour groenlandais », en cherchant à parler les un·e·s au-dessus des autres,

[371] *« Because, in Greenland, we don't use that language, and … you learned danish, but only on a basic level. And, I also find out that if you come from the countryside in Denmark, that's the same thing, because, you don't use university language on a farm ».*

[372] « *I treat them just like I would treat a cat, nice and calm, no sudden movements* ».

[373] *« I talk to him, then like, he …shouldn't be shy, or be afraid of something stupid (…) it's very difficult to jump in, when you don't know … when to jump in, so try to jump in, if you get interrupt, then interrupt back, and then he started doing it* » HP Lynge, master en administration des affaires (RUC), mère travailleuse sociale (groenlandaise), père chef de projet (danois), Nuuk, mai 2018.

ou encore, en utilisant leur connaissance du rythme des prises de parole pour savoir quand, justement, prendre ou ne pas prendre la parole leur permettra de passer pour un·e danois·e. Pour reprendre l'apprentissage de Camilla décrit *supra*, elle m'expliquait par exemple savoir exactement quand poser une question – et sur quoi elle devait porter – pour ne pas être regardée bizarrement en classe. Se sentant éloignée de la culture légitime, et ce, d'autant plus qu'elle suit ses études à RUC, une université socialement sélective (Munk et Thomsen, 2018), elle s'interdit toute question de vocabulaire : « j'écris les mots que je ne comprends pas, et j'essaie de saisir le sens malgré tout, juste … si j'ai pas le mot c'est pas grave, si j'ai le sens global, c'est ce qui compte » et elle cache ses notes au regard des autres, parce qu'elle a peur que « les gens pensent (qu'elle) n'est pas vraiment intelligente »[374]. Elle s'impose cependant des prises de parole pour approuver le contenu de ce qui est dit en séminaire, se fixe également une routine de questions de politesse, même si à la fac, elle a l'impression qu'elle « doit parler à ces gens qu'elle n'aime pas vraiment ».

C'est précisément cet usage informé, circonstancié et stratégique des silences, acquise au fil de l'expérience universitaire au Danemark, qui fait toute la différence avec les formes d'auto-restrictions que j'évoquais au chapitre précédent. Ces silences et leurs doubles, les répertoires de prise de parole, vont ainsi être délibérément utilisés comme des moyens de contrôle de « l'information concernant une déficience » (Goffman, 1975 : 57). La prise *de* parole est ainsi également une prise *en* parole, autrement dit, une acquisition fruit d'un travail d'observation et de tentatives de s'accorder avec le « bon » ton, le « bon rythme », afin de maîtriser la façade que l'on cherche à construire par une manière singulière de s'exprimer.

Entrer et sortir du rôle

S'il faut se méfier, dans l'étude des dispositions, du discours que peuvent tenir sur elles les enquêté·e·s (Darmon, 2019), plusieurs indices permettent de saisir l'amplitude de la transformation opérée[375]. Les étiquetages des autres, mais également la comparaison, à la fois entre différent·e·s étudiant·e·s à différentes étapes de leur cursus, mais également à différents moments d'une même trajectoire, sont autant de traces de ces processus d'intériorisation. À ce titre, le discours tenu sur sa propre transformation est souvent imprécis, comme brouillé. Les individus ne savent pas toujours décrire « comment » ils en sont arrivés là, mais sont au contraire confiants sur la destination, comme on le retrouve dans cet extrait :

"M: you told me that you hadn't the feeling to fit, in the classroom, with your classmates …	« M : tu m'as dit que tu avais l'impression de ne pas être être à ta place, dans la classe, avec tes camarades …
A: yeah.	A : ouais.
M: what changed?	M : qu'est-ce qui a changé ?
A: I don't know! I think … I just, adapted, to the danish school, and became one of those who can speak five minutes about what kind of candy I like. I felt that's what I had to do to be able to be comfortable and to be a part of it".	A : je sais pas ! Je pense … que je me suis juste adaptée à l'école danoise, et je suis devenue l'une de celles capables de parler pendant cinq minutes sur le type de bonbons que j'aime. J'ai senti que c'était ce qu'il fallait faire, pour être confortable, et pour faire partie du groupe ».

Aviaaja Brønlund, master de médecine (KU), mère gestionnaire d'un *gymnasium* (groenlandaise), père cuisinier (groenlandais), novembre 2019

[374] *« I write down words that I didn't get, and at the end, I've just learned to go around those words, and kind of get the meaning of things anyway, just, if … I don't get the word it's fine, if I get the bigger picture, that's what matters (…) I sit always in the back, because, I hate when people see my notes because I'm afraid that there is stupid notes, so I just always make sure that no one see my notes, because I'm scared … that people think that I am not very smart ! ».*

[375] J'expose plus en détail la façon dont j'ai travaillé avec cette contrainte au **chapitre 2.**

Aviaaja Brønlund fait référence dans cet extrait à une conversation qui l'avait déstabilisée au début de son séjour. Un groupe d'étudiant·e·s de sa promotion discutait du type de bonbons qu'ils aimaient, et ce, pendant « quinze minutes ». « Bavard·e·s » « bruyant·e·s », elle les considère comme superficiels et enfantins : « pourquoi est-ce que je devrais déranger les gens à propos du type de bonbons que j'aime ? Je ne veux pas perdre mon temps avec ça ! C'était difficile de faire partie du groupe si tu ne parles pas des bonbons que tu aimes »[376]. Ce sont ici la troisième et la quatrième étape qui sont décrites : le changement effectif, puis la prise de conscience de sa propre transformation.

De manière transversale, ce travail de soi est souvent décrit comme un nouveau rôle (avec son costume, ses mimiques, et parfois son texte) qu'il faudrait jouer. L'endossement de ce rôle, en particulier par le truchement de la langue, est parfois vécu comme un écart à soi :

"It was just, hard, to adapt to the culture in the group, eh, the social atmosphere, it's just weird, I feel I couldn't connect, or, I coudn't be myself, in a way. Because, eh … I couldn't just, eh, express myself, in greenlandic and in danish, eh, I can't express greenlandically, in that sense. It's quite weird ».

« C'était juste dur, de s'adapter à la culture du groupe, euh, à l'atmosphère sociale, c'est juste bizarre, je pensais que je ne pouvais pas connecter, ou, que je ne pouvais pas être moi-même, en kalaallisut, et en danois, euh, je ne pouvais pas m'exprimer groenlandiquement, en ce sens. C'est assez bizarre ».

Arnajaraq Rosing, licence d'histoire de l'art (AU), mère fleuriste (groenlandaise) père fonctionnaire administratif (groenlandais), Aarhus, avril 2019.

Être dans le rôle, et surtout, y rester, semble avoir un coût : en cela, en sortir, même temporairement, permet de reprendre haleine. C'est comme cela que sont présentés les évènements organisés par Avalak ou les retrouvailles entre étudiant·e·s Groenlandais·e·s plus généralement : cela permet de « se détendre et d'être son vrai être groenlandais », et de « sortir de la vie danoise ». À Copenhague, les employé·e·s de la Maison du Groenland ont bien conscience de ce rôle de sortie du monde environnant que le lieu prend : c'est une « maison familiale » me disait la directrice, où, « tu n'as pas à t'expliquer, à changer ton attitude, ta langue, et où si ton danois n'est pas si bon, tout le monde s'en fiche », décrivait une conseillère d'éducation.

Parce qu'elle est présentée comme un rôle, cette nouvelle hexis corporelle acquise dans la migration invite à relire la façon dont les individus « passent » pour blanc·he·s dans leurs communautés d'origine. L'endossement de certaines dispositions, progressivement acquises, puis interprétées de l'autre côté de l'Atlantique selon les catégories raciales localement disponibles[377], peut être interprété comme responsable du fait d'être passé. Pour comprendre à quelles conditions, et avec quels effets de contrainte ces transformations de soi s'opèrent, il convient maintenant de se pencher sur la question de l'intentionnalité qui rythme ce travail de soi.

2. Des conversions sous conditions : régulations universalistes, familiarités antérieures et placements scolaires

Ces conversions ne sont pas le fait de la seule volonté des étudiant·e·s. Elles sont accompagnées, mais également encadrées et régulées, par les *«* allié·e·s d'ascension *»* (Lagrave, 2021), et en

[376] *« Why should I bother other people about what kind of candy I like, and … I don't wanna spend my time with that! It was a bit difficult to be a part of the group if you don't want to talk about, eh what kind of candy you like »*

[377] Notons à ce titre qu'il serait intéressant de se pencher sur la façon dont les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont perçu·e·s au sein de la communauté groenlandaise vivant au Danemark, dans la mesure où cette dernière tend à être dans une position sociale plus élevée que les Groenlandais·e·s vivant au Groenland (voir **chapitre 1**).

particulier par celles et ceux qui les ont précédé·e·s. Ces ouvreurs et ouvreuses de voies ne sont pas les seul·e·s à encadrer et guider les conversions : s'y ajoutent les nouvelles fréquentations amicales ou amoureuses, ainsi que l'encadrement institutionnel. Par ailleurs, ces conversions sont à replacer dans l'espace social : toutes celles et ceux qui se font Danois·e n'ont pas le même chemin à parcourir pour s'adapter aux différentes sphères de leurs existences migratoires.

Lecture individualiste des difficultés et schème universaliste de l'encouragement

Le bureau des conseillères de la Maison du Groenland est un espace où l'on vient partager ses joies et ses peines, au-delà des seules procédures administratives : une naissance, un mariage, le souhait d'abandonner, une anxiété qui semble insurmontable mais aussi une bonne note ou un devoir salué. Les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s, qu'elles soient scolaires ou plus généralement liées à d'autres sphères de leur expérience minoritaire, sont ainsi bien connues des acteurs institutionnels groenlandais locaux, d'autant plus que certains les ont eux-mêmes expérimentées : ils connaissent donc par l'expérience les enjeux de cette transformation de soi.

De manière générale, les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s sont plus facilement associées à des contraintes individuelles plutôt qu'au fonctionnement du système scolaire. Ces interprétations s'incarnent dans un double aspect : d'une part, dans une approche universaliste de la condition des étudiant·e·s groenlandais·e·s, et de l'autre, par un cadrage individualiste des solutions proposées pour résoudre les difficultés. Ce que j'appelle la dimension universaliste du traitement des inégalités éducatives se caractérise à la fois par le refus de particulariser la question des origines et par un cadrage quantitatif des inégalités scolaires, deux dimensions qui contribuent à la conversion, en encourageant la logique de l'assimilation. L'encouragement et le soutien offert aux étudiant·e·s s'accompagne ainsi souvent d'une injonction à ne pas utiliser la « carte du Groenlandais » (*Grønlandsk kort*), un terme utilisé par les conseillères d'éducation des Maisons du Groenland pour désigner le fait d'imputer ses propres difficultés à ses origines :

"We ask them also to not play what we called the Greenlandic card, Grønlandsk kort, *like oh, we are so … I'm from Greenland, I don't know and they are better than me … So, each time, I look at them and say don't do that. Don't ever. Don't play the greenlandic card. We tell them to be proud, be themselves. But they have to show they can, because … it's what Danes expect".*

« On leur demande de ne pas jouer la carte du Groenlandais, *Grønlandsk kort,* genre, oh, on est tellement … je suis du Groenland, je ne sais pas, et les autres sont meilleur·e·s que moi … Donc, à chaque fois, je les regarde et je dis : ne fais pas ça. Ne fais jamais ça. Ne joue pas la carte du Groenlandais. On leur dit d'être fier·e·s, d'être eux-mêmes, d'être elles-mêmes. Mais il leur faut montrer qu'ils et qu'elles peuvent, parce que … c'est ce que les Danois·e·s attendent ».

Maria Kleist Pedersen, conseillère éducative de la Maison du Groenland de Copenhague, février 2019

La dimension universaliste s'inscrit ici dans un refus de particulariser la question des origines. Ce discours se retrouve également au sein de l'exécutif groenlandais. Alors que je m'étonnais de l'absence totale de la question raciale dans les différents rapports produits par les agences danoises et par les institutions groenlandaises elles-mêmes, et questionnais l'inclusion des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark, c'est l'argument du « réalisme » qui était convoqué :

"I mean, is it realistic … Because, if you want, students are one in a class of four hundred, so you have to fit in right? If you are three hundred in a class of four hundred, you can set the agenda. But having a small ratio of Greenlandic students in different educations, it just means that you have to fit in".

« Je veux dire, est-ce que c'est réaliste … parce que si tu veux, les étudiant·e·s sont un dans une classe de quatre cents, donc tu dois t'y adapter non ? Si on est trois cents dans une classe de quatre cents, tu peux fixer l'agenda. Mais avec un si petit ratio de Groenlandais·e·s dans différentes formations, ça veut juste dire que tu dois t'adapter ».

Jens Høegh Olsvig, chef du département enseignement supérieur et recherche, Naalakersuisut, Nuuk, Décembre 2019

Le renvoi à la rationalité et au réalisme des luttes est également présent dans les conceptions des difficultés rencontrées par les étudiant·e·s. La priorité étant « d'offrir des opportunités » aux étudiant·e·s groenlandais·e·s et de les voir terminer leurs études, on retrouve pleinement l'effet d'aveuglement que je dérivais au **chapitre 4** : le cadre de la mise en problème du niveau éducatif, envisagé comme moyen d'arriver à l'indépendance, empêche de dépasser une vision « groupiste » (Dumitru, 2014) des inégalités scolaires, autrement dit, à considérer comme homogène la population se trouvant dans les frontières de l'État considéré. Lorsque je pose la question d'actions qui seraient menées par les institutions groenlandaises pour agir sur la représentativité dans les programmes, une conseillère éducative de Copenhague m'explique qu'il faut « choisir ses batailles » et que celle-ci n'est pas « un gros problème », en comparaison du fait que « les Danois ont l'habitude d'éduquer leurs enfants » contrairement aux Groenlandais·e·s. De même, lorsque je questionne les responsables du département de l'enseignement supérieur de Naalakkersuisut sur l'usage du terme de décolonisation pour concevoir les politiques éducatives, on me répond que ce dernier n'est jamais utilisé. Parce qu'« on ne peut pas séparer les composantes coloniales des composantes historiques de nos vies [378]», la colonisation est « un donné », sur lequel il ne s'agit pas de revenir. Il me semble pourtant qu'en dépit de la reconnaissance de l'omniprésence des structures coloniales, cette forme de relativisation, voire de banalisation des effets de la domination coloniale, conduit à son absence de prise en charge. C'est tout simplement une non-question, un terme sans signification, dont le vide sémantique n'a pas à être comblé.

L'impensé colonial se caractérise par le fait que les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s sont individuelles. L'encadrement institutionnel des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark se fait non seulement par l'octroi de droits particuliers, mais également par la mise en place de dispositifs d'accompagnement auxquels chacun·e est libre de recourir ou non. Prenons par exemple, le projet Pakkut, mis en place par les Maisons du Groenland de Copenhague et d'Odense, développé sur la période 2019-2022 afin de « renforcer la langue académique et la culture étudiante des étudiants Groenlandais »[379]. Il s'agit de viser une « meilleure intégration » pour que les étudiant·e·s aient « une plus grande chance de terminer leurs études ». Ce programme propose des cours, une fois par semaine, et un suivi régulier des étudiant·e·s. La conception du projet telle que me l'a décrite sa responsable au début de sa mise en œuvre, dit bien ce cadrage individualiste des difficultés :

> Elle n'a pas pour projet de rencontrer des enseignant·e·s. Le projet Pakkut c'est que pour les étudiant·e·s groenlandais·e·s, pour les aider, parce qu'ils et elles sont différent·e·s. Elle a commencé à les rencontrer pour comprendre d'où ils et elles venaient, et comment elle pouvait les encourager à aller plus loin. Il est prévu plus tard de faire le tour des établissements pour voir ce qu'ils proposent comme aides individuelles (cours complémentaires), elle pourra adapter les *workshops* à l'offre qui existe déjà. Elle prévoit quelque chose à propos de la planification du travail à la maison, des ateliers sur le danois académique, aussi peut-être des exercices sur comment se présenter, « parce qu'un jeune Danois peut mentir sur ses compétences pour se mettre en avant, mais un Groenlandais ne ferait jamais ça parce que ce n'est pas dans sa culture ».
>
> Résumé de l'entretien avec la responsable du projet Pakkut, Odense, mars 2019

Cette difficulté à percevoir les obstacles rencontrés par les étudiant·e·s comme l'expression de logiques systémiques transparait également du côté des établissements danois. Cet aspect mériterait

[378] « *You cannot separate this was a colonial component of my life, and that was a historical component of my life* », Jens Høegh Olsvig, chef du département enseignement supérieur et recherche, Naalakersuisut, Décembre 2019.

[379] « *Ormålet med projektet er at styrke de grønlandske studerends akademiske (danske) sprog or studiekultur » ; en bedre integration » ; større chance for at færdiggøres deres studie* ». Présentation du projet Pakkut disponible ici : https://www.sumut.dk/da/uddannelse/pakkut/om-pakkut/

d'être approfondi et affiné, établissement par établissement. Cependant, quelques indices transparaissent dans mon enquête : la mise en place d'un programme de soutien (cours et suivi individualisé) aux étudiant·e·s d'origine groenlandaise à l'Université d'Aarhus[380], ou les remarques d'un représentant d'un établissement d'enseignement supérieur de la région capitale. Lors d'une réunion de présentation de l'encadrement des étudiant·e·s par la Maison du Groenland de Copenhague, il suggérait que l'ensemble des étudiant·e·s groenlandais·e·s fassent l'objet d'un suivi psychologique :

> "*I'm thinking, well, they should, the Greenlandic students, it is actually maybe what they need, a long-term psychologist, for this and that. And then there is this one no like the other students which can be hard to, finding one's feet in. So, they are that target group*".
>
> « Je pense que, bon, ils devraient, les étudiant·e·s Groenlandais·e·s, c'est sûrement ce dont ils ont besoin : un psychologue sur le long terme, pour ceci ou cela. Et puis il y a celui-là qui n'est pas comme les autres et pour qui ça peut être difficile de trouver sa place. Donc, ils et elles sont ce groupe cible ».
>
> Réunion à la maison du Groenland de Copenhague, février 2019.
> Traduit du danois par Suissi Jensen.

Le problème n'est pas tant de juger de la pertinence du diagnostic, mais bien de comprendre que ce recours au suivi thérapeutique relève d'une forme de psychologisation qui trace une ligne entre individus déviants et normaux. Ce « recours aux techniques d'action psychologiques comme instruments de (la) transformation » de la réalité (Castel et Lecerf, 1980, cité par Morel, 2023, à paraître) est caractéristique d'une individualisation des problèmes sociaux, qui invisibilise les causes des difficultés rencontrées – ici, les inégalités sociales face à l'école et le rôle actif de l'institution scolaire dans la reproduction de ces inégalités. Il en va de même pour les dispositifs d'accompagnement : le problème ne se situe pas du côté de leur existence, ni même d'un jugement de leur efficacité, mais bien dans la façon dont le problème lui-même est cadré. Concevoir les difficultés scolaires comme des problèmes individuels fait des étudiant·e·s des individus *à réparer*, responsables de leur propre réparation, mais également, par extension, de leur propre dégradation. D'ailleurs, le terme *pakkut*, en kalaallisut, évoque bien cette responsabilité qui ne repose que sur l'individu : il désigne l'objet, généralement une pagaie, que l'apprenti chasseur utilisait pour trouver son équilibre en qajaq et éviter de chavirer. Finalement, ces schèmes individualistes sur lesquels sont bâtis l'accompagnement des étudiant·e·s « responsabilisent, voire culpabilisent les individus en faisant de leurs qualités ou de leur motivation personnelle la cause de leur position sociale, reléguant au second plan des contraintes supposées intangibles et extérieures » (Morel, 2023, à paraître). La façon dont ces difficultés sont conçues ne sont pas sans effets sur les étudiant·e·s, chez qui on retrouve les mêmes chevilles narratives de la conversion de soi.

Être un·e étudiant·e comme les autres, une question de « survie »

Lorsqu'il s'agit de questionner les effets socialisateurs du dispositif migratoire et scolaire sur les individus, les justifications apportées par les étudiant·e·s nous renseignent sur les forces qui orientent le travail de soi.

De manière générale, les conversions sont largement présentées comme des processus longs, pas toujours pleinement maîtrisés, mais surtout comme étant le résultat de contraintes. On le retrouve dans le vocabulaire employé : il s'agit de « s'adapter » à ce nouvel environnement, de « s'habituer », « d'acquérir les codes ». Ce sentiment de contrainte est d'autant plus fort que la conversion est régulée, mais aussi contrôlée, puisque toute conversion incomplète, transformation insuffisante ou n'allant pas dans une direction convenable, expose les étudiant·e·s à des sanctions. Elles peuvent

[380] https://www.au.dk/raadgivnings-og-stoettecentret/til-studerende-og-gymnasieelever-med-groenlandsk-baggrund

se décliner en termes relationnels, comme on le voit dans les regrets formulés à l'égard du développement de sociabilités pendant les années d'études :

*"I think it's normal, for, eh, every Greenlanders to not participating in those events, because we are introvert people. Every friend I have in that education, they are like me. They don't eh, they don't participate, they only stay at home (…) I want to meet new people, and I'm regretting that I didn't went because that's where you meet new friends, and the only friends I have here, they are Greenlandic. They will go back to Greenland in the future, and it's a … a bit of a problem right now, it's a bit lonely you can say, because every friend you have, they go back. But I have a Danish friend, here. One *rires *. We meet two weeks ago, to have some drinks, and he has the same education than me, arctic engineering, so, we started together. So, we are almost the same, we are not extrovert. We both are very shy".*

« Je pense que c'est normal, euh, pour tous·te·s les Groenlandais·e·s, de ne pas participer à ces évènements, parce qu'on est des gens introvertis. Chaque ami·e que j'ai dans ces études sont comme moi. C'est des gens qui ne participent pas, des gens qui restent à la maison (…). Je veux rencontrer de nouvelles personnes, et je regrette de ne pas être allé à tout ça parce que c'est là que tu te fais de nouveaux ami·e·s, et mes seul·e·s ami·e·s ici, c'est des Groenlandais·e·s. Ils et elles vont rentrer dans le futur, et c'est un peu un problème maintenant, c'est un peu la solitude tu peux dire, parce que tous tes ami·e·s, ils et elles rentrent. Mais j'ai un ami Danois ici. Un * il rit*. On s'est rencontrés il y a deux semaines pour boire des coups, et il fait le même parcours que moi, Ingénierie Arctique, donc on a commencé ensemble. Donc on est presque pareils, on n'est pas très extravertis. On est tous les deux très timides ».

Peter Frederiksen, master en ingénierie arctique (DTU), mère employée (groenlandaise), père mécanicien (groenlandais), Copenhague, mai 2019

Ces sanctions peuvent également se décliner sur le plan scolaire, puisque, comme je l'ai montré dans le **chapitre 7**, ce que les étudiant·e·s groenlandais·e·s décrivent comme des façons « typiquement blanches » de se comporter sont reproduites, mais également validées par l'institution scolaire. Cette double dimension de la sanction explique ainsi certainement pourquoi le travail de conformation de soi à ces façons d'être permet de « se sentir comme les autres », et ainsi de « survivre » dans l'environnement scolaire danois :

"A: when you move to Denmark, I feel like, the first year, I was in a danish school, I feel that I have to impress, that I have to go to school, I have to … be a part of that, you have to be danish somehow. And it feel natural for me, that …yeah I have to change. You just feel that you have to … I don't know, I can't find the right word to that, but, eh, I have to, but you just feel that you have to prove, I don't know, that you can't be yourself.

M: because of what?

A: maybe more culture aspects. It would be hard to explain.

M: how did you adapt to that?

A: through years, I think … became, eh, it is becoming a part of you. I felt that's what I have to do, to be able to be comfortable and to be a part of the school environment".

« A : quand tu arrives au Danemark, je sentais, la première année que j'étais dans une école danoise, j'avais l'impression que je devais impressionner, être bonne à l'école, faire partie de tout ça, tu dois devenir danois d'une certaine façon. Et ça me semblait naturel que … ouais, je devais changer. Tu sens juste que tu … je sais pas, je ne trouve pas le bon mot, mais, euh, je dois, tu sens que tu dois faire tes preuves, je sais pas, tu ne peux pas être toi-même.

M : à cause de quoi ?

A : peut-être plus des aspects culturels. Ça serait dur à expliquer.

M : et comment tu t'es adaptée à ça alors ?

A : au fil des années je pense que je suis devenue … euh, ça devient une partie de toi. Je sentais que c'était ce qu'il fallait faire pour être confortable et faire partie de l'environnement scolaire ».

Aviaaja, Brønlund, master de médecine (KU), mère gestionnaire d'un *gymnasium* (groenlandaise), père cuisinier (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Ces transformations de soi sont aussi perçues comme d'autant plus nécessaires qu'elles sont interprétées comme étant une condition de l'obtention du diplôme, acquisition du titre universitaire sur laquelle repose l'ambition initiale du projet migratoire. L'acquisition de l'hexis corporelle est ainsi envisagée comme étant un investissement. Elle représente un coût « en temps, en énergie et en argent, [ce sont] des stratégies destinées à transformer le corps, à le rapprocher de la conformation tenue pour légitime » (Bourdieu, 1977 : 51). Cette vision stratégique du présent

étudiant peut être mise en lien avec l'occupation future, ou en tous cas probable et attendue, de certains types de positions dominantes (Darmon, 2015). Le fait d'apprendre à parler avec aisance, mais également de savoir garder la parole et de s'imposer, de s'habiller *business* ou *casual chic*, constitue certes une forme d'adaptation à la culture universitaire dans laquelle ces étudiant·e·s se trouvent plongé·e·s , mais pourrait aussi être identifiée comme une forme de socialisation professionnelle par anticipation des professions à venir – elle-même révélatrice de la transformation du rapport au temps et à la planification que connaissent les étudiant·e·s[381].

Par ailleurs, la question des intentions qui entourent la transformation de soi est au cœur des travaux sur le passing que j'évoque *supra* (Bosa *et al.*, 2019 ; Trépied, 2019 ; Hobbs, 2014). Il faut dire que les transformations évoquées ici relèvent bien d'une forme de dissimulation, au moins partielle, du stigmate assigné aux étudiant·e·s groenlandais·e·s. De même, si l'on sort du règlement des interactions pour se placer dans une perspective plus longitudinale, l'acquisition d'une nouvelle hexis corporelle peut aussi être lue comme une stratégie d'ascension sociale, puisqu'elle est perçue comme indispensable à la réalisation du parcours de formation au Danemark.

Il s'agit « d'apprendre à *être* danoise », de « *devenir* danois » (je souligne) ou encore, « d'avoir désormais une personnalité groenlandaise et une personnalité danoise » comme le soulignait Aqqalu Løvstrøm. Au-delà de la question de l'intention, cette métamorphose renvoie *in fine* à la question de l'irréversibilité propre à toute conversion (Darmon, 2011). Est-ce que les individus ne font que passer pour Blancs, ponctuellement, en fonction des contextes et de leurs décisions stratégiques, ou au contraire, deviennent-ils réellement et durablement Blancs ?

Cette question renvoie à un débat qui traverse plus généralement la mobilisation de la notion de *passing*. Allyson Hobbs interprète le *passing* comme une « histoire de perte » : une rupture des liens familiaux et amicaux, redoublée par la nécessité d'accepter le racisme qui renforce la coupure avec le passé (Hobbs, 2015). Mais pour Paul Spickard, concevoir le *passing* comme une perte reposerait *in fine* sur le postulat d'une authenticité raciale : si le passing est synonyme de déchirement, c'est que les personnes qui passent pour Blanches seraient de « vraies » Noires. Il propose de parler de « *shape shifting* » plutôt que de passing, pour désigner le « changement racial » (*racial change*) qui peut concerner un individu ou un groupe dans son entièreté. En insistant sur la dimension « plastique » de la race, cela permettrait d'éviter de tomber dans l'écueil d'une dualité intérieur/extérieur, qui validerait en creux l'hypothèse essentialiste de l'authenticité raciale (Spickard, 2022, cité par Trépied, 2019). Pour se défaire de cette dualité, l'une des solutions peut être de « trianguler l'approche de la formation raciale » (Brun, 2019a : 66), l'envisageant comme :

> « résultant de l'action conjointe de la perception et de la catégorisation de l'individu par les autres, de la perception et de la compréhension intime de soi-même et, troisièmement, de la socialisation, c'est-à-dire de la manière dont l'individu intériorise et incorpore des manières spécifiquement racialisées de faire » (Brun, 2019a : 74)

L'approche par la socialisation, permet en effet de saisir le rôle d'apprentissages qui fabrique[nt] les corps, et des corps différents » (Darmon, 2010 : 19). Elle invite à considérer la race comme une pratique, autrement dit comme des rôles sociaux, que les individus apprennent à prendre et à mettre en actes. Cette idée de voir la race comme un rôle, progressivement intériorisé, « non pas comme quelque chose qui serait (naturellement) possédé par les individus, mais plutôt comme quelque chose qui est mis en œuvre et agi au quotidien » (Brun, 2021 : 71), va dans le sens des descriptions que les étudiant·e·s font d'eux et d'elles-mêmes : au temps de lecture des comportements, succède

[381] On pourra consulter (Darmon, 2015) pour une présentation succincte de ce débat opposant sociologues fonctionnalistes et interactionnistes, sur le caractère plus ou moins « anticipé » de la socialisation professionnelle.

un temps d'appropriation et d'incarnation de ces façons d'être, moments qui s'appuient sur une mise en acte d'une hexis corporelle stéréotypée. Comme le suggère Solène Brun dans la foulée d'autres travaux (Rocklin, 2016), cette compréhension de la race comme étant en partie le fruit d'une « mise en actes », permet finalement d'assoir une conception résolument constructiviste du *passing*. Tout en reconnaissant les effets normatifs des renvois à l'authenticité raciale, il s'agit de se départir du présupposé théorique que peut porter la notion de *passing*, en envisageant que :

> « la position raciale est toujours le produit d'un *passing* , dans la mesure où elle suppose l'interprétation (*enactment*) d'identifications et la mobilisation de normes et de stéréotypes prééxistants, c'est-à-dire, dans la mesure où elle suppose toujours de mettre en œuvre des pratiques, attitudes, comportements qui sont codés racialement et utilisés comme des clefs de lecture de l'identification raciale » (Brun, 2021 : 91).

Reconnaître cette mise en acte et cette logique de la performance ne signifie pas pour autant qu'il s'agit de « dissoudre » toute matérialité du corps, et par conséquent les significations associées à certains marqueurs. À ce titre, l'inscription de ces façons d'être et de paraître ne se fait pas sur rien, mais bien sur « une page déjà écrite et déjà froissée par les expériences antérieures » (Darmon *et al*, 2018 : 118).

« Je l'avais déjà en moi avant de venir »

Lorsqu'il s'agit d'examiner les conversions, Muriel Darmon rappelle que le seul encadrement institutionnel ne peut fonctionner « indépendamment de toute prédisposition sociale » (Darmon, 2011 : 79). Cela apparaît pleinement dans deux aspects qui s'articulent : la dynamique du placement scolaire d'une part, et l'exposition antérieure à la blanchité de l'autre.

La première des conditions pour que la conversion fonctionne est le temps : on le voit bien dans les exemples *supra* de Nukannguaq Berthelsen qui estime parvenir à parler comme une Danoise au bout de quatre ans, ou d'Aviaaja Brønlund qui s'est adaptée « au fil des années ». La conversion est le fruit d'un apprentissage long. Elle nécessite que les étudiant·e·s n'abandonnent pas leurs études, et par conséquent, qu'ils et elles ne perçoivent pas le travail de conversion comme un effort insurmontable pour s'ajuster aux ethos et hexis de formation. Par conséquent, elle est dépendante de la dynamique des placements, ajustements et désajustements scolaires. Lorsque l'écart ressenti avec l'ethos de la formation est trop important, il nourrit un sentiment de désajustement qui contribue aux bifurcations des trajectoires (voir **chapitre 6**). On peut reprendre l'exemple de Nukannguaq Berthelsen qui est caractéristique de cette logique. Lorsqu'elle explique les raisons de sa bifurcation de l'école vétérinaire vers une licence en littérature, elle décrit ses camarades en études vétérinaires comme ayant « des visions différentes des choses », ayant adopté un ascétisme dans lequel elle ne se reconnait pas : « ils et elles voulaient avoir des notes plus élevées, étudier tout le temps, et après tout je venais de débarquer de chez moi, j'étais vraiment dans autre chose, j'étais genre, je veux faire la fête, sortir, aller dans ces cafés ! »[382]. Elle trouve dans sa bifurcation vers la littérature l'équilibre entre la recherche d'un certain hédonisme, plus conforme à sa façon d'être (« pour moi la vie sociale est plus importante que la vie étudiante ») et des personnalités avec lesquelles elle se sent plus en accord : « ce sont celles et ceux qui n'étaient pas très sociables à l'école, les sensibles, donc c'était aussi plus facile pour moi de parler avec elles et eux »[383]. Ces bifurcations

[382] « *They wanna to get higher grades, and they wanted to study all the time, and after all, I've just moved back away from home, so, I was very up to … I was like I want to party, I wanna go out, I wanna be like, in those cafés* ».

[383] « *They were also the one who were not that social in school, and like … have very … sensivity, or easily stressed … so, it was easier for me to begin talk with them* ».

sont ainsi perçues comme des formes de retour à soi, où le travail à effectuer pour se sentir à sa place est moins important.

Ces effets de sélection sociale convoquent des dispositions antérieurement intériorisées et, en particulier, l'exposition à la culture danoise. De la même façon qu'ils et elles reconnaissent souvent être scolairement avantagé·e·s par rapport aux autres étudiant·e·s groenlandais·e·s, les étudiant·e·s issu·e·s des familles mixtes relatent souvent avoir rencontré moins de difficultés à emprunter le chemin de la conversion, comme c'est le cas de Jonathan :

"J: I plan to go back to Greenland, because, it's where I belong, where I feel home, all my family is there… so, yes, I plan to go back to Greenland. There are a lot of cultural differences with Denmark, but I don't know … everything * rires *	« J : je prévois de rentrer au Groenland, parce que, c'est là où j'appartiens, là où je me sens à la maison, toute ma famille est là … donc oui, je prévois de rentrer au Groenland. Il y a plein de différences culturelles avec le Danemark, mais, je sais pas … tout ! * il rit*
M: can you feel it as a student here?	M : tu peux le sentir ici, en tant qu'étudiant ?
J: hm … no. Because … I always been part of the Danish culture, back in Greenland, because, eh … both my parents they are half, so the danish culture had always been a part of my life, so I had it in me before I come here. But I think that if you don't have any danish family, or some danish background it's gonna be very different to be a greenlandic student in Denmark. But … the danish has always been a part of me".	J : hm … non. Parce que … j'ai toujours fait partie de la culture danoise, là-bas au Groenland, parce que … mes deux parents sont mixtes, donc, la culture danoise a toujours fait partie de ma vie, donc je l'avais en moi avant de venir ici. Mais je pense que si tu n'as pas de famille danoise, ou un héritage danois, ça doit être très différent d'être étudiant groenlandais au Danemark. Mais … le danois a toujours fait partie de moi ».

Jonathan Kleist, licence en gestion (CBS), mère gérante d'un magasin (mixte), père propriétaire d'un magasin détaillant Yamaha (mixte), Copenhague, mai 2019

Au concret, « faire partie de la culture danoise », renvoie aux multiples transmissions, de valeurs et de pratiques, conscientes et inconscientes, opérées par les parents, mais également les grands-parents, et, selon les configurations familiales, par les oncles et les tantes, l'ensemble du réseau familial. Cela se traduit par des pratiques, notamment linguistiques[384], mais aussi par des habitudes parentales, non verbales : le fait d'écouter des chansons populaires danoises plutôt que groenlandaises, de regarder davantage les chaînes de télévision danoises que les chaînes locales, le fait de suivre la politique danoise … Elles s'accompagnent presque systématiquement de transmissions plus matérielles, comme l'habitude de voyager régulièrement au Danemark par exemple, voire, y avoir une résidence secondaire. Il ne faut pas pour autant associer trop vite familiarité avec le Danemark, mixité et possession de capital international (Wagner, 2007). Dans plusieurs configurations familiales non mixtes, la pratique d'envoyer, ou en tous cas d'encourager les départs en *efterskole* au Danemark vise précisément à construire cette familiarité culturelle (notamment linguistique : voir **chapitre 5**). Ces transmissions familiales vont ainsi permettre, comme le décrivait Vivi Rosbach, d'être « en quelque sorte habituée aux gens danois », autrement dit, d'avoir intériorisé un sentiment de proximité ou au contraire, d'éloignement du groupe majoritaire.

Bien entendu, la mixité ne protège ni du choc culturel, ni du sentiment de non-conformation à la norme. D'abord parce que la (non)transmission de certains traits culturels aux enfants est elle-même soumise à conditions, qu'il s'agisse des négociations au sein du couple ou des transmissions intergénérationnelles (Brun, 2019), qui, dans le contexte groenlandais, ont également été rompues au rythme des effets du pouvoir colonial (voir **chapitres 1**, **3** et **7**). Ensuite, parce que la mixité ne protège pas toujours de la stigmatisation et ne permet pas systématiquement, comme le fait Inuk

[384] À ce titre, il est significatif que les entretiens réalisés avec des personnes mixtes, ou en fin de cursus d'études longues au Danemark ou ayant effectué une partie de leur cursus à l'étranger, tendaient à être plus longs que les autres.

Rasmussen plus haut, de jouer sur la visibilité des marques disqualifiantes. À ce titre, il convient de ne pas dissoudre toute la matérialité du corps dans ces processus de conversion : l'apparence physique, parce qu'elle est associée à certaines significations, reste l'un des éléments qui peut venir troubler le caractère total d'une conversion et remettre en cause l'inclusion dans la blanchité, comme au contraire, faciliter l'assignation à celle-ci.

Il s'agit par conséquent de ne pas considérer les conversions à la blanchité comme des processus ayant la force de l'automatisme et l'absolu d'une métamorphose intégrale. Leur efficacité se nourrit des opérations de sélection sociale, cumulatives, qui s'égrènent tout au long des trajectoires des étudiant·e·s groenlandais·e·s : accès au dispositif scolaro-migratoire, qui, on l'a vu, repose sur une forme d'adhésion aux valeurs scolaires au sein des familles (voir **chapitre 5**), mais également, jeu des placements scolaires qui, va distribuer différemment l'accès à des instances de transmission de dispositions dominantes.

Nouvelles fréquentations et transactions matérielles et symboliques du domestique : l'exemple des femmes dans les couples mixtes

Ces processus de conversion sont par ailleurs indissociables des pratiques de sociabilité et des nouvelles proximités relationnelles qui se tissent par et dans la migration, facilitant l'acquisition de ces dispositions. Si les relations familiales ou amicales constituent à leur manière une forme de guide, voire d'encadrement des conversions, je propose de regarder ici le rôle d'une configuration singulière dans ces processus : les couples mixtes. Je désigne par « couples mixtes » les couples hétérosexuels[385] où l'une des parties occupe une position dominante dans les rapports de race, et l'autre, une position subalterne. Comme d'autres avant moi (Varro, 2003 ; Brun, 2019), je préfère ce terme à celui « d'hétérogamie », dans la mesure où il permet d'insister sur la dimension transgressive de ces unions. L'exemple des unions mixtes me semble en effet heuristique pour comprendre, d'une part, comment les nouvelles sociabilités contribuent au travail dispositionnel, et par conséquent à la formation de nouveaux étiquetages raciaux, et de l'autre, comment s'imbriquent rapports de classe et de genre dans l'acquisition d'un habitus de la blanchité.

Les couples mixtes que j'ai rencontrés sont soit le fruit de rencontres ayant eu lieu au Groenland et influençant la formation du projet migratoire, soit de relations tissées après l'arrivée au Danemark, via des applications de rencontre, des interconnaissances, ou plus rarement par le bais scolaire. Dans ces couples, la mixité raciale est bien plus souvent asymétrique au profit de l'homme, autrement dit, c'est l'homme qui est blanc. Dans ces couples, les asymétries co-constitutives de genre et de classe, mais aussi de classe et de race, ont également des effets socialisateurs. Précisément du fait de ces asymétries s'opèrent en effet plusieurs échanges, que l'on peut considérer comme de véritables transactions dans la mesure où ils facilitent l'acquisition de capitaux, que les étudiantes sont en mesure de faire valoir dans la réalisation de leur projet migratoire et scolaire.

Ces transactions sont d'abord symboliques et culturelles. Nadine Korneliussen rencontre son petit-ami danois à Nuuk, sur son lieu de travail. Elle m'explique qu'elle devenait meilleure en danois, parce qu'elle le parlait non seulement au travail, mais également avec lui. Tous deux partent ensemble s'installer à Roskilde, où elle poursuit ses études en master, alors que lui occupe un emploi dans la haute fonction publique. Il est plus âgé qu'elle, et n'est resté que deux ans au Groenland. Il

[385] Si j'ai rencontré plusieurs personnes se définissant comme LGBTQIA+, je n'ai pas rencontré d'unions homosexuelles ni d'étudiant·e·s issues de celles-ci au cours de l'enquête. Notons par ailleurs que pour Gabrielle Varro, le terme de mixité renvoie historiquement davantage à des origines migratoires, culturelles ou raciales qu'à l'ordre du genre (2003). On retrouve ce même effet d'optique dans le contexte enquêté : la mixité est prioritairement définie en termes d'origines raciales ou migratoires. Voir **chapitre 5** pour un point sur la définition des contours de la blanchité.

mobilise ses réseaux pour que tous deux trouvent un logement en arrivant au Danemark, et s'installent finalement chez sa tante pour quelques mois. Nadine, dont la langue familiale est le kalaallisut est peu à l'aise en danois, ce qui explique pourquoi elle a longtemps cherché à éviter les formations au Danemark. Elle trouve dans cette relation un moyen de renforcer son danois et une forme de stabilité, puisque la relation garantit dans un premier temps un tissu relationnel dans un pays où elle n'a que peu de connaissances.

Ces transactions ne sont pas seulement culturelles et relationnelles. Pour Aviaaja Brønlund, elles sont également matérielles :

"A: we've been together since a year, and I have moved to his apartment couple of months ago.	« A : on est ensemble depuis un an, et j'ai déménagé chez lui il y a quelques mois.
M: is he also living in a kollega?	M : il vit aussi dans un *kollega* ?
A: no, no. He has his own apartment, his mom has this apartment … well, I don't know, but I think she owns half of it, and then he has the other part. It's, it's not … a sharing apartment, like you buy a share of the apartment, but you still have to pay monthly, it's a weird system, I don't know well. It's not super expensive, it's a bit cheaper than living in a kollega. But it was five minutes away from where I lived, we were super close to each other. Sometimes I missed being like, you can just come home ….and there is some pie, and you can play… and now, you have to ask your friends, eh, do you have time next week to me. I miss being more spontaneous, but it's bigger here".	A : non, non. Il a son propre appartement, sa mère a son appart. Bon, je sais pas … je crois qu'elle a la moitié, et lui a l'autre. C'est, c'est pas un appartement partagé, genre tu achètes des parts de l'appartement, mais tu dois payer un loyer, c'est un drôle de système, je sais pas trop. C'est pas super cher, c'est un peu moins cher que de vivre en *kollega*. Mais c'était à cinq minutes d'où j'habitais, on était super proches l'un de l'autre. Parfois ça me manque, genre tu pouvais juste venir à la maison … et tiens il y a de la tarte, et tu peux jouer … et maintenant, tu dois, demander à tes amis, est-ce que tu as du temps la semaine prochaine pour moi. Ça me manque la spontanéité, mais c'est plus grand ici ».

Aviaaja Brønlund, master de médecine (KU), mère gestionnaire d'un *gymnasium* (groenlandaise), père cuisinier (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

Dans cet exemple, on voit bien comment les asymétries de genre se configurent à l'échelle domestique, dans l'accès à la propriété. Mais l'asymétrie patrimoniale est aussi probablement l'expression immobilière de la formation raciale dans la migration. Au Danemark, l'achat d'un appartement pour les études des enfants est une pratique fréquente : on appelle ce type de logement un *forældres køb* (achat parental). D'après une conseillère de la Maison du Groenland, ces achats sont populaires, « parce que les parents peuvent les déduire de leurs impôts »[386]. Elle témoignait du fait que ce type d'hébergement est particulièrement rare chez les étudiant·e·s groenlandais·e·s. On peut supposer différentes raisons à cet accès différencié à la propriété : d'abord, les différences de niveau de vie, en moyenne plus bas au Groenland ; ensuite, les inégalités patrimoniales préexistantes ; aussi, les systèmes de taxe nationaux différenciés : à nationalité identique, déduire de ses impôts ce type d'achat ne serait pas possible dans le système groenlandais ; enfin, des contraintes techniques à l'achat proprement dit, liées à la migration (accès à la procédure, potentielle discrimination). Ces asymétries se rejouent en termes de pratiques, puisqu'Aviaaja méconnait la gestion de son domicile, qui semble reposer sur son conjoint propriétaire.

On pourrait tout à fait lire cette situation conjugale comme une forme de dépendance, d'autant plus qu'en cas de séparation, le coût résidentiel reposera sur Aviaaja. Mais dans la pratique, cette situation constitue une ressource pour la conversion. Elle apporte en effet une stabilité matérielle et un reclassement résidentiel (d'une chambre en résidence étudiante à un petit deux pièces), plus d'espace pour étudier, dans une ville où le marché de l'immobilier étudiant est particulièrement tendu (Vulpius et Rossander, 2021). Cette mise en ménage apporte ainsi une double stabilité, à la

[386] « *Because the parents can deduct them in taxes when they do that* ».

fois en termes de niveau de vie et de confort, mais également en termes de projection dans l'avenir. Sortir du marché des *kollega* réservés aux étudiant·e·s permet en effet de se fixer au Danemark, les unions mixtes et leurs implications résidentielles pouvant ainsi venir jouer sur la promesse du retour, comme c'est le cas pour Aviaaja : « tout semble plus facile de juste être au Danemark, en comparaison de rentrer au Groenland, parce que tu dois tout vendre »[387]. Par ailleurs, ce changement résidentiel agit directement sur la transformation de ses habitudes. La configuration du *kollega*, avec sa cuisine commune, ses espaces partagés et ses chambres individuelles, laissait pour elle plus de place aux visites spontanées que ne le permet l'appartement conjugal dans une résidence privée. Le changement résidentiel contribue ainsi à l'effacement des anciennes habitudes, qu'elle considérait comme proprement groenlandaises (s'adonner à la visite spontanée), spontanéité qui lui échappe avec son déménagement.

Ces transactions matérielles ou symboliques rappellent bien toute l'ambivalence que représente l'échelle domestique pour penser les rapports sociaux, bien mise en avant par les géographes féministes. C'est en effet l'échelle où se cristallisent les « géographies genrées du pouvoir » (« *gendered geographies of power* », Mahler et Pessar, 2001) dans la migration, puisque s'y sédimentent les asymétries genrées et transnationales, bâties au gré de l'histoire coloniale entre Danemark et Groenland. Mais elle est également une échelle où les rapports sociaux trouvent les conditions de leur subversion. L'attention au domestique montre bien que les individus ne sont pas passifs dans le processus de transformation de soi, mais en font au contraire une activité de collecte de ressources, de pertes et de prises d'habitudes, d'incorporation de nouvelles règles. Pour envisager l'ambivalence des espaces domestiques, il me semble qu'il faut se détacher, au moins en partie, de la question des intentions pour penser la mobilisation de ces ressources domestiques et conjugales : déménager chez son conjoint, le suivre au Danemark, le laisser payer le loyer parce qu'il dispose d'un salaire représentant le double du SU, n'est pas toujours pensé comme un maillon tactique dans la chaîne de causalité qui permet la réalisation du projet d'ascension sociale par la migration et les études. En revanche, prendre ces décisions a bien des effets concrets sur la distribution des capitaux. La rencontre, puis la conjugalité avec un membre du groupe racialement dominant peut être mobilisée comme un support de l'acquisition de dispositions socialement et scolairement valorisées (dispositions linguistiques et temporelles, effets symboliques associés au type de résidence, développement de sociabilités blanches au Danemark), en particulier pour les femmes éloignées de la culture légitime, comme c'est le cas dans les deux exemples présentés ici[388].

[387]« *I just … and also, it seems so much easier just to be in Denmark. Compared to move back to Greenland, because, eh, you have to sell everything* ».

[388] Cet exemple fera l'objet d'une étude plus développée dans un article en cours d'édition (proposition acceptée) au sein du dossier « l'étude des « migrations privilégiées » face à la pluralité des rapports sociaux », coordonné par Pauline Vallot et Claire Cosquer (Duc, à paraître 2023).

Conclusion

Ce huitième chapitre de la thèse m'a permis de montrer par quels mécanismes les frontières sociales étaient troublées par la migration. L'acquisition lente et progressive de titres scolaires, mais également de dispositions et d'une hexis corporelle singulière confronte les enquêté·e·s, lors du retour au Groenland, aux interprétations – elles-mêmes stéréotypées – de leur appartenance raciale. Ces représentations – j'anticipe ici sur les résultats présentés dans le dernier chapitre – sont pourtant souvent dissonantes avec la façon dont les étudiant·e·s s'identifient dans les rapports de race et conçoivent leur positionnement racial.

Cette dissonance invite à se pencher au concret sur ce qui s'acquiert en migration, afin de comprendre dans quelle mesure les individus sont transformés par celle-ci. En remobilisant le concept de « conversion » issu du travail de Muriel Darmon, j'ai montré que l'acquisition de certaines dispositions à travers différentes sphères de l'existence migratoire pouvait permettre le passage de la frontière raciale. Ces conversions, vécues comme plus ou moins nécessaires en fonction des positions sociales des individus avant la migration, sont le produit d'un travail de soi qui opère en particulier dans quatre directions : une transformation de l'hexis corporelle, une modification du rapport au temps, et en particulier, du rapport à la planification, et enfin, une transformation du rapport au silence et aux façons de s'exprimer plus généralement. Ces dispositions sont valorisables sur le marché du travail groenlandais, mais surtout, sont des ressorts de l'hétéro-identification raciale.

En inversant l'approche empirique fréquente, consistant à analyser la formation de la blanchité en migration depuis des mouvements des Nords vers les Suds d'une part, et en adoptant une approche dispositionnelle, attentive à la dimension socialisatrice de l'expérience migratoire étudiante de l'autre, il me semble que ces résultats permettent d'approfondir la compréhension du lien entre blanchité et migration. La blanchité n'est ainsi pas seulement à penser comme une ressource transférable d'un contexte à l'autre, ni comme une position sociale dominante construite dans la migration au gré d'avantages qui sont fait valoir dans les différentes sphères de l'existence « d'expatrié·e·s », comme le travail (Fechter et Walsh, 2010 ; Quashie, 2015 ; Léonard, 2008 ; Le Renard, 2019) ou au sein de l'espace domestique (Cosquer, 2018 ; 2020 ; Lundström, 2014) dans le contexte d'installation ; mais elle est également à envisager comme un produit d'une socialisation opérée dans un contexte où la blanchité est codée comme normale, dont les produits pratiques et dispositionnels peuvent être valorisés lors du retour dans le contexte d'origine. Autrement dit, il convient de ne pas envisager la production de la blanchité en contexte migratoire comme le seul résultat d'écarts, qui seraient creusés par le contact migratoire, mais au contraire comme le fruit de rapprochements avec le groupe majoritaire, au gré d'une lente incorporation de façons d'être, de se présenter, et de concevoir le monde.

Mais pour comprendre pleinement cette conversion comme expression d'un passage des frontières raciales, il faut aussi se pencher sur la façon dont ce travail de soi, opéré dans la durée, vient questionner des formes d'adhésions, de proximité ou de distance au groupe d'origine, auquel sont associées des pratiques, des usages normatifs du temps et du corps, mais également des façons de percevoir le monde et des valeurs singulières, situées dans certaines régions de l'espace social.

Chapitre neuf

Les directions contraires de la conversion.

Des chemins vers soi

Introduction

À quelles conditions peut-on considérer la migration étudiante comme étant décisive dans le passage des frontières raciales ? Les acquisitions dispositionnelles de la migration ne sont pas sans effets sur la façon de se percevoir, et par conséquent, d'envisager sa propre appartenance minoritaire. Après avoir abordé la façon dont les individus étaient perçus racialement lors de leur retour au Groenland, puis caractérisé les mécanismes socialisateurs permettant d'expliquer les conditions de cette hétéro-identification, ce dernier temps de cette quatrième partie envisage les recompositions de l'auto-identification raciale produites par la migration.

Ce « moment subjectiviste » pour reprendre la formule d'Ugo Palheta pour désigner « le sens que prennent les rapports de domination pour les dominés eux-mêmes » (Palheta, 2012) est d'autant plus nécessaire que si l'apprentissage de la blanchité éloigne du monde d'origine, l'appropriation des ressources de la culture légitime qu'elle suppose permet également d'approfondir la compréhension des conditions d'existence de son positionnement minoritaire. Recomposant le rapport au racisme d'une part, et à la colonialité de l'autre, la conversion semble travailler dans des directions contraires : support d'une ascension sociale vers des positions associées à la blanchité, elle permet des approfondissements hétérogènes de l'identification raciale, en offrant les ressources nécessaires à un retour vers ce que l'assimilation a tenté d'effacer. À ce titre, les dispositions acquises dans la migration permettent d'enclencher un véritable travail de « retour aux origines », et de réappropriation de l'histoire du groupe. Alimentant les fiertés minoritaires et recomposant les façons de concevoir sa place dans la colonialité, ces acquisitions dispositionnelles multiples, qui renvoient à des régions différentes de l'espace social, peuvent ainsi être interprétées comme le produit d'une « conversion » travaillant simultanément dans des directions opposées de l'espace social.

Pour ce faire, ce dernier chapitre de la thèse s'organise en trois sections. La première montre que si l'expérience migratoire permet l'acquisition de dispositions associées à la blanchité, l'expérience migratoire reste une « expérience minoritaire » (Chassain *et al.*, 2016), se traduisant par la poursuite

de l'apprentissage de la condition minoritaire. La deuxième section revient sur la gestion des tensions qui traversent le processus de conversion et sur la façon dont les enquêté·e·s mettent en œuvre un ensemble d'arrangements permettant de recréer des liens – ou en tous cas, de limiter leur érosion – avec le groupe d'origine. Enfin, le dernier temps du chapitre présente la façon dont ces directions contraires de la conversion s'actualisent dans l'enjeu du retour, en ce qu'il cristallise l'accomplissement des fonctions technique et politique associées à la poursuite d'étude au Groenland.

I. Approfondir ou renouer avec l'apprentissage de la condition minoritaire

En parallèle de l'acquisition de dispositions codées comme spécifiquement blanches, la socialisation migratoire consiste également en des apprentissages relatifs à l'expérience minoritaire (Chassain *et al.*, 2016) et au placement subalterne dans les rapports de race. Dans l'état de l'art des pratiques de socialisation raciale parentales dressées par Diane Hughes et ses collègues (2006), quatre dimensions de la socialisation raciale sont identifiés dans la littérature : la « socialisation culturelle » (transmission de l'histoire du groupe, de traditions, qui visent à cultiver la fierté minoritaire), la préparation à la gestion des discriminations, la promotion d'une méfiance vis-à-vis des autres groupes, et enfin, la promotion de l'égalitarisme et le « silence à propos de la race », qui, caractérise surtout les transmissions dans les familles blanches, mais dont les groupes minoritaires ne sont pas nécessairement exclus (Hughes *et al.*, 2006). Ce premier point montre ainsi que loin de s'inscrire dans une logique d'effacement, l'acquisition de dispositions spécifiquement racialisées et associées au positionnement minoritaire se poursuit avec la migration, en empruntant à ces quatre dimensions.

La particularité de la formation raciale dans le RigsfælleSskabet réside dans une condition ultramarine où la continuité des structures coloniales s'appuie sur l'asymétrie, la dépendance et le contrôle territorial d'une part, et de l'autre, sur les effets durables de l'assimilation qui, au gré d'un processus de « modernisation » ou de « danification » (voir **chapitre 1**) a installé de nouvelles légitimités culturelles et encouragé le développement de nouveaux modes de vie et nouvelles valeurs (Kleivan, 1969 ; Petersen, 1995 ; Thomsen, 1998 ; Graugaard, 2009 ; Grydehøj, 2016). À ce titre, saisir l'apprentissage de la position dans l'ordre racial est également un apprentissage de la position dans la colonialité. Par conséquent, il me semble que comprendre les formes de socialisation raciale à l'œuvre ne peut se faire sans attention à ce rapport particulier à la terre, qu'il s'agisse de considérer le rapport à la colonisation, à ses temporalités[389], et aux circulations épistémiques qu'elle engage. Je propose ainsi de le considérer comme une dimension à part entière de la socialisation raciale, que j'aborderai de manière transversale tout au long de ce premier temps du chapitre.

[389] Sur ce point, je renvoie au débat entourant la conceptualisation du fait colonial comme évènement et comme processus continu, producteur de la positionalité autochtone. Je présente ce débat en détail dans le premier chapitre de la thèse autour de la notion de *settler colonialism* (Veracini, 2010 : Wolfe, 1999).

1. Eskimo, Grønlænder, Kalaalleq, Inuk : ce que la dénomination du groupe nous dit du rapport à l'ordre racial

Parce qu'elles supposent des rapports différents à l'ordre colonial et racial, les façons de se présenter, et de nommer le groupe auquel on s'identifie constituent des éclairages précieux de l'hétérogénéité des perceptions que les étudiant·e·s ont de leur propre positionnement racial.

Vignette : « je suis une esquimaude » !

Lors d'une soirée entre étudiant·e·s groenlandais·e·s chez Maya Steenholdt et Peter Frederiksen, une situation particulièrement révélatrice de ces différentes façons de nommer le groupe auquel on s'identifie racialement s'est produite :

> Plus tard dans la soirée, on a une conversation sur le mot « esquimau », à cause du nom des glaces. Maja raconte que lorsqu'elle était au Canada, elle devait toujours expliquer qu'au Groenland, parler « d'esquimau » ce n'était pas « *offensive* ». Elle affirme en se tapant sur le torse : « *it is what we are, I am eskimo* ». Je lui explique que la raison pour laquelle le terme est perçu comme raciste est lié à son origine : c'est un exonyme, créé par l'anthropologie culturelle européenne. Maya ne comprend pas, elle me dit que ce n'est pas une offense d'être appelée ainsi. La conversation se poursuit sur le racisme vécu par les Groenlandais·e·s. La discussion débouche sur la réception de la chanson de Tarrak, Tupilak, où il décrit son expérience du racisme, et sur le regard colonial des Danois·e·s. Maya trouve la chanson trop violente contre les Danois·e·s, elle ne l'aime pas du tout, il ne faut pas généraliser, ça dépend de comment les gens sont éduqués. Kuluk ne se prononce pas. Peter tente d'expliquer à sa petite amie Maya qu'il peut être politiquement nécessaire d'aller loin quand on veut se faire entendre. La discussion ayant créé quelques tensions, Kuluk et Maya sortent fumer. Les deux sortent en parlant kalaallisut, je ne parviens pas à comprendre si c'est mon intervention qui a déclenché ces tensions, mais les deux reviennent sans animosité à mon égard.
>
> Carnet de terrain, Vanløse, Novembre 2019

C'est ici le nom des glaces « eskimo » qui déclenche la conversation. Débat de longue date dans l'espace public danois, il a abouti à l'été 2020 (plus d'un an après la situation ici rapportée) à la décision d'un fabricant de glaces danois d'abandonner le nom « eskimo » pour lui préférer celui d' « O'Payo » (le nom du chocolat dans lequel la glace est trempée).[390] Le débat sur les glaces cristallise en effet un double enjeu : d'une part, le nom même associé à la glace, et de l'autre, le fait de nommer quelque chose qui se mange d'un terme renvoyant à un groupe humain.

La catégorie « esquimau », exonyme né de l'anthropologie culturelle, est aujourd'hui largement considérée comme offensante et raciste dans l'ensemble de l'Arctique (voir **chapitre 1**). Elle reste cependant utilisée, et me semble faire l'objet d'une acceptabilité sociale plus grande au Groenland que dans l'Arctique canadien[391]. S'il importe de ne pas dissoudre les effets de contexte, il me semble qu'indexer la valeur condamnatoire sur de seules variations régionales peut conduire à invisibiliser le rôle des facteurs socio-politiques qui peuvent expliquer ces variations (rapport à l'État colonisateur et au processus de transfert de compétences, rapport à la *colorblindness* et au

[390] On pourra consulter le chapitre d'Emilie Maja Kellmer, « *The anthropology of an Ice Cream : what it can tell us about Decolonisation* » (2021), qui revient sur l'origine du nom de la glace et les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la dénomination d'un aliment.

[391] Le terme reste employé sans distance critique dans les publications scientifiques jusque dans la deuxième partie des années 1980 ; il est par ailleurs employé encore ponctuellement dans d'autres types de productions culturelles contemporaines, comme l'ouvrage de Mads Lidegaard *Hans – en eskimo. En grønlandsk livsskæbne* (publication originale en 1986, réédité en 2019 sans note sur le titre). L'abandon en 2019 de l'intitulé de la formation en « eskimologie » de l'Université de Copenhague relève de la même logique (voir **chapitre 3**). En 2017, l'anthropologue danois Mads Fægteborg, rencontré dans le cadre de mon travail de master et alors employé de la Conférence Inuit Circumpolaire, partageait ce constat : le terme considéré comme raciste côté canadien n'avait pas la même charge négative dans le contexte Groenlandais.

multiculturalisme, implantation différenciée du mouvement pan-Inuit). Au-delà de ces paramètres socio-politiques, les parcours individuels viennent également expliquer ces différences d'appréciation qui entourent la façon d'appeler le groupe social auquel on s'identifie. Quatre termes circulent parmi les individus rencontrés : *eskimo, grønlænder, Kalaalleq, Inuk* (au singulier). Si tous ces termes sont des catégories raciales, leur mobilisation renvoie à des façons différentes de percevoir l'ordre colonial et l'ordre racial, particulièrement influencées par les propriétés de classe des individus, permettant d'expliquer l'usage socialement différencié de ces catégories.

Un lexique plaçant dans l'espace social

Pour comprendre en quoi ce lexique nous renseigne sur l'intériorisation d'une dimension proprement racialisée d'être au monde et de le percevoir, et plaçante dans l'espace social, je propose d'en classer les termes en fonction de quatre axes thématiques. Ces thèmes sont soit convoqués explicitement par les enquêté·e·s dans leurs façons de s'identifier, soit apparaissent de manière plus diffuse au fil des entretiens et des rencontres, comme lorsque transparait la conception individualiste du racisme de Maja Steenholdt, considérant que « Tupilak » est généralisante et trop violente (voir paroles en **annexe 9**). Je suggère de voir ces axes comme des forces traversant le champ des rapports de race – autrement dit, l'espace social – forces autour desquelles s'organisent les dispositions des individus. Il s'agit de voir que certaines images, représentations, et façons de concevoir le monde, peuvent être associées à plus ou moins grande proximité de l'un ou l'autre pôle de ces axes, chacun de ces pôles étant situé de l'un et l'autre côté de la hiérarchie raciale.

Le premier axe renvoie au rapport au racisme et à sa conceptualisation. Les travaux sur la socialisation raciale aux États-Unis, en particulier ceux sur les familles blanches, ont bien mis en avant la centralité de la transmission de la cécité à la couleur (*colorblindness*) comme étant caractéristique de la façon dont des dispositions à la blanchité se transmettent (Pahlke *et al.*, 2012 ; Bartoli *et al.*, 2016). Dans le contexte groenlandais, cette perspective *colorblind* est loin de n'être présente que parmi les enfants de familles mixtes ou blanches. J'en identifie deux caractéristiques. D'abord, une difficulté à nommer la race et en particulier la blanchité, souvent négociée par des usages euphémistiques de l'ethnicité : on utilise plus volontiers les dénominations nationales que les catégories raciales, alors même que comme je l'ai montré tout au long de la thèse, les catégories nationales sont, elles aussi, racialisées. Les « Blanc·he·s » sont très rarement nommé·e·s comme tel·le·s : on les qualifie plus volontiers de « Danois·e·s », et on évoque les différences « culturelles » qui sont lues comme étant l'expression d'« ethnicités » distinctes (*etnicitet*, en danois)[392]. Ensuite, cette perspective s'incarne dans une définition singulière du racisme, qui a tendance à être perçu comme résultant non pas comme un système oppressif, mais plutôt comme le résultat d'actions individuelles, de préjugés négatifs (de Rudder et Vourc'h, 2006). Le caractère raciste d'une situation reposant alors sur l'intention, le racisme peut toucher « tout le monde ». Ces deux aspects se combinent particulièrement dans le fait de considérer le terme *Qallunaaq* comme insultant.

Le deuxième axe renvoie quant à lui au rapport à la langue. D'une part, parce que la langue est un marqueur racial, elle est souvent convoquée comme justification de son appartenance à un groupe (« ma première langue est le kalaallisut, je suis Kalaallit » ; « nous en Kalaallit Nunaat, on ne parle que kalaallisut »). D'autre part, les pratiques linguistiques sont « plaçantes » dans l'ordre de la colonialité : parler anglais, mais surtout, dans le contexte du Rigsfællskabet, parler danois, constitue un « privilège énonciatif » (Mignolo, 2013 : 183). Le rapport à la langue est ainsi au cœur des rapports de force véhiculés par les différents étiquetages mobilisés : ce n'est pas la même chose de

[392] On pourra consulter le **chapitre 2** pour une présentation de la palette de catégories mobilisées pour dire la race sans la nommer.

se désigner par un exonyme (*Eskimo*) qui serait originaire de langues autochtones du pourtour de la baie d'Hudson (Mailhot, 1978), par un terme danois (*Grønlænder*), par un mot en kalaallisut, mais imposé par les missionnaires danois (*Kalaalleq* - voir **chapitre 2**), ou par un mot en kalaallisut compris dans l'ensemble des langues eskimo-aléoutes (*Inuk*).

Le troisième axe qui vient jouer dans les termes choisis pour se désigner est constitué autour du rapport à la souveraineté territoriale. Comme je l'ai précisé plus haut, cette dimension est centrale pour comprendre l'intériorisation de dispositions spécifiquement racialisées dans le contexte dano-groenlandais. L'adhésion au projet indépendantiste (ou au contraire la non-adhésion) peut ainsi être associée au fait d'être un·e « vrai·e Groenlandais·e », ou, au contraire, être un ressort du renvoi à « l'européanisation » ou à la danicité. Mais plus que de s'inscrire dans un projet institutionnel et politique, ce troisième axe comprend également les façons d'envisager le rapport à la gestion territoriale, et par conséquent, au schème westphalien de découpage du monde. La géographie politique critique a depuis longtemps montré que le modèle westphalien, représenté par la « tautologie entre souveraineté, territoire et frontière » (Amilhat-Szary, 2020 : 55) était une pleine création de la modernité. À ce titre, on pourrait considérer que la façon de considérer la souveraineté territoriale s'exprime dans les désignations choisies – le terme « Groenlandais·e » renvoyant directement à un découpage par le national.

Le quatrième axe mérite un développement plus long. Encore peu abordé dans cette thèse, il s'articule avec l'axe précédent, puisqu'il exprime le rapport à l'identification autochtone. Catégorie d'action politique (Hirt et Collignon, 2017), le fait de se reconnaître dans la catégorie de peuples autochtones (*oprindelige folk* en danois) est loin d'être évident pour les étudiant·e·s. Elle est davantage associée aux Inuit du Canada, aux « aborigènes » ou aux « Amérindien·ne·s ». Parfois inconnue (« je n'arrive toujours pas à bien comprendre le mot autochtone »)[393], il était fréquent qu'on me demande d'expliquer ce que j'entendais par-là. Si certain·e·s se présentent comme « Inuk du Groenland », ou comme « Kalaaleq, autochtone Groenlandais », nombreux et nombreuses sont les personnes qui considèrent la catégorie comme peu parlante :

"We just talk about, we are Kalaallit. Eh … we are Greenlanders. When I was growing up, I never heard … I really never heard like, eh, indigenous, it's not something … it's not a term that we use to describe ourselves. It's not something that I can relate to ».

« On parle juste du fait que, nous sommes kalaallit. Euh … nous sommes Groenlandais·e·s. En grandissant j'ai jamais entendu … jamais vraiment, euh, autochtone, c'est pas un truc qu'on utilise pour se désigner. Ce n'est pas quelque chose dans quoi je me reconnais ».

Nadine Korneliussen, master en commerce et design de la performance (RUC), mère institutrice (groenlandaise), père contrôleur des pêches (groenlandais), novembre 2019

Elle a également tendance à être associée à des significations bien loin de son usage politique et de sa compréhension comme produit de la colonisation (Smith, 2008), ce qui peut expliquer le fait qu'elle soit perçue comme inadéquate pour qualifier la situation groenlandaise. Une acception quantitative (« je l'entends par combien une population peut être petite sur son propre territoire ») la rend incompatible avec une situation où « nous sommes la majorité ». Des acceptions marquées par le nationalisme méthodologique (Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003), peuvent paraître a priori antinomique avec le terme lui-même :

"Because I grew up in an indigenous country, yeah you can put it like that. Well, of course I am also part Danish, so, I'm both, but definitely recognize myself as an indigenous people".

« Parce que j'ai grandi dans un pays autochtone, oui, tu peux le dire comme ça. Bon bien sûr je suis aussi en partie danoise, donc, je suis les deux, mais je me reconnais clairement comme faisant partie des peuples autochtones ».

Nuka Larsen, licence d'humanités (RUC), père chirurgien (groenlandais), mère gestionnaire (groenlandaise), Copenhague, février 2019

[393] « *I'm still very confused about the word indigenous* ».

Mais plutôt que d'y voir une contradiction entre une identification qui porte la défense des droits contre les logiques assimilationnistes des États-nations et une identification par la nation, ce type d'acception me semble au contraire caractéristique de l'intériorisation du schème westphalien que j'évoquais plus haut.

Enfin, d'autres acceptions, moins courantes, sont teintées d'universalisme :

> *"Indigenous. It is the same word as* oprindelige *I guess. I think when I say indigenous I guess it's kind of the same, it's* oprindelige*, like those who were there before, or something. When I think indigenous … Well, I guess you, me, we all are from indigenous descent!"*
>
> « Autochtones. Je crois que c'est le même mot qu'*oprindelige* [original]. Je pense que quand je dis autochtone, je pense que c'est genre la même chose, c'est *oprindelige*, genre celles et ceux qui étaient là avant, un truc comme ça. Quand je pense autochtone … ouais, je pense que toi, moi, on descend tous et toutes des autochtones ! »
>
> Emil Jensen, master de psychologie (KU), mère juriste (groenlandaise) père ingénieur (danois), Copenhague, mai 2019

Ces dernières ne sont pas sans rappeler les ressorts du « nativisme de l'occupant » (*settler nativism*, Tuck et Yang, 2012), cette revendication blanche d'une descendance autochtone lointaine, verrou caractéristique d'un « mouvement vers l'innocence » qui permet le maintien de l'hégémonie blanche et la dissimulation du privilège en contexte *settler* (*ibid.*). À ce titre, cela ne me semble pas un hasard que cette remarque émane d'une personne mixte, ayant peu de liens avec son héritage groenlandais (voir *infra*). Par ailleurs, Emil est l'enquêté ayant passé le moins de temps au Groenland parmi l'ensemble du corpus, où il ne vit plus depuis plus d'une dizaine d'années.

Le choix de l'une des quatre dénominations (*Eskimo, Grønlænder, Kalalleq, Inuk*) fait donc jouer ces quatre paramètres (voir tableau 9-1). Choisir l'un plutôt que l'autre renvoie ainsi à des dispositions linguistiques, à des connaissances plus ou moins approfondies de l'histoire coloniale et des mécanismes du racisme, à des rapports différenciés au schème westphalien, et révèle bien souvent une compréhension extrêmement hétérogène de l'identification minoritaire parmi les étudiant·e·s.

Au-delà de l'identification au groupe en position subalterne dans les rapports de race, ce premier aperçu, constitué sur le mode de la photographie, sans profondeur biographique, permet de montrer deux choses. Il reflète tout d'abord l'intériorisation de certains schèmes d'interprétation du monde et de certaines pratiques pouvant être associées à la blanchité, et ce, sans être un effet spécifique de la socialisation propre à la migration étudiante, comme le montrent à la fois les temporalités des déclarations et les explications s'appuyant sur des pratiques et habitudes acquises antérieurement. Ensuite, il met en évidence que la façon même de désigner le groupe montre comment le rapport à son propre positionnement racial est influencé par les propriétés de classe des individus, et en particulier par le capital culturel. L'exemple de l'interaction avec Maja Steenholdt, et de l'inconfort de me trouver, blanche, dans une posture de donneuse de leçons de racisme, est à ce titre évocatrice. Maja est faiblement dotée en capitaux culturels : elle a un rapport distendu à l'institution scolaire, fait de multiples bifurcations. Cela crée des déséquilibres, notamment de goûts et de modes de vie, avec son petit ami qui vient d'être diplômé en ingénierie arctique après 7 ans d'études. Il convient désormais de réinsérer une dimension plus longitudinale, afin de voir quels sont les mécanismes qui vont contribuer à ces différentes façons de se penser minoritaire.

Terme employé et traduction	Usages					
	Caractéristiques dispositionnelles				Caractéristiques pratiques	
	Rapport à la langue	*Rapport au racisme*	*Rapport à l'identification autochtone*	*Rapport au schème westphalien*	*Propriétés sociales des utilisateur·rices*	*Fréquence de l'usage*
Grønlænder Groenlandais·e	Plurilinguisme (le danois et le kalaallisut sur les deux langues du Groenland).	Cécité fréquente, racisme souvent envisagé comme expression d'actions individuelles. Lorsqu'absence de cécité, reconnaissance possible conscience du colorisme. Emploi euphémistique du terme d'ethnicité fréquent. Reconnaissance de l'existence d'un racisme « anti-blancs » possible.	Faible. Méconnaissance du terme fréquente (renvoi à antériorité chronologique ou ailleurs géographique)	Désignation par le national qui permet une logique assimilationniste : origine territoriale prévaut dans l'identification au groupe. Faible adhésion à l'indépendantisme.	Particulièrement utilisé par les étudiant·e·s mixtes et les personnes nées de parents danois mais ayant grandi au Groenland.	+
Kalaalleq Kalaalleq	Usage dominant du kalaallisut comme langue du groupe. Revendication potentielle de l'usage de l'anglais plutôt que du danois.	Cécité à la couleur rare, mais qui peut cohabiter avec une faible sensibilité aux discriminations. Emploi euphémistique du terme d'ethnicité fréquent. Compréhension systémique du racisme possible, mais pas systématique. Possible construction d'une anti-figure du danois et contribution aux discours sur « l'authenticité » kalaallit.	Présente, avec sentiment de proximité culturelle avec le monde Inuit. Méconnaissance possible de l'usage du terme (renvoi à antériorité chronologique ou ailleurs géographique)	Reconnaissance du schème westphalien comme découpage pertinent, avec acception groupiste. Adhésion forte à l'indépendantisme.	Particulièrement utilisé par les étudiant·e·s issues de familles, dont la langue unique (ou première) est le kalaallisut. Mobilisé comme catégorie anthropologique, il peut être utilisé comme façon d'insister sur sa spécificité dans le monde colonisé (discours ethno-nationalistes mais aussi dans les rencontres pan-autochtones par exemple) ou pour qualifier son métissage (« *I'm a Danish-kalalleq researcher* »)	
Inuk Personne/ Humain	Revendication d'une inscription dans une aire linguistique localisée. Du fait des propriétés sociales des personnes mobilisant la catégorie, usage fréquent d'autres langues (anglais et danois). Revendication potentielle de l'abandon du danois au profit de l'anglais.	Pas de cécité à la couleur. Compréhension systémique du racisme unanime, qui se traduit souvent par une forte sensibilité aux discriminations et une lutte active contre les discriminations et l'ordre colonial (sur les réseaux sociaux ou dans des organisations). Reconnaissance du colorisme.	Forte, avec connaissances, comparaison et sentiment de proximité avec d'autres communautés autochtones (Sames, Maori, Inuit).	Position particulièrement critique vis-à-vis du schème westphalien, qui s'accompagne d'une critique du modèle indépendantiste comme seule sortie envisagée de l'ordre colonial. Conception relationnelle de l'appartenance au groupe (liens familiaux ou liens à la terre), qui facilite les identifications multiples.	Particulièrement utilisé par les étudiant·e·s bien dotés en capital culturel, exclusivement issu·e·s des SHS, ayant eu des expériences à l'étranger longues en contexte autochtone, et/ou étant engagés dans le militantisme anti ou décolonial.	
Eskimo Esquimau	Le kalaallisut est la langue principale et l'héritage culturel et distinctif du groupe.	Cécité à la couleur fréquente, emploi euphémistique du terme d'ethnicité, refus de parler de race. Le racisme est envisagé comme expression d'actions individuelles. Pas de conception systémique.	Inexistante et méconnaissance du terme	Peu de reconnaissance du schème westphalien, implication politique faible et reconnaissance d'une forme de distance vis-à-vis de la question de l'indépendance.	Utilisation extrêmement rare, largement comprise comme stigmatisante et raciste. Usitée par les individus généralement peu dotés en capitaux culturels.	–

Sources : entretiens et suivi des étudiant·e·s, 2018-2021

Tableau 9-1. Désignations du groupe et intériorisation de dispositions racialisées (M. Duc, 2022)

2. L'approfondissement des apprentissages du racisme

Gérer le racisme : hétérogènes anticipations et mise en commun des tactiques

Lorsque sont évoquées en entretien les expériences de stigmatisation et de discriminations racistes, ces dernières sont régulièrement rapportées au passé des étudiant·e·s, ce dernier étant mobilisé comme une jauge du présent (« je savais à quoi m'attendre », « c'est pire que ce que j'imaginais », ou, au contraire, « finalement, je n'ai pas vraiment été discriminé, alors qu'on m'avait prévenu »). La mobilisation de ces points de comparaison exprime, chez certains individus, une forme d'anticipation de l'expérience raciste. Cette anticipation peut se faire au gré de la confrontation directe aux discriminations raciales, ou parfois, par l'exposition et la participation à des échanges à leur sujet. Ces derniers ont notamment lieu en famille, et peuvent être déclenchés par des évènements précis. Par exemple, Jonathan Kleist rapportait que certains reportages diffusés à la télévision danoise traitant de questions en lien avec le Groenland ou les Groenlandais·e·s étaient l'occasion de commentaires parentaux sur les représentations stigmatisantes. Ces échanges ont également lieu entre ami·e·s, et plus généralement au contact de celles et ceux s'étant déjà rendu·e·s au Danemark. Ils sont l'expression d'une intériorisation progressive des significations négatives associées au fait d'être originaire du Groenland.

L'arrivée au Danemark se traduit par un approfondissement de ces apprentissages. Avant d'apprendre à se jouer des marques discréditantes dans l'acquisition d'une nouvelle hexis corporelle, le changement de contexte résidentiel et scolaire est l'occasion d'une prise de conscience, d'abord corporelle, de sa différence :

"I think it was the first time that I went to my class, I looked all the people who were sitted, at the lecture hall, and there is some girls with brown hair, and there was another one with black hair. Otherwise, all girls had blond hair. So I felt very much … different. Very much alone. And, I was like …oh just one with very dark skin, and she looked Indonesian. And I found out that she was pretty much pure Danish. So, yeah, I think I felt very lonely also because of that, in that kind of studies".

« Je pense que c'était la première fois que je suis allée en classe, j'ai regardé tous les gens qui étaient assis, dans l'amphi, et il y avait quelques filles avec les cheveux bruns, et une autre avec les cheveux noirs. Sinon, toutes les filles avaient les cheveux blonds. Donc je me suis sentie vraiment très … différente. Et, je me disais … oh, juste une avec la peau très foncée, et elle avait l'air indonésienne. Et je me suis rendue compte qu'elle était purement danoise. Donc ouais, je pense que je me suis sentie très seule dans ce genre d'études aussi à cause de ça ».

Nukannguaq Berthelsen, licence de littérature (KU), mère assistante de pharmacie (danoise), père charpentier (groenlandais), Copenhague, février 2019

Les cheveux constituent un marqueur racial particulièrement mobilisé par les enquêté·e·s, précisément parce qu'avec la forme et la couleur des yeux, ils sont souvent considérés comme plus distinctifs que la couleur de la peau. La première impression de l'interaction en classe rappelle bien que la perception de soi reste ici influencée par la matérialité du corps et les significations, négatives ou positives, qui lui sont associées. L'entrée en classe permet ainsi de prendre conscience non pas de l'existence théorique des discriminations, mais plutôt de sa propre vulnérabilité[394] : comme l'expliquait une membre d'Avalak, rentrer en classe *expose*, et contribue à la compréhension de sa

[394] Ces perceptions de soi sont aussi à lire à l'aune du passé biographique et en particulier de l'intensité des liens entretenus avec le Danemark, mais également à l'aune du recrutement des établissements. Si l'institution universitaire est « façonn[ée] » par la proximité de certains corps plutôt que d'autres : les corps blancs se rassemblent et donnent une impression de cohérence » (Ahmed, 2012 : 35), on remarque malgré tout que les effets de ces impressions sur la perception de soi sont également ajustés à la composition des publics, laquelle est dépendante de la position des établissements dans la hiérarchie scolaire (voir **chapitre 3**). En effet, les étudiant·e·s inscrit·e·s dans des formations courtes semblent moins exposé·e·s à ce sentiment d'étrangeté.

propre position dans l'ordre racial : « quand tu vois tous ces gens, tu sais que maintenant ça peut être toi, directement, parce que tu es différent ».

Pour celles et ceux qui sont perçu·e·s comme blanc·he·s au Groenland, l'arrivée et le séjour long au Danemark peut constituer la première confrontation à l'expérience de la discrimination ou de la stigmatisation, puisque le stigmate comporte une composante géographique (voir **chapitre 8**). Ils et elles vivent ce qu'on pourrait appeler une forme de déclassement racial – les personnes occupant la partie haute de la hiérarchie raciale au Groenland se trouvent ramenées à une image homogène et infériorisante du « Groenlandais ». Pour ces personnes qui passent aisément pour blanches, les premières confrontations au racisme constituent de brutaux rappels à l'ordre racial.[395] C'est précisément ce qu'a vécu Emil Jensen lors d'une soirée chez des ami·e·s. Mixte, il a la peau et les cheveux clairs, et il est danophone, marqueurs qui lui ont garanti jusqu'alors le privilège d'échapper à la stigmatisation. Alors qu'il était parti chercher une bière, il entend derrière lui un couple le « surveiller », veillant à ce qu'il ne prenne pas d'alcool fort, au prétexte qu'il était groenlandais. Emil, qui a tout entendu, se met en colère et confronte le couple, qui dévie la conversation. C'est pour lui la première fois qu'il se « sentait mal ». Il ne « savait pas qu'il y avait des gens comme ça », et s'est senti « pas seulement personnellement, mais en tout, atteint, en tout [lui] même, en toute [son] identité ».[396] Pour celles et ceux qui ont peu quitté le Groenland avant la migration, mais également pour les personnes, souvent mixtes, qui passent aisément pour blanches, ces évènements liés à l'entrée dans la vie étudiante, comme la première entrée en classe ou l'arrivée dans une soirée où on ne connait pas grand-monde, cristallisent pleinement ce que Maboula Soumahoro appelle la perte du « droit à la légèreté » que vivent les personnes racisées. Cette perte renvoie à l'inquiétude perpétuelle, provoquée par la peur d'être stigmatisé, l'appréhension de devoir désamorcer les marques disqualifiantes ou déconstruire les discours tenus à son égard, la préoccupation d'avoir à se justifier – autant de dimensions caractéristiques de l'incorporation d'une condition racialisée minoritaire (Soumahoro, 2020).

Sur place, la construction des dispositions à faire face aux significations négatives associées à l'origine est influencée par plusieurs paramètres. La fréquentation de certains cercles de sociabilité joue un rôle central dans la construction de ces dispositions, d'abord parce qu'ils exposent à des intensités différentes du risque discriminatoire en fonction de leur composition (voir à cet égard la comparaison des sociabilités de Peter Frederiksen et de Nadine Korneliussen développée dans le chapitre précédent). Au fil du temps, certain·e·s sont à même d'adapter leurs stratégies de gestion du racisme en fonction des environnements dans lesquels ils évoluent : ne pas parler kalaallisut dans les cercles professionnels, y compris au téléphone ; utiliser tactiquement ses différents prénoms, comme dans l'exemple d'Inuk Rasmussen dans le chapitre précédent ; mentir sur son origine lorsque la question est posée par des inconnus, dans une soirée, ou encore, changer de groupe de travail ou plus radicalement de formation après avoir été exposé à des discriminations racistes, sont quelques exemples de pratiques mise en œuvre.

De manière générale, on remarque que cette gestion se fait davantage sur le registre de la dissimulation ou de l'évitement que sur celui de la réponse ou de l'affrontement. Par ailleurs, les sociabilités avec les pairs constituent un espace de mise en récit et d'échanges autour des expériences de discriminations, et une instance où l'expérience individuelle est faite collective. C'est même le besoin de trouver des espaces pour partager ces expériences qui a fait naître l'organisation anti-coloniale Nalik dont ont fait, ou font partie, plusieurs enquêté·e·s. Si la lutte contre les

[395] Les enfants de familles non-mixtes ou de parents « *half-half* » semblent ainsi avoir fait l'objet d'une meilleure préparation à la gestion du racisme, point qui gagnerait à être approfondi par d'autres recherches.

[396] « *I feel bad for the first time, in all, eh, yeah. But that was too much. I didn't know that they were people like these …* * rires * *I don't know if it makes sense, but that was the first time I really felt just … not just personally, but in all, touched, like in all myself, all my identity* » master de psychologie (KU), mère juriste (groenlandaise) père ingénieur (danois), Copenhague, mai 2019.

discriminations racistes n'est pas considérée comme une mission officielle de l'organisation Avalak, cela n'empêche pas les échanges à ce propos dans le quotidien de la vie de l'association. Elle est ainsi, par conséquent, une instance parmi d'autres de l'apprentissage de la gestion du racisme.

Dans les entretiens, la convocation des expériences du racisme subit par d'autres prend parfois le pas sur sa propre expérience. Alors qu'elle m'expliquait quelles conditions étaient susceptibles de déclencher la stigmatisation, Nuunu Geisler passait en revue différentes situations d'exposition au risque discriminatoire. Elle pointait notamment les configurations des rendez-vous amoureux suivant une prise de contact par applications, qui limitent la connaissance de l'interlocuteur, en s'appuyant sur l'exemple d'une amie d'Avalak : « elle est allée à son rendez-vous, et le mec est passé par Christianshavn, et alors elle lui a dit qu'elle venait du Groenland, et quand elle lui a dit ça le mec a juste sorti « oh je viens juste de passer à côté de ta cabane ! ».[397] Christianshavn, situé sur une île, est un quartier populaire historique de Copenhague longtemps dédié au commerce portuaire. C'est d'ailleurs dans ce quartier que l'on trouve les darses et entrepôts de l'ancien port colonial. La remarque fait probablement spécifiquement référence à Christianshavn Torv, la principale place du quartier. C'est l'un des lieux où se retrouvent les Groenlandais·e·s les plus marginalisés, notamment celles et ceux qui sont sans domicile.

Ces partages permettent d'acquérir une forme d'expertise, qu'on lit dans la façon de décliner les différentes situations identifiées comme potentiellement exposantes. Le partage d'expériences négatives peut également devenir source d'exemples de réactions-types à adopter. La mobilisation de l'humour est ainsi particulièrement plébiscitée par les étudiant·e·s, parce qu'elle permet à la fois la critique malicieuse et la réduction des tensions :

"The Danish colleagues, they say sometimes to me like, oh, you speak very well danish. For a Greenlander. But they wouldn't say for a Greenlander you speak very well Danish. They implicize. My way of stopping that was to answer: thank you, you too. They were, like feeling stupid (…) So they were like ok, that's funny. So, it ends, the discrimination right there, and make them aware of how stupid the comment was".

« Les collègues danois, ils me disent parfois genre, Oh tu parles très bien danois. Pour un Groenlandais. Mais, ils ne diraient jamais Pour un Groenlandais, tu parles très bien danois. Ils le font implicitement. Ma façon d'arrêter ça c'était de répondre, Merci, toi aussi. Ils étaient genre … ils se sentaient stupides (…) Donc ils étaient genre ok, c'est marrant. Donc là, ça bloquait la discrimination, et ils se rendaient compte à quel point leur remarque était stupide ».

HP Lynge, master en administration des affaires (RUC), mère travailleuse sociale (groenlandaise), père chef de projet retraité (danois), Nuuk, mai 2018

Ces tactiques sont ainsi mises en récit et partagées entre pairs, puis réemployées. Il était ainsi bien connu parmi les étudiant·e·s groenlandais·e·s que « les Danois·e·s détestent qu'on se moque d'elles et eux ». Désamorcer une remarque désobligeante en allant dans le sens de l'agresseur·se est ainsi souvent mobilisé : faire croire que oui, on habite un igloo, ou qu'effectivement, il y a un ours polaire qui vient manger les restes du repas qu'on laisse sur le rebord de la fenêtre, sont par exemple des façons de répondre souvent reprises, des « recettes » (Ebherard et Rabaud, 2013) qui témoignent de la mobilisation des savoirs communautaires dans la gestion du stigmate.

Cette intériorisation de dispositions à la gestion du racisme est également recomposée par les nouvelles sociabilités développées au fil de la migration, qui peuvent conduire à remettre en cause certaines transmissions parentales ou amicales :

"N: A lot of my friends, who had been to efterskole, they usually tell me those stories about, when they first came to that school, eh … the Danish people usually ask them, you know, stigmatizing questions … and

« N : Beaucoup de mes ami·e·s, qui sont allé·e·s en *efterskole*, me racontent généralement ces histoires, quand ils sont arrivés dans cette école, les Danois·e·s leur posent généralement, des questions stigmatisantes ... tu

[397] *« She went to a date, and the guy passed by Christianshavn, and when she told him that she was from Greenland, he said oh! I just passed your loge before we meet! »*

then they … I think that it kind of start the … okay, they think that we can do anything and then I hate them. Ish. Do you get what I'm trying to say?

M: Not sure… like, a narrative?

N: Yeah, like … the unknowledge from both sides, is that a lot of Danish people don't know that how … modern is actually is here in Greenland now, and, so, also, when you have parents who don't like Danish people, it affects the kids, after, they unlike them as well".

vois, et puis ... Je pense que ça a déclenché le ... ok, ils pensent que nous pouvons faire n'importe quoi donc je les déteste. En gros. Est-ce que tu vois ce que j'essaie de dire ?

M : Pas sûr... c'est comme, un récit ?

N : Ouais, comme ... l'ignorance des deux côtés, c'est que beaucoup de Danois·e ne savent pas à quel point ... c'est moderne ici au Groenland maintenant, et, donc aussi, quand vous avez des parents qui n'aiment pas les Danois·e·s, cela affecte les enfants, après, qui ne les aiment pas non plus ».

Naja Olsen, licence d'ingénierie arctique, mère institutrice, (groenlandaise), père prof. inconnue (mixte), Copenhague, mars 2019

Ce n'est pas explicitement la transmission d'une forme de préparation au racisme qui se trouve remise en cause, mais plutôt les façons de transmettre cette préparation. Elles sont perçues comme s'appuyant sur la construction d'une anti-figure du Danois, laquelle a des effets contreproductifs dans le développement de sociabilités locales :

"There are also other Greenlandic students, and they give us tips to survive in this country jungle … and eh, they kind of put Danes off in a negative way. They were like, eh, you will notice that Danes don't wait to you to finish your sentence, and when they get drunk, they yell and stuff like that, eh … I mean … it's true, but, eh … it's partly true for some … but it's just really annoying that they have to put those prejudices into our minds before we had to go and experience yourselves, because I think it kind of make … it gives a distance, or make us wanting to not becoming friend with Danes".

« Il y a aussi d'autres étudiant·e·s Groenlandais·e·s, ils et elles nous donnent quelques conseils pour survivre dans la jungle de ce pays … et, ils et elles font un portrait négatif des Danois·e·s. C'était genre, tu verras que les Danois·e·s n'attendent pas que tu aies fini ta phrase, et quand ces gens sont ivres, ça crie et tout … euh … je veux dire, c'est vrai, mais … c'est en partie vrai pour certain·e·s … mais c'est juste vraiment embêtant qu'ils et elles nous mettent ces préjugés dans la tête avant qu'on parte et qu'on expérimente par nous-mêmes, parce que je crois que ça fait … ça met une distance, ou ça nous fait ne pas vouloir devenir ami·e·s avec des Danois·e·s ».

Anna Kaspersen, licence en anthropologie (AU), mère institutrice (groenlandaise) père enseignant dans le secondaire (danois), Aarhus, mai 2019

La critique pointe une préparation généralisante, qui naturalise le racisme comme inhérent à un groupe social particulier. Le séjour au Danemark permet alors de se confronter aux dispositions antérieurement incorporées relatives à la gestion du racisme. Cette forme de réflexivité par rapport à la socialisation antérieure n'est pas uniformément partagée, et semble émaner en particulier de certains groupes d'étudiant·e·s : celles et ceux qui tissent des liens amicaux ou intimes avec des Blanc·he·s, ainsi que les personnes qui s'engagent dans des parcours facilitant la compréhension des mécanismes de systèmes oppressifs, notamment en sciences sociales. Renouvelant les formes d'exposition à la stigmatisation et aux discrimination raciales, mais permettant également l'ouverture à de nouvelles sociabilités et la mobilisation de ressources peu accessibles avant la migration, le séjour étudiant permet ainsi de poursuivre l'intériorisation de dispositions spécifiques à la gestion du racisme : anticipation des contextes d'émergence, maintien d'une « façade » (Goffman, 1973) ou encore, développement de tactiques de réponse, sont autant de modalités de l'approfondissement de cette socialisation minoritaire.

Le rôle des sciences sociales dans la gestion du racisme : éveil, lutte contre l'oubli et poids psychologique de l'expertise

De manière générale, la perception du racisme a tendance à évoluer au fil de la trajectoire, et les étudiant·e·s qui suivent des études longues, en particulier en sciences sociales, mais également celles et ceux qui ont connu des expériences à l'étranger, semblent plus prompt·e·s à qualifier certains propos, pratiques ou actions comme discriminatoires. Ces observations rejoignent d'autres analyses sur le rôle des cursus universitaires dans le développement d'une compréhension systémique du racisme (Essed, 1991), et sur le fait que le sentiment d'être discriminé augmente avec le niveau de diplôme, en France (Blassel, 2021 ; Dubet *et al.*, 2013 ; Druez 2021) en Allemagne (Steinmann, 2019) mais également aux États-Unis et au Royaume-Uni (Druez, 2021 ; Hughes *et al.*, 2006).

Les étudiant·e·s en STIM ont davantage tendance à adopter une conception individualisante du racisme. Ce dernier est pensé comme étant le fruit de « mauvaises intentions ». Certains propos pouvant être considérés par d'autres comme spécifiquement racistes sont alors interprétés comme des maladresses, ou renvoyés à des formes d'humour :

"J*: I didn't felt any discriminations. They kind of have jokes, about Greenland, but I don't see them as a … they are not offensive. And I don't see them as discrimination.*	« J : J'ai jamais senti de discriminations. Ils ont genre des blagues, à propos du Groenland, mais je ne vois pas ça comme … ce n'est pas insultant. Et je ne vois pas ça comme des discriminations.
M: What kind of jokes?	M : Quel type de blagues ?
J: I don't know, but …I don't take them as personal. It's just about Greenlandic persons becoming more … drunk than Danish persons. But *rires* *You cannot take those things seriously!"*	J : Je sais pas … mais … je ne prends pas ça personnellement. C'est juste sur les Groenlandais·e·s qui se saoulent plus que les Danois·e·s. Mais *rires* tu ne peux pas prendre ces choses sérieusement ! »

Juuluunnguaq Kleinschmidt, master en ingénierie civile (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier (groenlandais), Nuuk, décembre 2019

Il faut dire que les cursus en sciences sociales confrontent à différents éléments qui vont influencer la perception du racisme. Tout d'abord, les contenus pédagogiques peuvent venir faciliter la compréhension des discriminations, comme cela a été le cas pour Frederik Storch, qui m'expliquait qu'un cours sur les stéréotypes dans les médias l'avait amené à réfléchir à la façon dont il était perçu. Les contenus pédagogiques en sciences sociales semblent ainsi faciliter le développement d'une appréciation systémique du racisme, permettant de sortir d'une appréciation par « l'intensité » ou par les intentions que l'on retrouve plutôt chez les étudiant·e·s en STIM ou en formations courtes. Les contenus pédagogiques fonctionnent cependant davantage par détours, ou par découvertes de similitudes avec d'autres contextes, que directement, en raison de l'absence des questions groenlandaises dans les programmes scolaires (voir **chapitre 7**).

La structure et l'architecture des cursus en sciences sociales et en humanités rentre également en jeu. Le nombre d'heures de cours, plus faible en sciences sociales et humanités, laisse plus de temps pour se consacrer à d'autres activités, dédiées au développement de pratiques culturelles ou militantes, qui ne sont pas directement liées aux cours. C'est ce à quoi Mathias Pedersen dédie son temps libre : étudiant en histoire engagé dans l'Operation Dagsværk (voir encart 7-1) il se consacre à la diffusion de connaissances sur le Groenland. Ce sont parfois les contenus pédagogiques eux-mêmes qui favorisent la mise en contact avec des réseaux militants. Le parcours de Nukannguaq Berthelsen, sur lequel je reviendrai plus tard, est emblématique de cette démarche. Elle rejoint l'association anti-coloniale Nalik parce qu'elle veut « écrire son mémoire de licence sur la culture groenlandaise », « comprendre comment les Groenlandais·e·s se battent pour leurs voix ». Les étudiant·e·s en SHS sont par ailleurs des candidat·e·s de choix pour des emplois ou des stages proches du pouvoir groenlandais (dans les représentations du Groenland à l'étranger ou au Danemark, mais aussi comme assistant·e·s parlementaires des députées groenlandaises). Ainsi, lors de la première réunion des

réseaux critiques des étudiant·e·s de l'Université de Copenhague, organisée en novembre 2019, l'absence totale des STIM était notable alors qu'étaient présents les réseaux critiques de littérature, d'anthropologie, d'économie, de droit, de science politique, ainsi que deux organisations de lutte contre les discriminations dans l'enseignement supérieur, et une seule étudiante en sciences infirmières. Je rejoins ainsi tout à fait les observations d'Élodie Druez sur la façon dont les sciences sociales « favorisent l'acquisition de connaissances académiques permettant d'étayer ses compétences politiques et facilitent la fréquentation d'étudiant·e·s politisé·e·s ainsi que l'exposition à des mobilisations collectives » (Druez, 2021 : 447).

Du fait de cette plus grande sensibilité à percevoir les discriminations raciales, les étudiant·e·s issu·e·s des sciences humaines et sociales sont par conséquent beaucoup plus disposé·e·s à ne pas seulement se placer dans une logique de protection de soi par la dissimulation des marques disqualifiantes mais à y combiner, voire à y substituer, d'autres façons de gérer le racisme, qui vont explicitement s'appuyer sur une réappropriation des ressources académiques et du capital culturel légitime. Leurs réponses aux micro-agressions sont souvent plus régulières et frontales. Par ailleurs, elles sont marquées non seulement par un renvoi à l'expérience personnelle comme on peut le trouver chez l'ensemble des étudiant·e·s, mais par des mécanismes de rationalisation et de structuration du discours qui permettent de légitimer le contenu de la réponse. Par exemple, Camilla Lyberth Kielsen, étudiante en master de psychologie et de design, m'expliquait ainsi comment elle avait appris à « retourner la situation » en s'appuyant sur des techniques développées dans ses différents travaux de recherche, notamment le réflexe d'aller consulter les sites de statistiques et institutionnels. Répondant à une camarade de classe lui disant qu'elle ne voudrait jamais se rendre au Groenland car le nombre de crimes y est particulièrement élevé, elle développe son argumentaire en s'appuyant sur ces mêmes outils : « le taux de criminalité est élevé parce que ce sont les mêmes gens qui perpétuent les crimes, on n'a pas de système où ils vont dans une prison au sens danois du terme, donc ce sont les mêmes gens qui font les mêmes choses ! »[398] et elle m'explique avoir répondu en renvoyant son interlocutrice au site de la police groenlandaise et à un article de presse sur la construction de la nouvelle prison de Nuuk, un établissement ouvert où les prisonnier·e·s doivent rentrer le soir.

Parce que l'engagement dans un parcours universitaire, et en particulier en SHS, renforce certaines dispositions à expliquer et à argumenter, certain·e·s semblent avoir intériorisé le fait qu'ils et elles ont un rôle à jouer dans la transformation de l'image du groupe[399]. Il est d'autant plus difficile de s'échapper de ce rôle que les individus se retrouvent souvent seuls dans cette posture professorale, face un public demandeur, dont la curiosité est alimentée par la condition exotique dans laquelle se trouve placé le Groenland (voir **chapitre 7**) :

"When I'm in different bars and … when they find out that I am from Greenland, they will suddenly eh … start asking me about politics in Greenland, and the stigma comes, and, yeah. Usually, the conversation will turn out to me lecturing the persons that I don't know, that I met in a bar *rire gêné* *with … eh… and at some point I was really tired of it, like, I was just like, google it, can you just google it? It seems that you don't know anything about*	« Quand je suis dans différents bars et … quand on se rend compte que je suis du Groenland, on va soudain se mettre à me poser des questions sur la politique au Groenland, et puis le stigmate arrive, et ouais. Souvent la conversation se tourne en une situation où je vais me mettre à enseigner à des gens que je ne connais pas, que j'ai rencontré dans un bar … et à un moment j'étais vraiment fatiguée de ça, genre j'étais juste là, Google-le, mais tu peux pas googler ? Tu as l'air de rien connaître

398 « *The crime rate is so high it's because it's the same people doing the crime, we don't have a system where they go to jail, so it's the same people doing the same things!* »

399 Il ne faut pas oublier les effets des placements scolaires dans cet engagement. Les étudiant·e·s mixtes, souvent plus proches de la culture scolaire, sont nombreux et nombreuses à s'engager dans les parcours en sciences humaines et sociales, fortement demandeurs en capital culturel légitime. Leur proximité avec la culture scolaire peut également expliquer que le travail de soi à accomplir pour se mettre en conformité avec l'ethos d'étudiant étant moins important, ils et elles disposent de davantage de ressources pour s'engager dans un travail de représentation du groupe.

Greenland, just google it. I'm not going to lecture about Greenland, this my home, I'm not gonna lecturing you about it".

au Groenland, juste Google-le. Je vais pas faire un cours sur le Groenland, c'est ma maison, je vais pas te faire un cours dessus ».

Nuunu Geisler, licence en administration des affaires (RUC), mère secrétaire de gestion d'un supermarché (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, mars 2019

La mobilisation d'un vocabulaire pédagogique est particulièrement révélatrice de la « charge raciale », cette pression psychologique qui pèse sur les personnes racisées (Soumahoro, 2020) : il s'agit de « documenter » en permanence ses camarades sur le Groenland, de se retrouver à faire un « cours » sur l'histoire de son pays, de devoir « se justifier » d'être en décalage avec les représentations stéréotypiques qui circulent sur les Groenlandais·e·s, ou encore, de se « préoccuper des regards » lorsqu'on sort boire un verre et de se préparer à « éduquer » celles et ceux qui sont assis autour de soi. La pression psychologique de la charge raciale n'est ainsi pas seulement celle de l'anticipation ou de la gestion du racisme. Elle est également celle de la gestion de la condition exotique dans laquelle se trouve placé le Groenland, fruit de son invisibilisation dans l'espace public, notamment dans les programmes scolaires. Dans le cas de Nuunu Geisler, la lourdeur d'être placée contre son gré en posture professorale semble d'autant plus subie que la migration étudiante a tendance à provoquer chez les étudiant·e·s une forme de partition des espaces : le Danemark est l'espace étranger où l'on se forme, où il s'agit de se soucier de tenir la façade, et s'oppose au Groenland, l'espace familier où l'on se repose, se ressource, et où on travaille. Ainsi, ces injonctions didactiques viennent en quelque sorte troubler les « arrangements pratiques » (Pasquali, 2021) mis en place par les étudiant·e·s, en particulier celles et ceux originaires de milieux populaires, afin d'éviter d'être moins perturbé·e·s par l'ambivalence de leur position transclasse.

Enfin, le rôle spécifique des sciences humaines et sociales dans la recomposition du rapport au racisme s'incarne dans la mobilisation des contenus disciplinaires comme façon d'agir sur l'image du groupe. Ils donnent des armes pour renouer avec son héritage culturel, permettant ainsi de lutter contre l'invisibilisation de la spécificité du groupe par l'assimilation culturelle :

"I was in a kaffemik in Copenhagen, and I've met someone who was studying eskimology. She said, we are so few, and there is so much knowledge about Greenland and the connexion with other Arctic People. And after, I reflected a lot, and I was like no, my country will not be forgotten. And I decided to study there".

« J'étais à un *kaffemik* à Copenhague, et j'ai rencontré quelqu'un qui étudiait l'eskimologie. Elle me disait, on est si peu nombreux, et il y a tant de savoir à propos du Groenland et de nos liens avec les autres peuples arctiques. Et après, j'ai beaucoup réfléchi, et je me suis dit : non, mon pays ne sera pas oublié. Et j'ai décidé d'étudier là ».

Katrine Motzfeldt, licence d'études arctiques et groenlandaises (KU), mère femme de ménage (groenlandaise), père employé (groenlandais), Copenhague, avril 2019

Les contenus des travaux de recherche individuels sont aussi des occasions d'approfondir la connaissance des mécanismes du racisme, du monde social groenlandais et de son histoire. Il est en effet plutôt rare que ces étudiant·e·s ne choisissent pas un sujet en lien avec le Groenland, la communauté groenlandaise ou les peuples autochtones, et ce dans toutes les disciplines de sciences humaines et sociales. Travailler sur la mise en tourisme de la région de Qaqortoq, sur la communauté LGBT de Nuuk, sur la prise en charge psychologique des troubles de l'attention au Groenland ou encore sur l'utilisation d'instruments et de techniques de chants autochtones dans la musique contemporaine constituent quelques exemples des sujets choisis par les étudiant·e·s. Ces spécialisations peuvent être envisagées comme une façon d'agir sur la transmission d'une vision plus positive du groupe (voir encart 7-1) ou encore, comme une façon stratégique de mobiliser ses connaissances et le capital social lié à son origine dans la réalisation de travaux évalués en classe, comme l'a fait Frederik Storch dans la réalisation d'un podcast sur le métissage par exemple. D'autres

encore espèrent par leurs mémoires rendre plus visibles les enjeux groenlandais dans le milieu académique, comme c'est le cas du travail d'Arnajaraq Rosing :

"There is a Danish photographer, and he had an exhibition in Qaanaaq, about people from North Greenland. The photographer has been there a few times, and, taking pictures of bears and dog sledge, and ice, it's very beautiful pictures. But, I wanna know how another nationality shows another, in art forms. And, if there is any eh …. misperceptions. It was very, very primitive way of showing people, even if we are in modern times, like, only pictures of bears, like, there is no modernity. (…) I choose the subject, it's because, when we started in Art History, it's only about European artists, from Italy, from Germany, and Denmark. It has never been about Greenland. And, I have seen art from Greenland in my life, but, I don't know the history. So, I was like, maybe I could write about Greenland, and go back to the roots, kind of, and not only dealing with Europeans. (…) then a classmate mentioned this exhibition, so, I took a look, and, it was very dynamic pictures, with blood and polar bears … but I was like, oh, again, showing the primitive peoples of Greenland, why never the modern? (…) so maybe I can write about that, about, other cultures only want to show the primitive side of Greenland. Like, they feed the primitive side about Greenland, all the time, and not the modern times".

« Il y a un photographe Danois, et il avait fait une exposition à Qaanaaq, à propos des gens du Nord du Groenland. Le photographe est venu là plusieurs fois, et a pris des photos d'ours et de chiens de traîneau, et de glace, ce sont vraiment de belles photos. Mais je veux comprendre comment une nationalité représente une autre dans les formes artistiques. Et voir s'il y a des perceptions fausses. C'était une façon très très primitive de montrer les gens, bien que l'on soit dans des temps modernes : genre, que des photos d'ours, genre, il n'y a pas de modernité (…). J'ai choisi ce sujet parce que quand j'ai commencé en histoire de l'art, c'était que des artistes européens, d'Italie, d'Allemagne et du Danemark. Jamais on n'a pas parlé du Groenland. Et j'ai vu de l'art groenlandais dans ma vie, mais … je ne connais pas son histoire. Donc je me disais, peut-être que je pourrais écrire à propos du Groenland, et en quelques sortes, retourner à mes racines, et pas seulement m'occuper des Européens (…). Et puis une copine a mentionné cette exposition, donc, j'ai regardé, et c'était des photos très dynamiques, avec du sang et des ours polaires … mais j'étais là, oh encore, montrer les peuples primitifs du Groenland, pourquoi jamais le moderne ? (…) Donc peut-être que je peux écrire à propos de ça, à propos d'autres cultures qui ne veulent que montrer le côté primitif du Groenland. Genre, ils nourrissent ce côté primitif, tout le temps, et pas les temps modernes ».

Arnajaraq Rosing, licence d'histoire de l'art (AU), mère fleuriste, (groenlandaise), père employé (groenlandais), Aarhus, avril 2019

L'exemple d'Arnajaraq est par ailleurs caractéristique de l'intériorisation d'une conception dualiste et diachronique du fait colonial, qui rejaillit parfois dans la gestion des stéréotypes dont les étudiant·e·s font l'objet. Ici, la déconstruction d'une vision « primitive » du Groenland et de sa culture se fait au gré de la remobilisation d'un dualisme diachronique opposant moderne et primitif (ou traditionnel). La culture locale (chasse à l'ours ou au phoque, ou le port de certains vêtements) est ainsi renvoyée à une absence de modernité, comme si ces pratiques étaient incompatibles avec le présent. Ce mode de gestion du stigmate est relativement fréquent chez les étudiant·e·s. Il se combine souvent à une conception individualiste du racisme, et à une forme de prévalence du schème national sur l'identification autochtone ou Inuit. Cette tendance, également présente dans certains travaux se revendiquant d'une approche post-coloniale, est bien résumée par la chercheuse danoise-Kalaalleq Naja Graugaard :

> « Les luttes discursives contenues dans les dualismes soit/ou (comme celui du « traditionnel *vs* moderne ») sont souvent résolues par des hybrides conceptuels de type soit/et, en se concentrant sur une démonstration des transfusions entre la Groenlandicité et la modernité, les chercheur·euse·s ont ignoré les relations constitutives de la colonialité et ont ouvert le chemin pour un récit célébrant la précipitation dans un monde moderne et globalisé » (Graugaard, 2020 : 33)[400].

Si la réappropriation des outils ainsi que des ressources de la culture légitime peut être mobilisée ponctuellement comme moyen de transformer l'image du groupe, elle ne préserve ni d'une lassitude,

[400] « *The discursive struggles embedded in either/or dualism (such as that of the 'traditional' vs 'modern') are often sought to be resolved in conceptual hybrid of both/and. Focused on demonstrating the transfusions between Greenlandicness and modernity, scholars have ignored the constitutive relations to coloniality and paved way for a celebratory narrative of moving forward through a globalized modern world* ».

voire d'une « fatigue », de se sentir perpétuellement en représentation, ni d'une potentielle reproduction d'une représentation hégémonique du monde, si profondément intériorisée qu'elle vient colorer la lutte contre l'image négative du groupe – tout en contribuant à reproduire le support même de sa production.

3. « Recoller les pièces » : deux dimensions de la transformation du rapport au colonial

L'exposition à certains contenus pédagogiques, certaines sphères militantes ou réseaux de sociabilité contribue également à transformer le rapport à deux instances de découpage du monde au cœur de la positionalité minoritaire : l'histoire coloniale et le modèle westphalien de l'État-nation. Elles sont significatives de cette socialisation qui travaille dans la direction d'un « retour aux origines » et dans une redécouverte des façons de penser autochtones, que l'assimilation culturelle a contribué à faire disparaître au fil des générations. Elles constituent à ce titre deux exemples *princeps* de ces directions contraires de la conversion, que je propose de mettre en avant dans le parcours de deux étudiant·e·s : Emil Jensen et Nukannguaq Berthelsen, tous deux mixtes et étudiant·e·s de l'université de Copenhague.

Emil Jensen : vers un autre récit de la colonisation

Emil est en master de psychologie, sa mère est groenlandaise et juriste, son père est danois et ingénieur. Lors de notre première rencontre en mai 2019, il exprime un rapport particulièrement positiviste à l'histoire de la colonisation :

"E: If you talk about colonization in Alaska or Canada, and Greenland, colonization have been shaped the countries, but … in a very different way. No one was like, writing down the culture of the Canadian Inuit, or writing down their language. But that was the first thing missionaries did in Greenland, and they actually learned, learned this to Greenlandic people.	« E : si tu parles de la colonisation en Alaska ou au Canada et au Groenland, la colonisation a marqué les pays, mais dans des façons très différentes. Personne n'a écrit la culture des Inuit du Canada, ni leur langue. Mais c'est la première chose que les missionnaires ont fait au Groenland, et en plus, ils ont appris ça aux Groelandais·e·s.
M: And I think they even published a bible in kalaallisut.	M : Je crois qu'ils ont même publié une Bible en kalaallisut.
E: Yeah, yeah. I could just imagine that first, the Inuit were really happy about it, how can be, you know, instead of, always remembering all the time what has been said, then they can write it down. And what we owe each other and stuff. And I can't remember now … but, there is some book about that, but about when we talk about Christianity in colonization, it's always about, something you have to be baptized and stuff. Then, yes, that could really sound like a white men who explaining that, I know, but, eh … it's just it's an interesting perspective … but some of the Inuit were really glad about it, because, eh, there were so many taboos about the nature religion, like, if you child died during pregnancy, then you can't go hunting for a month. There were all these … and you can put spells on other people, if something happened to you then it was a spell, and you have to do this and that. And suddenly there were that change, and suddenly you got more freedom, and no taboos, and something you cannot talk about. I just heard that for some at least of the indigenous people, it	E : Ouais, ouais. J'imagine juste qu'au début, les Inuit étaient super contents de ça, comment, tu vois, au lieu d'avoir toujours à se rappeler de ce qui a été dit, ils pouvaient l'écrire. Et de ce que chacun se doit et tout. Je ne me souviens plus, mais il y a un livre à ce propos, un mec, mais quand on parle de christianisme dans la colonisation, c'est toujours à propos d'être baptisé … Ouais, ce que je dis doit vraiment sonner comme un mec blanc qui explique ça, je sais, mais … c'est juste une perspective intéressante. Mais certains Inuit étaient vraiment contents de ça, parce que, il y avait tant de tabous dans la religion de la nature, genre, si ton enfant mourait pendant la grossesse, alors tu ne pouvais pas aller chasser pendant un mois. Il y avait tous ces … tu pouvais jeter des sorts aux gens, si un truc t'arrivait c'était un sort, et tu devais faire ceci ou cela. Et soudain tu avais plus de liberté, plus de tabous, plus de trucs desquels tu ne pouvais pas parler. J'ai juste entendu que pour certains des peuples

was not, eh, people being eh, forced into Christianity, but more, what is this, and can I choose this".

autochtones, c'était pas comme être forcé à entrer dans la chrétienté, mais plus c'est ça, et tu peux le choisir ».

Emil Jensen, master de psychologie (KU), mère juriste (groenlandaise), père ingénieur (danois), Copenhague, mai 2019

Sa vision positiviste s'exprime pleinement dans le fondement en valeur morale de la colonisation. Présentée comme un temps « d'amélioration », rendant les gens « heureux », elle fait le jeu de la rhétorique des bienfaits de la colonisation. Cette rhétorique, qui porte insidieusement l'idée d'une « ingratitude du colonisé » (Memmi, 1957 : 790), cette idée que le colonisé devrait se sentir redevable à son propre colonisateur, et qui permet, en creux, de justifier l'entreprise coloniale. On retrouve par ailleurs une forme de condamnation de l'irrationalité de la religion autochtone, ainsi que plusieurs inexactitudes historiques, plusieurs travaux ayant démontré que les autorités coloniales ayant activement chercher à faire disparaître les shamans – avant de finalement constater leur importance dans l'ordre social (Rud, 2017). Il est dans le même temps en mesure de situer son propre discours dans l'espace social sans aveuglement à la couleur (« sonner comme un mec blanc »), ce qui, dans un contexte *colorblind*, renvoie à des dispositions en termes de race qui semblent peu conventionnelles.

Lors de nos rencontres six mois plus tard, je découvre chez lui un rapport différent à la colonisation, qui transparait notamment dans une discussion à la suite d'une projection du film *Sumé* à l'Université de Copenhague, portant sur le rôle d'un groupe de rock groenlandais éponyme dans la lutte contre les autorités coloniales :

> Discussion après *Sumé*. Il n'avait jamais vu le film, mais il connait le groupe. « *everyone does in Greenland* ». Mais il ne connaissait pas son rôle car ce n'est pas sa génération et que ses parents n'écoutaient pas beaucoup ça. Il m'explique avoir découvert beaucoup de choses avec le film, que ça lui a permis de réaliser la violence du pouvoir colonial. Pour lui avant, c'était un peu « *woh, the colonization, okay, but meh meh …* ». « *I didn't had the counscious of how bad it was, and how hurtful it was* ». Je lui explique alors l'idée du « *benevolent colonialism* », il m'écoute avec attention et me demande de répéter le nom de l'autrice, Chrisitna Petterson. Je lui demande ce qu'il pense des derniers mots d'Aqqaluk Lynge à la fin du film : « *our kids are still struggling with the same things* ». Il me dit qu'il est plutôt d'accord avec ça, mais que ça ne doit pas cacher le fait qu'on cherche toujours quelqu'un d'autre à blâmer pour ce qui est arrivé.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, Octobre 2019

Il convient bien sûr de ne pas faire reposer sur ce seul évènement un tournant biographique radical, car l'intériorisation de nouvelles façons de percevoir le monde se construit sur le long terme. Mais cet évènement s'inscrit dans un parcours de transformation de son rapport à la colonisation. En témoigne son attention à la référence biographique présentée, mais également, dès le lendemain de cet évènement, sa présence à une visite guidée sur la thématique du qajaq au Musée National. Il m'explique que son arrière-grand-père était chasseur, mais qu'il a dû arrêter, ayant eu la peur du qajaq[401]. Ayant grandi à Nuuk, et du fait des choix de ses parents, il m'explique qu'il n'a pas été très exposé à la culture inuit, ce qu'il regrette aujourd'hui. Il se décrit comme étant « *outsider* » en classe, en raison de sa mixité, du fait qu'il ne parlait pas kalaallisut, qu'il « ressemble à un Scandinave », et qu'il connaissait mal la nature. Ce sentiment d'être « éloigné d'une partie de sa culture » s'explique aussi par son parcours scolaire. Scolarisé depuis au Danemark depuis l'*eferskole*, les quatre années avant son entrée dans le supérieur ont également changé ses sociabilités. Rejoindre Avalak, dont il

[401] La « peur du qajaq » ou « neurasthénie arctique » désigne une maladie mentale se caractérisant par des crises de panique et d'hallucinations en qajaq, y compris en eaux calmes, le chasseur risquant alors la noyade. Le diagnostic a été mobilisé comme un outil du gouvernement colonial permettant d'asseoir la hiérarchie raciale (les Blancs étant considérés comme préservés de cette maladie). L'intérêt pour la maladie décline avec la transformation des orientations économiques du Groenland après la Seconde Guerre Mondiale (Christensen et Rud, 2013). Le tournant de la chasse vers la pêche, qui concerne en premier la côte ouest, se fait à des degrés variés selon les aires géographiques (il semble que le poids de la chasse – à l'ours et aux mammifères marins, moins pour ce qui concerne la chasse aux autres mammifères et oiseaux -reste plus important au Nord et sur la côte Est). Il a drastiquement recomposé l'usage du qajaq, conduisant parfois à sa disparition.

devient le président un an après, a été l'occasion de se connecter avec ses origines. Alors qu'il éprouvait une forme de rejet du kalaallisut, dont il tenait sa non-maîtrise (oubliée au gré de l'école, alors qu'il le parlait étant petit) comme responsable « d'expériences difficiles » lorsqu'il était plus jeune, il « pense à se remettre à l'apprendre ». Surtout, l'association lui permet de relativiser les conditions dans lesquelles il a grandi : « certains viennent de petites villes du Groenland où je ne suis jamais allé, et j'ai tiré tellement de choses de pouvoir parler avec ces étudiant·e·s du Groenland ». Ces échanges lui font comprendre qu'il a eu une « bonne vie », lorsqu'il était à Nuuk, par rapport aux autres, précisément parce qu'il baignait dans « une culture danoise » qui a conféré des « avantages » à sa famille. Lors de la visite au Musée National, nous reparlons de son rapport à son héritage inuit, et il m'explique que tout ce qu'il fait, voit, pendant son séjour au Danemark lui permet de « recoller les pièces » et de comprendre le lien entre les différents éléments de sa vie et de celles des autres. Il avoue que le visionnage de *Sumé* la veille a du mal à quitter ses pensées, car il essaye d'imaginer ce que ce groupe de rock, ne chantant qu'en kalaallisut et des chansons aux « paroles politiques » a pu avoir comme effet dans d'autres milieux que le sien.

Nukannguaq Berthelsen : remettre en cause le schème westphalien

La trajectoire de Nukannguaq Berthelsen diverge sur de nombreux aspects, même si, comme Emil, elle se définit avant tout comme « groenlandaise ». Avant d'arriver à Copenhague, elle a uniquement vécu à Sisimiut avec ses deux parents, sa mère, assistante de pharmacie est d'origine danoise, et son père, charpentier et pompier, est groenlandais. Elle suit des études de littérature. Son parcours est celui d'une prise de distance progressive avec le schème westphalien, à la fois dans sa composante politique et dans sa composante épistémologique. J'ai pu saisir les mécanismes de cette prise de distance au gré de deux entretiens conduits à différents moments de son parcours, de rencontres régulières de la communauté groenlandaise, ainsi que du suivi, opéré à sa demande, de son mémoire de licence sur Augo Lynge, poète et politicien groenlandais. Lors de notre première rencontre, son auto-identification repose avant tout sur le cadre national :

"M*: would you define yourself as Indigenous?*	« M : Est-ce que tu te définirais comme autochtone ?
N: I've defined myself as Greenlandic. Yeah. Because my mom is Danish, and my dad is Greenlandic. But I'm born and raised in Greenland".	N : Je me définis comme groenlandaise. Ouais. Parce que ma mère est danoise et mon père est groenlandais. Mais je suis née et j'ai été élevée au Groenland ».

Nukannguaq Berthelsen, licence de littérature (KU), mère danoise, assistante de pharmacie (danoise), père charpentier (groenlandais), Copenhague, février 2019

Le référent territorial lui permet de ne pas renoncer à sa mixité, contrairement aux autres façons de s'identifier – notamment *Kalaalleq*, terme qu'elle n'emploiera jamais avec moi. Elle se montre également critique d'une forme de groupisme (Brubaker, 2002) essentialisant (« est-ce qu'on doit savoir mener un qajaq pour s'appeler Groenlandais·e·s ? Eh bien si on pose la question, d'un coup, il n'y a plus que genre, dix Groenlandais·e·s dans la ville »). Proche des Avalakers connus pour leur nationalisme, elle est également très amie d'une des députées du Groenland au Folketing, affiliée au parti nationaliste et indépendantiste Siumut. Son approche de la décolonisation suit les positions de ses proches et adhère au schème westphalien. Elle défend la position des Avalakers : « ils veulent rentrer, aider le pays, le développer en quelque chose de moderne ou en tous cas en quelque chose en accord avec son temps, et ils veulent que les Groenlandais·e·s soient à la tête de ça ». Lorsqu'elle rejoint l'organisation anti-coloniale Nalik, elle m'explique qu'elle se reconnait totalement dans leurs positions, et qu'elle apprécie beaucoup le fait qu'« ils veulent donner l'idée que ce n'est pas parce qu'on aime pas le Danemark qu'on veut l'indépendance, c'est seulement qu'on veut l'indépendance pour se sentir Groenlandais·e·s ».

C'est précisément son travail de mémoire[402] qui va faire évoluer sa perception de la voie westphalienne comme sortie du colonial. Elle propose une interprétation de l'ouvrage d'Augo Lynge, *Ukiut 300-nngornerat* (*300 ans après*), publié en 1931, qu'elle présente ainsi, dans l'introduction du mémoire : « Lynge rêve du futur du Groenland, qu'il envisage modernisé, à travers l'éducation et l'économie, s'appuyant sur une épistémè danoise ».[403.] S'appuyant sur Foucault et Spivak, elle dresse une analyse détaillée de Lynge comme étant « un fier sujet groenlandais colonisé, qui n'a probablement pas conscience de son propre esprit colonisé[404]. En dépit d'une revendication nationaliste et d'une critique du regard danois porté sur le Groenland et son peuple, elle montre comment Lynge se rend coupable de « violence épistémique envers son propre peuple ». Il ne croit pas que la « culture esquimau présente avant la colonisation puisse sécuriser l'avenir du Groenland dans le monde moderne », modernité qui s'incarne selon lui dans une croyance dans l'implémentation du système scolaire danois, et de sa langue, mais également dans la formation d'une nation groenlandaise, avec ses armes, son hymne et sa structure politique proche de celle du Danemark.

Nukannguaq Berthelsen montre également que la construction des personnages renvoie à l'intériorisation d'une supériorité de la danicité : ceux qui sont mixtes étant systématiquement mis en avant pour leur intelligence et loués pour l'esthétique de leurs corps – les corps inuit étant ramenés à la force et à une émotivité incontrôlable. L'analyse proposée est marquée par le nationalisme méthodologique (Dumitru, 2014 ; Wimmer et Glick-Schiller, 2002 ; 2003), développant une conception territorialiste des phénomènes sociaux, qui se cristallise dans certaines expressions (« le savoir danois ») ainsi qu'une présentation binaire des forces en présence (Danemark contre Groenland) et stato-centriste (l'État danois est lu comme seul responsable et gestionnaire de la colonisation, sans attention aux différentes instances du pouvoir colonial) pour reprendre la typologie de Speranta Dumitru (2014). Nous avons un long échange à ce sujet, au printemps 2020, et je lui propose de mobiliser les travaux sur le nationalisme méthodologique, qu'elle découvre à cette occasion. Après avoir repris son travail, elle m'écrit :

"I began thinking about your comment whether the process had changed my perspective on the greenlandic youth – and I can say that I strongly identify with Lynge. The more I researched, the more I noticed how similar to him my way of thinking was, so in a way I began feeling I was criticizing myself and then I became unsure who I actually am because am I Lynge and not the decolonized person I thought I was almost reaching ?!"

« J'ai commencé à réfléchir à ton commentaire sur est-ce que le processus a changé ma vision de la jeunesse groenlandaise – et je peux dire que je m'identifie beaucoup à Lynge. Plus je cherche, et plus je me rends compte que ma vision des choses était proche de la sienne, donc d'une certaine façon je commence à penser que je me critiquais moi-même, et alors je deviens incertaine sur qui je suis vraiment, parce que, est-ce que je suis Lynge, plutôt que la personne décolonisée que je pensais être en train de devenir ?! »

Conversation sur Instagram avec Nukannguaq Berthelsen, mai 2020

Ce travail change définitivement sa perception du découpage westphalien. Elle se dit moins indépendantiste, et dans un article scientifique en anglais, tiré de son mémoire, change la dénomination du groupe minorisé, qu'elle n'appelle plus que « Kalaallit ». Elle m'explique avoir alors réalisé qu'elle était « énormément sous l'influence de l'institution l'ayant éduquée », et s'était « trouvée triste et surprise » de comprendre qu'elle avait « si peu tenté de sortir de la façon de penser de l'administration coloniale danoise ».[405]

---

402 L'intitulé exact ne sera pas nommé ici afin de préserver l'anonymat de l'autrice.

403 « *Lynge has a dream for the future of Greenland, he wants to modernize it and he wants it to be through education and business based on the Danish episteme* ».

404 « *Is colonized proud Greenlandic subject that might not perceive that he has a colonized mind* ».

405 « *I think I'm very much under the influence of the institution that raised me, and I was just surprised and sad to see how little I actually tried to get out of the colonial danish administration mindset* », conversation Instagram de mai 2020.

Plus que de voir dans la remobilisation des « outils du maître » pour reprendre la formule d'Audre Lorde (Lorde, 2003), l'expression d'un « rapport de complicité ontologique entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social » (Bourdieu, 1994 : 151) et verrou du statu quo, il me semble au contraire que ces deux trajectoires invitent à mettre en pratique l'appel à une forme d'humilité interprétative que formulait Ugo Palheta concernant les effets de la violence symbolique : « il n'est pas du ressort du sociologue de trancher une fois pour toutes dans les ambivalences constitutives du rapport des dominés à leur propre domination et aux institutions qui contribuent à maintenir cette domination » (Palheta, 2012). S'il ne faut pas nier les effets idéologiques durables de la domination coloniale, cela ne doit pas se traduire par un postulat d'une hégémonie culturelle tant intériorisée que les individus ne pourraient plus se percevoir autrement qu'avec les yeux de leur oppresseur. D'une part, comme l'exemple d'Arnajaraq Rosing plus haut le montre, la remobilisation de certaines façons de percevoir le monde associées à la blanchité peut constituer un outil d'aménagement d'un rapport positif à soi. De l'autre, les parcours d'étudiant·e·s tels que ceux d'Emil Jensen et de Nukannguaq Berthelsen, montrent qu'il n'est pas si certain que ces schèmes soient intériorisés au même degré, dans tous les domaines de leurs existences, et de manière inaliénable.

4. Mon corps, ce trésor

Au-delà d'une transformation des dispositions à la gestion du racisme et d'une modification des façons de percevoir la colonisation, un dernier aspect de l'approfondissement de l'apprentissage de la minorité raciale passe par une reconfiguration du rapport au corps et à l'apparence. Ce dernier n'est pas incompatible avec l'incorporation de l'hexis corporelle de l'étudiant associée à la blanchité (voir **chapitre 8**). Au contraire, il montre bien que le corps est un rouage capital d'une conversion qui travaille dans des directions contraires, et qu'il est le lieu du trouble des frontières raciales. Le trouble du rapport aux origines qui opère pendant la migration étudiante, tantôt par le travail de soi opéré pour s'en éloigner, tantôt par le travail de retour à soi qui cherche à s'en rapprocher, s'incarne, au sens premier du terme, dans le corps des étudiant·e·s.

Le corps, c'est d'abord la preuve matérielle que l'héritage du groupe n'a pas complètement disparu avec soi, ou, au contraire, la preuve que sa propre étrangeté à la société danoise, à laquelle on est renvoyée au quotidien, n'est pas irréductible :

"M: Would you define yourself as Indigenous?

J: Yeah. I think it was like two years ago that my wife and I, took a DNA test, and we find out that we were more European than we are Greenlandic. Like my wife is 60 percent European and I am 55 percent European. It made staying in Denmark more acceptable than before … I didn't have a sense of belonging … and now, I have some sort of, because I know that I have a lot of European ancestry. I imagined that I was just a Greenlandic person, from native American, but it showed that we are so connected to Denmark trough history and … I have more ancestors that lived in Denmark than from Arctic!

M: Why did you choose to take that DNA test?

J: Both my parents grew up without knowing who their father is. So … I have never had the chance to meet

« M : Est-ce que tu te définirais comme autochtone ?

J : Ouais. Je crois que c'était il y a genre deux ans, ma femme et moi, on a fait un test ADN, et on a trouvé qu'on était plus Européen·ne·s que Groenlandais·e·s. Genre ma femme est européenne à 60 %, et je le suis à 55 %. Ça a rendu le fait de rester au Danemark plus acceptable qu'avant … j'avais pas de sentiment d'appartenance … et maintenant, j'en ai une sorte, parce que je sais que j'ai beaucoup d'héritage européen. Je m'imaginais que j'étais juste Groenlandais, venant des Amérindiens, mais ça a montré qu'on était tellement connectés au Danemark au fil de l'histoire … j'ai plus d'ancêtres qui ont vécu au Danemark qu'en Arctique !

M : Et pourquoi tu as choisi de faire ce test alors ?

J : Mes deux parents ont grandi sans connaître qui était leur père. Donc je n'ai jamais eu la chance de rencontrer mes grands-pères. Les deux. Et les années soixante

my grandfathers. Both of them. And the sixties was an erratic period, like, many Danish people came to Greenland … (…) I believe that both my parents were offended by Danish people. Yeah. Even though my dad says that he knows his father but * soupire * *yeah …even though a lot of people know their ancestry, I don't know my heritage that well".*

étaient une période erratique, genre, plein de Danois venaient au Groenland … (…) je pense que mes deux parents ont été brutalisés par des Danois. Ouais. Même si mon père dit qu'il connait son père mais … * soupire * ouais, même si plein de gens connaissent leurs ancêtres, je ne connais pas si bien mon héritage ».

Juuluunnguaq Kleinschmidt, master en ingénierie civile (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier (groenlandais), Copenhague, février 2019

Le test ADN s'inscrit ici dans une forme de biologisation (Lemerle, 2016) des appartenances. Cela pourrait être perçu comme contradictoire avec l'insistance à penser l'autochtonie comme une appartenance fondamentalement relationnelle plutôt que biologique (Tallbear, 2003), que l'on retrouve chez de nombreux·se·s chercheur·euse·s autochtones. Ainsi, par exemple, Shawn Wilson (Wilson, 2016 : 314) qui précise : « en tant qu'autochtones, nous 'sommes' nos relations avec les autres »[406], l'insistance sur le relationnel étant également à comprendre comme une réponse aux multiples tentatives blanches de catégoriser, définir et circonscrire l'autochtonie, pour mieux contrôler voire empêcher les transmissions intergénérationnelles. Cela dit, Juuluunnguaq Kleinschmidt mobilise ici le test ADN comme un moyen de recréer du lien avec sa communauté, de retracer sa propre histoire familiale et de rétablir une information qui a été en partie perdue, ou en tous cas brouillée au fil du temps. Du fait de l'histoire coloniale et de l'histoire des migrations au Groenland, mais également d'une perte d'informations familiales, probablement en partie dissimulées, non transmises, afin d'oublier les traumatismes, Juuluunnguaq connait peu sa famille et son héritage. Alors que le séjour au Danemark semble renforcer la confusion sur sa propre appartenance, recourir au test ADN peut constituer un moyen de se rattacher à une mémoire collective. Cela n'est pas sans rappeler la démarche du recours aux tests ADN dans la communauté noire américaine : Alondra Nelson a notamment montré comme cette biologisation du récit de soi pouvait être mobilisée comme une façon de « réparer » les ruptures produites par l'esclavage puis par la Guerre Civile (Nelson, 2016).

Si c'est en partie sur le corps que se fixe le regard stigmatisant, agir sur lui en rendant plus visible encore l'appartenance minoritaire est envisagé comme un moyen de reprendre le contrôle sur soi, de s'affirmer maître de son corps en se soustrayant au regard disqualifiant. L'un des outils de cette réappropriation de l'image de son corps passe par le port de bijoux renvoyant à des pratiques culturelles inuit. Un étudiant ingénieur d'Aalborg m'expliquait avoir porté au début de l'année scolaire un collier avec une griffe d'ours polaire, qui lui valut les moqueries de ses camarades, considérant le bijou comme « enfantin ». Blessé, il décide dans un premier temps de ne plus le porter, avant de le repasser autour de son cou quelques semaines plus tard. La griffe venait d'un ours chassé par l'un de ses oncles. Au Groenland, avoir tué un ours octroie un grand prestige et cet étudiant décida donc de l'afficher sur sa poitrine et de ne pas se laisser « déstabiliser par le regard des autres ».

La réappropriation de son corps n'est pas seulement un refus de se soumettre au regard classant des autres, mais également un moyen d'afficher avec fierté ses origines, notamment en marquant, au sens premier du terme, l'appartenance sur le corps. À ce titre, plusieurs étudiant·e·s se font tatouer au cours de leurs études, souvent lors de leurs retours au Groenland, par des tatoueuses professionnelles mobilisant des techniques et motifs inuit en s'inscrivant dans une logique de revitalisation culturelle. Si la pratique n'est pas propre à la migration, elle s'inscrit également dans un renouveau récent au Groenland, comme dans tout l'Arctique Inuit d'ailleurs. Pour Tukummeq Jensen Hansen, se faire tatouer permet de se sentir « davantage groenlandais » (Jensen, 2021), ce que j'ai retrouvé parmi les enquêté·e·s. Marquer son corps, c'est honorer ses ancêtres (voir fig. 9-1),

[406] « *Indigenist reality is relationships … relationships are reality, and reality is relationships. As Indigenous people, we 'are' our relationships with other people* »

afficher ses liens avec le groupe minoritaire, mais également, en revitalisant une pratique ancienne, prendre sa responsabilité dans la transmission de ces pratiques à l'origine religieuses (*ibid.,* 2021) que la colonisation a fait disparaître. À ce titre, en agissant à la fois sur l'hétéro-identification, l'auto-identification, et sur des manières d'être au monde spécifiquement racialisées, le tatouage traditionnel permet de venir réécrire ce que la socialisation scolaire vient effacer.

La dimension spécifiquement raciale de la socialisation minoritaire qui se joue dans les parcours étudiants ne concerne donc pas seulement la conscientisation du racisme et l'élargissement des répertoires de lutte contre ce dernier, comme certains travaux récents l'envisagent (Blassel, 2021). Elle est également caractérisée par un approfondissement des connaissances sur l'histoire du groupe minorisé et les structures productrices de sa position dans les rapports sociaux. L'incorporation de ces nouvelles dispositions minoritaires conduisent souvent à une remise en cause des conditions de socialisation antérieures des étudiant·e·s, et en particulier, à questionner les hiérarchies symboliques et des systèmes de légitimité culturelle qui leur ont été transmis. À plusieurs égards, la migration étudiante constitue ainsi une forme de réappropriation de ses héritages, réappropriation qui nourrit la fierté minoritaire.

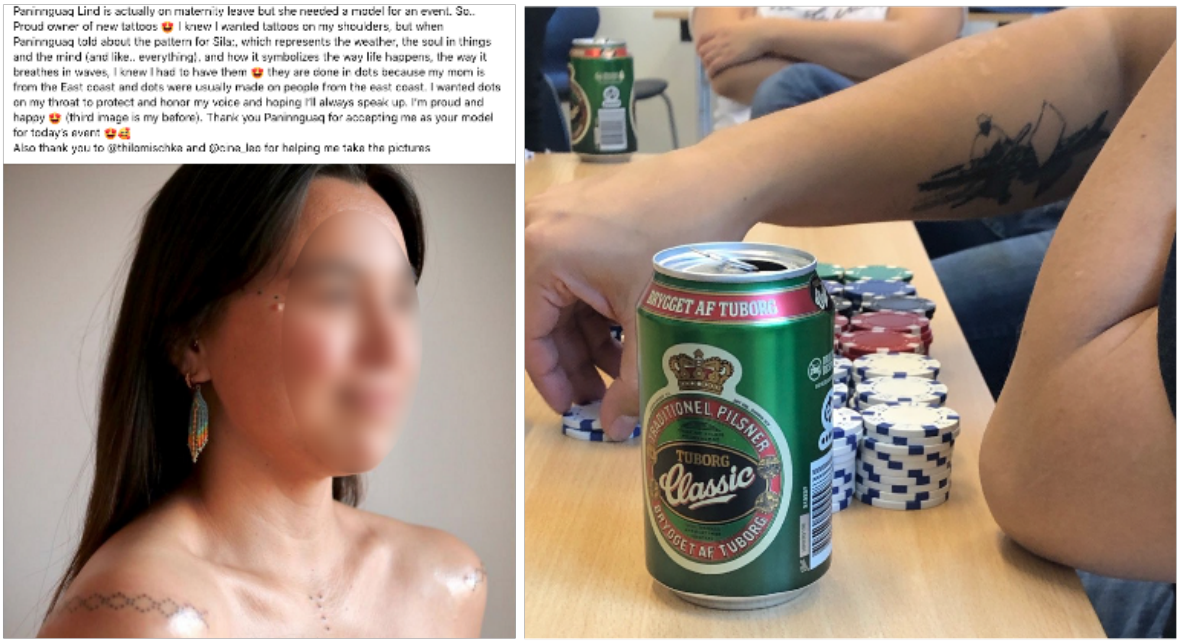


Figure 9-1. Tatouage représentant le grand-père d'un étudiant sur son qajaq, mobilisant la technique du handpoking (aiguille trempée dans de l'encre puis insérée avec un certain angle dans la peau pour former des points), et tatouages traditionnels inuit réalisés quelques mois après l'installation d'une jeune diplômée à Nuuk.

II. S'arracher à soi ? Défamiliarisation du monde profane et « arrangements pratiques » (Pasquali, 2021)

Pour saisir les effets de la transformation des modes de vie sur le passage des frontières des groupes, il convient d'identifier précisément comment l'acquisition de nouvelles dispositions se reflète non seulement dans la perception de soi en tant qu'individu minorisé, mais également dans les liens entretenus avec le groupe d'origine. Au fil de leur conversions, les étudiant·e·s mettent en place des « arrangements pratiques » (Pasquali, 2021) visant à assurer des formes de continuité symboliques et matérielles entre l'univers d'origine et celui de destination. Ce sont des « tactiques semi-conscientes,

[grâce auxquelles] ils peuvent passer d'un univers à l'autre sans être sans cesse perturbés par l'ambivalence de leur position » (Pasquali, 2021 : 422), et qui leur permettent de substituer « à leur double absence une présence multiple » (*ibid.*). Originellement mobilisé pour caractériser les transclasses, l'expression est heuristique pour penser les présences multiples de ces migrant·e·s de race, et ainsi questionner la dimension plus ou moins totale de leurs conversions à la blanchité.

1. Prises de distances

L'assommante stabilité face à la modernité

Les retours temporaires dans la ville (ou le village) d'origine au Groenland, qui s'égrènent le long des parcours, constituent des failles, des interstices, qui permettent de prendre conscience de sa propre évolution. Lors de ces retours, faire l'expérience de l'ennui est particulièrement révélateur de l'éloignement des préoccupations du monde duquel on vient :

"In July and August, I went home for two months in Saqqaaq, especially after my little sister went to gymnasium in August, I was just staying at home. I mean, like, eh … with my parents … I mean, I love them, and they are funniest as a company ever, like, they are so funny, but, what I'm gonna do? Like some of the time, I was like, oh, I really wish I was back in Copenhagen, with my friends, I wanna do this and that, yeah… it's just like two different worlds. I mean … they are both good, but small part at the time, like, if I spend too much time with my parents I would just be like, tired of it, but if I would stay here in Copenhagen too much, then I would start to miss my family".

« En juillet et août, je suis rentrée pour deux mois à Saqqaaq, et surtout après que ma petite sœur soit partie au *gymnasium* en août je restais juste à la maison. Je veux dire, genre … avec mes parents … c'est-à-dire, je les aime, c'est les plus drôles du monde, genre, ils sont si drôles, mais, je vais faire quoi ? Genre, parfois, je me disais, Oh, j'aimerais tellement retourner à Copenhague, avec mes ami·e·s, je veux faire ceci et cela … ouais, c'est juste deux mondes différents. Je veux dire, les deux sont bien, mais à petite dose à chaque fois, genre, si je passe trop de temps avec mes parents j'en ai assez, mais si je restais trop à Copenhague, alors ma famille commencerait à me manquer ».

Nuunu Geisler, licence en administration des affaires (RUC), mère secrétaire de gestion d'un supermarché (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, mars 2019

L'expérience du retour, mais également la façon dont le temps s'écoule lors de ces retours expriment les désajustements qui s'installent : on trouve le temps long, et on attend le retour vers la grande ville, synonyme de retrouvailles avec ses ami·e·s et une vie bien remplie. Dans ce rapport à l'ennui on retrouve souvent l'expression de la modification des dispositions temporelles que j'évoquais au chapitre précédent : en vacances, il est souvent en quelque sorte *prévu* de s'ennuyer, et le déroulement de ces pauses pédagogiques semble plus réglé qu'il ne l'était auparavant. Sandra le résumait lors d'une soirée au Café Ilik, pendant laquelle elle prévoyait ses vacances : « j'ai hâte de rien faire, d'avoir le temps pour ma famille, j'ai presque hâte de m'ennuyer en fait ». Les vacances permettent littéralement de « décompresser », autrement dit, de dilater à nouveau le temps qu'on a passé des mois à comprimer et à faire rentrer dans les cases de l'emploi du temps.

Les premiers jours, voire semaines, sont des temps de retrouvailles ; avec la famille tout d'abord, puis avec les ami·e·s qui sont resté·e·s au pays. Pour beaucoup d'entre elles et d'entre eux, c'est aussi un temps où l'on accepte de reprendre le temps, notamment pour profiter de la nature, en hiver comme en été, qui manque souvent (voir fig. 9-2). Plusieurs partent en randonnée ou en promenade en bateau, certains·e·s, vont chasser ou pêcher en famille ou entre ami·e·s, quand d'autres, plus rares, sortent en motoneige ou avec les chiens (uniquement au nord du cercle polaire et en hiver). Parce qu'elles perdraient leur intérêt s'ils se déroulaient en solitaire – et le déroulement de certaines activités, comme rejoindre une cabine familiale (équivalent d'un chalet simple) à plusieurs heures de bateau, sont rarement organisées en solo, pour des raisons techniques (porter la viande de la chasse par exemple) et des raisons de sécurité - ces moments de reconnexion avec la terre sont aussi bien souvent des moments de reconnexion avec les siens. Il s'agit à la fois de se retrouver soi, mais également de montrer à ceux qui restent que la distance géographique n'est pas forcément synonyme d'une rupture des liens. Par exemple, Jonathan Kleist, qui possède une motoneige et avait l'habitude de partir en promenade avec ses amis en particulier à la fin de l'hiver, rentre rarement à cette période à cause du prix des billets. Mais quand il vient à Noël, il cherche à se montrer disponible, en faisant l'effort de regagner la spontanéité dissimulée au Danemark, parfois en passant plus de temps qu'eux au hangar pour préparer les motoneiges. Il prend de multiples photos des sorties, qu'il partage sur les réseaux sociaux. Sur Facebook, sa couverture, est un portrait de lui faisant un saut avec sa motoneige – il ne craint pas les jugements de ses camarades de CBS, la prestigieuse école de commerce (voir fig. 9-2).

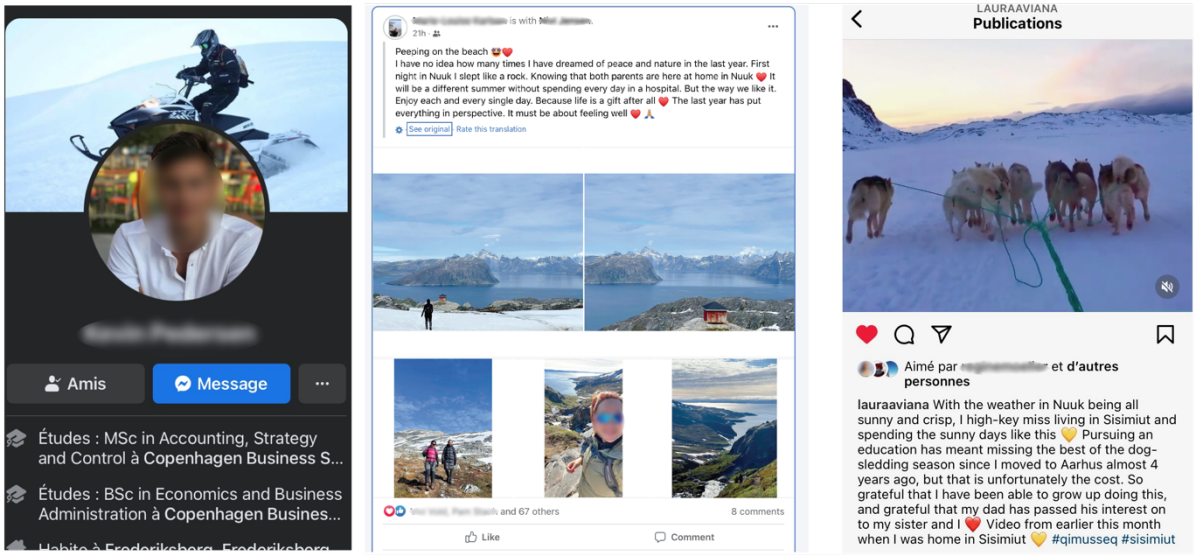


Figure 9-2. Publications sur les réseaux sociaux (Facebook et Instagram) du retour à la nature lors des vacances, en été et en hiver (captures d'écran, 2019 et 2022).

Les vacances de Noël sont à ce titre très différentes de la pause estivale, tout d'abord par leur longueur, mais également par la place qu'y prennent les fêtes dans de nombreuses familles. D'ailleurs, parmi les étudiant·e·s dépendants du billet annuel financé par Naalakersuisut, et ne pouvant rentrer qu'une fois par an, c'est bien souvent la pause de l'hiver qui est préférée à celle de l'été. La pause estivale est plus longue, et souvent dédiée en partie au travail saisonnier qui permet de faire quelques économies. Une partie des plus dotés profitent également de l'opportunité de rester au Danemark pour voyager en Europe (plus rarement ailleurs) et éviter ainsi les prix d'un vol depuis le Groenland. L'ennui apparaît ainsi surtout à la fin de ces retours ponctuels, mais également même chez celles et ceux qui sont en apparence occupés – par un emploi par exemple - et il semble plus difficilement vécu par celles et ceux qui ont passé plusieurs années au Danemark.

Le fait de s'ennuyer au Groenland n'est pas un sentiment également réparti dans l'espace social. La Nouvelle Génération Nuumiut semble moins bien résister à l'expérience de l'ennui que les Avalakers.[407] C'est même parfois l'un des motifs du départ vers le Danemark (voir **chapitre 6**). À ce titre, Kenneth Kruse identifie clairement un seuil de résistance, révélateur de ses dispositions à l'anticipation :

"K: I always love to come back to Nuuk, friends, family, and it's like, safe. Like no other places, it's a big factor (…)	« K : J'adore toujours rentrer à Nuuk, les ami·e·s, la famille, et c'est genre, sûr. Comme aucun autre endroit, c'est un élément important.
M: So, do you plan to come back some day?	M : Donc tu penses rentrer un jour ?
K: No, not really. I like to be there, not only for education. I can't be there for more than two weeks. And then I get bored. It's not really enough for me".	K : Non, pas vraiment. J'aime être ici, pas seulement pour les études. Je peux pas être là-bas plus de deux semaines. Après je m'ennuie. C'est pas vraiment assez pour moi ».

Kenneth Kruse, licence d'humanités (RUC), mère cheffe d'entreprise d'assurances(mixte), père directeur administratif (danois), Copenhague, avril 2019

S'il peut paraître surprenant que les étudiant·e·s originaires de Nuuk rapportent davantage un sentiment d'ennui lors du retour que celles et ceux originaires des plus petites villes, c'est probablement parce que les Nuumiut, ont été plus exposés, dans leur parcours, au rythme des grandes villes. D'ailleurs, ce ne sont pas tous les Nuumiut qui s'ennuient, mais surtout celles et ceux qui ont les liens les plus marqués avec le Danemark. L'intériorisation d'un autre rapport au temps, associé à la transformation de son mode de vie, semble désaxer sa propre temporalité de celle du monde duquel on vient.

Il faut dire que le monde d'origine apparait aux étudiant·e·s comme un contrepoint de leur propre transformation. Son immuabilité est tantôt perçue comme rassurante (comme pour Kenneth Kruse par exemple) tantôt renvoyée à une forme d'immobilisme. L'exemple de Nadine est intéressant à cet égard. Alors qu'elle évoquait sa vision du modèle éducatif, elle articule une certaine conception du temps long du développement avec la construction d'un ordre hiérarchique des compétences :

"N: I feel like in Telepost[408], I don't know about the government, but I think it's the same thing. But the older generations are like, we always done this thing, for many many years, we are gonna do it, that way. Like, nothing is gonna change, kind of. But as a student, you know, the newest theories, and … You get this new picture, and what kind of position Greenland has, and how you can help to develop Greenland, but, then you get there, but there is all kind of limitations. And then, in that case you can be …	« N : j'ai l'impression qu'à Telepost, je sais pas au gouvernement, mais je pense que c'est pareil. Les vieilles générations sont genre, on a toujours fait ça, depuis tant et tant d'années, donc on va le faire comme ça. Genre, rien ne va jamais changer, en quelque sorte. Mais, en tant qu'étudiant, tu connais les théories les plus récentes et … tu as cette nouvelle image, sur la position du Groenland, et comment tu peux aider à développer le Groenland, mais après quand tu y vas, tu as toutes ces limites. Et puis dans ce cas tu peux être …
M: Frustrated?	M : Frustrée ?
N: Yeah. From education, to the job market, I don't think there is a straight link. Like other countries are very good, like, Asian countries. I mean, not to generalize too much, but, just, like, they are focusing on mathematics, computer science, and IT, that's what they focus on. Korea is very good at Business, service, China is very good at engineering, and all that stuff … But in Greenland, I feel like, politicians are not privatizing any kind of educational partners …. Like, all they say we need more teachers, or we need more	N : Ouais. De l'éducation vers l'emploi, je ne pense pas qu'il y a un lien direct. Genre, d'autres pays sont très bons, comme les pays asiatiques. Je veux dire, sans trop généraliser, mais juste, genre, ils se concentrent sur les maths, l'informatique, les IT, voilà sur quoi ils se concentrent. La Corée est super bonne en commerce et service, la Chine en ingénierie et tout. Mais au Groenland, j'ai l'impression que les politiciens ne privatisent aucun genre de partenaires éducatifs … genre, tous disent On a besoin de plus de profs, de

[407] Voir **chapitre 2** pour ce que ces deux groupes désignent.
[408] Entreprise publique de télécommunications du Groenland.

doctors, or more these, so we will make the ground easier for you, to get this education… and to get a job after that.	médecins, ou plus de ça, donc on va faire en sorte que les choses soient plus simples pour que vous ayez ces éducations … et avoir un emploi après ça (…).
M: How do you feel when you come back home, compared to here?	M : Comment tu te sens quand tu rentres chez toi, en comparaison d'ici ?
N: yeah … that's the part that have been difficult for me, because I feel like, when you go out, and study, in different cultures, and learn different languages, I feel like you, eh, develop a lot. And then everytime I came back to Greenland, I feel like, people and situations, they haven't change. And that can frustrate me a bit sometimes. It's like, the picture is still … it's not, eh, developing".	N : Ouais … ça c'est la partie difficile pour moi, parce que je sens que quand tu sors, que tu étudies, dans des cultures différentes, que tu apprends des langues différentes, je sens que tu te développes beaucoup. Et après, à chaque fois que je retourne au Groenland, je sens que les gens, et les situations, elles n'ont pas changé. Et ça, ça peut me frustrer parfois. C'est genre, le tableau est figé … ça ne se développe pas ».

Nadine Korneliussen, master en commerce et design de la performance (RUC), mère institutrice (groenlandaise), père contrôleur des pêches (groenlandais), Copenhague, mars 2019

Cet exemple me semble ainsi caractéristique de la façon dont l'acquisition de nouvelles dispositions va produire, d'une part, de nouvelles façons de percevoir le monde, et de l'autre, de nouvelles façons de décrire son propre parcours. Voyager vers le Groenland, c'est voyager vers son propre passé, mais pour certain·e·s, c'est également voyager dans *le* passé. Ces images rappellent à grands traits les analyses sur la construction de l'altérité par les usages du temps dans la discipline anthropologique (Fabian, 2014). Ce qui se passe ici, c'est bien en effet l'inscription des deux extrémités de l'espace de la trajectoire dans un paradigme évolutionniste où, « toutes les sociétés vivantes ont été irrévocablement placées sur une même pente temporelle, ou si vous préférez, dans un courant temporel – certaines d'entre elles en amont, d'autres en aval de ce courant » (Fabian, 2014 34). Ici, la co-temporalité de l'espace où Nadine vit et de celui d'où elle vient est mise en doute. Les « pays asiatiques », sont faits avatar de la mondialisation, du libéralisme et de l'efficacité, modèle d'une modernité vers laquelle un pays enfermé dans la tradition devrait tendre. Cette reproduction de l'opposition entre un monde inuit et groenlandais traditionnel, immuable, figé, et un monde danois, européen, occidental moderne et dynamique, qui s'appuie sur une conception évolutionniste du développement, est particulièrement fréquente chez les étudiant·e·s, et rejoint certaines façons de gérer la stigmatisation (voir *supra*). Ici, le schème évolutionniste est la toile de fond qui permet la hiérarchisation de modèles organisationnels.

S'il est difficile d'interpréter ce rapport au développement comme étant uniquement le produit des socialisations secondaires, toujours est-il que ces dernières contribuent à l'intériorisation de nouvelles façons de voir le monde. C'est bien à l'appui de son expertise, acquise par les études, que Nadine pose son diagnostic sur les meilleures façons de développer le Groenland. Il me semble que ce discours sur le développement montre toute la force de la conversion, puisqu'elle construit ses propres conditions de légitimation en s'appuyant sur les propriétés socialement garanties de ces nouvelles acquisitions épistémiques. Nadine est par ailleurs engagée politiquement. Elle l'a d'abord été dans un parti groenlandais libéral et nationaliste, connu pour ses positions intransigeantes sur l'indépendance et une forme de rejet de tout ce qui touche à la danicité. Plus tard, elle s'est impliquée dans une association ciblée sur les enjeux groenlandais se revendiquant décoloniale, la seule existante au Danemark. Si ses propos peuvent sembler contradictoires avec ses positions politiques, il me semble au contraire qu'il faut lire dans ces schèmes d'interprétation spontanée la force de l'incorporation. On peut en effet les comprendre comme l'une des manifestations du rôle actif de l'institution scolaire dans la reproduction de la légitimité de certains savoirs, produits dans certaines parties du monde, et permettant, en creux, de légitimer le pouvoir exercé par ces dernières sur d'autres, schèmes incorporés finalement caractéristiques de la colonialité du savoir (Lander, 2000).

La conversion de soi est ainsi un processus dans lequel l'incorporation de dispositions temporelles fait jouer différentes échelles de temps. Aux dispositions besogneuses de l'immédiat viennent s'ajouter les dispositions planificatrices du temps prochain, auxquelles se superpose une troisième échelle de temps : les dispositions classificatrices du « temps typologique ». Je reprends cette expression à Johannes Fabian, qui désigne par là une utilisation du temps qui « implique des couples d'opposition du type prélettré/lettré, traditionnel/moderne, paysan/industriel », et qui, « apparaît comme la qualité de divers états ; qualité cependant inégalement répartie entre les diverses populations humaines de ce monde » (Fabian, 2014 : 18).

La modification des pratiques linguistiques, entre éloignements, déformations et conformations professionnelles

L'entreprise de défamiliarisation qui travaille en parallèle de l'entreprise d'inculcation de nouvelles dispositions ne se décline pas seulement dans la (dé)formation du rapport au temps, mais également dans la reconfiguration des dispositions linguistiques. « Règle du jeu » (Bourdieu et Passeron, 1970) scolaire en amont de la migration, la pratique du danois – et d'un certain danois – est également envisagée comme un impératif technique pour l'insertion professionnelle lors du retour, pour un stage, un emploi temporaire ou envisagé comme durable. Cette logique de subalternisation de la langue se double d'une reconfiguration des effets d'étiquetage dans les univers professionnels.

L'impératif ne repose pas en effet uniquement sur une forme de règle pratique (mes collègues parlent danois, donc je parle danois) mais également sur une valeur technique dont ne disposerait pas le kalaallisut. Ces observations sont surtout faites par les enquêté·e·s diplômé·e·s en STIM ou en études commerciales, revenant s'installer à Nuuk et travaillant pour le gouvernement central ou certaines grandes entreprises groenlandaises : on retrouve la logique de la dimension spatiale de la reproduction sociale. Ce primat technique repose d'abord sur une question de vocabulaire : il y a des termes qui n'existent tout simplement pas pour décrire certains mécanismes financiers ou procédures juridiques, de même qu'il n'y a pas de mots pour qualifier un tuyau en PVC. Emil Jensen, bien que danophone, s'était également renseigné et partageait le même constat : il n'y a pas de termes en kalaallisut pour désigner certains diagnostics en psychologie clinique.

Cette disqualification instrumentale du kalaallisut – y compris lorsqu'il s'agit de la langue parentale – se double d'effets symboliques liés à une pratique plus fréquente du danois. Le danois, en plus d'être perçu comme plus adapté aux discussions techniques, est également perçu comme plus propice à renvoyer une image positive dans le milieu professionnel, car la langue est associée à une logique de l'action et de la prise d'initiative. Cela transparait pleinement dans une conversation avec HP Lynge, qui travaillait à ce moment au département de l'indépendance. Décrivant son ennui au travail, il pointait du doigt l'incompétence d'une partie de son entourage, dont sa supérieure hiérarchique et m'en expliquait les causes :

"HP: Well, it's a structural issue that is amplified by a matter of a couple of persons. The structural is that the politicians have created a Department of Independence, but they have not thought about why. And now that the constitution commission is stuck in the mud, nothing is really happening, and then because there is no clear ideas of what we should do on a political level my boss has decided that we just have to wait, instead of trying to find something to do without politicians.	« HP : Le problème est structurel et accrût par quelques personnes. Le problème structurel est que les politicien·ne·s ont créé un ministère de l'Indépendance, mais ils n'ont pas réfléchi au pourquoi. Et maintenant que la commission constitutionnelle est embourbée, rien ne se passe, et ensuite, parce qu'il n'y a pas d'idées claires de ce que nous devons faire au niveau politique, ma cheffe a décidé qu'il fallait juste attendre, au lieu d'essayer de trouver quelque chose à faire sans les politiciens.
M: It's like, we decided not to decide!	M : C'est genre, on a décidé de ne pas décider !
HP: Exactly! I love this Arendt quote: "A complete victory of society will always produce some sort of	HP : Exactement ! J'adore cette citation d'Arendt : « Toute victoire complète de la société produit une sorte

"communistic fiction", whose outstanding political characteristic is that it is indeed ruled by an "invisible hand", namely, by nobody. And there is just so much here. It's even in the language. It's a lot of "someone has to do something" "it is a problem that needs to be solved" that's how the Greenlandic language sounds like in political debate. Nothing about "I should solve this specific problem"

M: But is it specifically "Greenlandic"?

HP: No, I don't think it's a specific Greenlandic thing, it's merely a status quo in Greenland, whereas in many places it is something relatively new. It is a scourge of neo-liberalism. I think both Foucault, Nietzsche and Arendt predicted it. So did Martin Luther King. It is lack of leadership by leaders who are deeply reflective, who ponder instead of pandering. Too much management theory is confused with leadership theory. It's kinda of my thesis, and I am drawing lines from the case of Greenland and trying to make a greater argument as well".

de « fiction communiste » dont la première caractéristique politique est bien, en effet, le gouvernement de la « main invisible », autrement dit celui de l'anonymat ». Et il y a tellement de choses ici. C'est même dans la langue. Il y a beaucoup de "quelqu'un doit faire quelque chose", "c'est un problème qui doit être résolu", c'est comme ça que sonne le kalaallisut dans les débats politiques. Rien sur "je dois résoudre ce problème spécifique".

M : mais est-ce que c'est spécifiquement "groenlandais" ?

HP : Non, je ne pense pas que ce soit spécifiquement groenlandais, c'est simplement un statu quo au Groenland, alors que dans beaucoup d'endroits c'est quelque chose de relativement nouveau. C'est un fléau du néo-libéralisme. Je pense que Foucault, Nietzsche et Arendt l'ont prédit. Martin Luther King aussi. Il s'agit d'un manque de leadership de la part de dirigeants qui réfléchissent profondément, qui pèsent le pour et le contre au lieu de décider et d'agir. On confond trop souvent la théorie du management avec celle du leadership. C'est un peu ma thèse, et je m'inspire du cas du Groenland pour essayer de développer un argument plus large ».

Conversation Messenger avec HP Lynge, employé au département de l'indépendance et étudiant en master en organisations et stratégie (AAU), mère travailleuse sociale (groenlandaise), père chef de projet (danois), janvier 2019

Si on retrouve de manière significative la mobilisation du capital culturel légitime dans la lecture politique et organisationnelle et une forme de distinction de soi par les compétences, c'est surtout ici la perception du kalaallisut qui m'intéresse. Parmi les personnes enquêtées étant en mesure de le parler, aucune ne refuse de parler kalaallisut sur son lieu de travail, et toutes précisent que son usage varie selon les contextes. Cependant, le fait de relever l'impression d'impuissance, d'absence de prise sur le réel que donnerait un discours en kalaallisut dans une discussion plus générale sur les compétences n'est pas anodin et me semble être tout à fait articulé à une façon de construire une hiérarchie des aptitudes professionnelles, où la distinction s'appuie sur la langue. Parce que la pratique d'une langue influence la conceptualisation et la façon de voir le monde (Law et Mol, 2020) le kalaallisut pourrait être perçu comme renvoyant à une façon de penser incompatible avec les valeurs promues et considérées comme indispensables à l'exercice des fonctions qualifiées : prendre des décisions, être en mesure d'exercer une forme de *leadership*, être pro-actif·ve. Il faut dire que d'une certaine façon, et de manière indirecte, on retrouve cette logique dans une part importante des morphèmes existants en kalaallisut. La linguiste kalaaleq Naja Trondhjem notait la prééminence « d'affixes collectifs » dans la structure de la langue, affixes qui peuvent également être associés à des verbes. Cela a des conséquences sur la conception de l'action : « les participants sont typiquement traités comme une unité, ce qui implique que les agents coopèrent dans une action concertée, ou que les patients sont affectés ou manipulés comme un tout » (Mithun, 1999, cité par Trondhjem, 2016)[409]. On pourrait voir dans cette conception collective de l'action une sorte d'effacement de l'individu au profit du collectif – ce qui rappelle la description faite par HP Lynge. D'ailleurs, la danicité est souvent associée à une façon d'être individualiste, qui s'exprime certes dans le rapport à la parole, mais aussi dans un rapport à l'argent ou à la famille (voir i*nfra*).

[409] « *The participants are typically treated as a unit as well, often with the implication that agents cooperate in concerted action, or that patients are affected or manipulated together as a set* »

Il ne s'agit pas de voir le kalaallisut comme « naturellement » incompatible avec certaines valeurs primées dans le milieu professionnel, et ce d'autant plus qu'une langue n'est jamais immuable[410]. En revanche, il me semble que l'idée selon laquelle parler kalaallisut véhiculerait un sentiment d'impuissance, de manque d'initiative, ou d'une tendance à se cacher derrière le collectif, n'est pas tant liée à la morphologie de la langue qu'au fonctionnement des organisations professionnelles et aux valeurs qui les structurent. L'utilisation du danois fonctionnerait comme une façon de contrôler l'image qu'on renvoie aux autres, parce qu'elle permettrait d'asseoir une conception individualiste du processus décisionnel, valorisée dans le milieu professionnel. Son usage stratégique pourrait ainsi permettre de se construire comme plus compétent·e qu'un·e locuteur·rice du kalaallisut. Ainsi, l'impression d'apparaître comme « plus professionnel·le » lorsqu'on parle danois ne reposerait pas seulement sur l'inertie historique des pratiques linguistiques associées aux positions dominantes (voir **chapitre 5**), mais bien aussi sur les effets durables et historiquement constitués des fonctionnements organisationnels, lesquels s'appuient sur une valorisation différentielle des visions du monde contenues dans les morphologies linguistiques.

Enfin, la modification des pratiques linguistiques a des conséquences sur la maîtrise des codes de ces dernières, ce qui va produire de nouveaux étiquetages, y compris parmi la famille et les groupes d'ami·e·s restés au Groenland :

"M: Have you ever been told that you were becoming too Danish?

N: Hm, not really … I never heard of that. But I realize that my grammar in Greenlandic is horrible now, because I don't really use my language anymore. And also, my boyfriend, his first language is Danish, and he learn Greenlandic when he started in school, so … he can speak Greenlandic, but I, somehow, talk only Danish to him, so … I don't really use my own language, so that's the reason my grammar in Greenlandic is … quite bad right now. But, it's usually my friends who are saying, that my grammar is … well, they don't say it is horrible, but …they say that they can hear that I am speaking a lot of Danish.

M: Is it not well seen to speak a lot of Danish?

N: It is, but, the thing … you know the big debate, about the Greenlandic language, being disciplined or … and also, I used to be the girl who corrected everybody's Greenlandic grammar, yeah. So … I think it's just one of the reasons they poke at me, like, you don't speak a lot of Greenlandic right now".

« M : est-ce qu'on t'a déjà dit que tu devenais trop danoise ?

N : Hm, non pas vraiment … J'ai jamais entendu ça. Mais je réalise que ma grammaire en kalaallisut est horrible maintenant, parce que je n'utilise plus vraiment ma langue. Et aussi, mon copain, sa première langue c'est le danois, et il a appris le kalaallisut quand il a commencé à l'école donc … il peut parler kalaallisut, mais, en fait, je parle toujours danois avec lui donc … je n'utilise plus vraiment ma propre langue, donc c'est la raison pour laquelle ma grammaire est vraiment mauvaise en kalaallisut maintenant. Mais, c'est souvent mes ami·e·s qui le disent, que ma grammaire est … bon, ils et elles disent pas qu'elle est horrible, mais … qu'on peut entendre que je parle beaucoup danois.

M : C'est pas bien vu de parler beaucoup danois ?

N : Si, mais le truc … tu sais le gros débat à propos du kalaallisut, qui est sanctionné ou … et puis, avant j'étais la fille qui corrigeait la grammaire de tout le monde en kalaallisut, ouais. Donc, je pense que c'est aussi pour ça que je me prends des piques, genre, Tu ne parles plus beaucoup kalaallisut maintenant ».

Naja Olsen, licence d'ingénierie arctique, mère institutrice, (groenlandaise), père prof. inconnue (mixte), Copenhague, mars 2019

Pointé·e·s pour leur langue devenue brouillonne comme ici, ou, pour d'autres, « mal regardé·e·s » dans un café de Nuuk, pour la première fois, car y parlant trop fort et en danois, les déplacé·e·s sociaux sont marqué·e·s par ces étiquetages, révélateurs de l'éloignement du monde d'origine et de la langue qu'on y parle. Ils montrent bien le rôle actif de la migration étudiante dans la perte d'une forme de richesse de la langue parentale (grammaire, vocabulaire, ton de la voix). Cet effet tient

[410] Dans une présentation de son travail de thèse à l'INALCO (2004), Arnaq Grove avait montré comment l'augmentation de l'usage du danois avait contribué à transformer la morphologie du kalaallisut, notamment en raison d'un usage fréquent de la traduction littérale dans la presse ou la communication officielle (Grove, 2004, citée par Cancel, 2006).

probablement au caractère enveloppant du dispositif scolaro-migratoire : le quotidien sonore devient danois, et ce, d'autant plus que la sélection sociale dans l'accès à ce dernier a des effets sur les sociabilités développées en migration (comme dans le cas de Naja ci-dessus). Chez certain·e·s, plus qu'une perte, c'est davantage une parole palimpseste qui est pratiquée, mélangeant le kalaallisut avec certains termes danois (ou l'inverse) et anglais. Cette parole palimpseste rythme souvent les échanges au sein d'Avalak à Copenhague[411], du fait de qui s'y rend (tout le monde n'y est pas locuteur·rice du kalaallisut) mais aussi probablement des nouvelles habitudes forgées en dehors des espaces communautaires. Parmi les personnes dont la langue parentale est le kalaallisut, le vocabulaire employé pour décrire ces pratiques de mélange est celui de l'automatisme : c'est un « réflexe », de « basculer » (*shift*) d'une langue à l'autre, est caractéristique de l'effet de l'habitus nouvellement acquis. Cette habitude du mélange est rapportée à Nuuk par celles et ceux qui sont passé·e·s par le dispositif scolaro-migratoire et qui la mettent en œuvre dans le milieu familial (entre conjoint·e·s ou adelphes) ou entre ami·e·s. Si elle peut exister avant la migration (par exemple dans les familles mixtes) elle dessine les contours d'un groupe d'initié·e·s lorsqu'elle est rapportée à Nuuk, où le danois a acquis un nouvel accent et prend davantage de place pour ces étudiant·e·s sur le retour.

Il faut dire que la contribution du système scolaire à l'effacement des pratiques linguistiques, quelles que soient leur configuration (migratoire ou sédentaire) et le niveau considéré, est au cœur de la critique autochtone de l'acculturation par l'éducation. Le cas groenlandais fait cependant exception dans le paysage linguistique mondial, puisque le kalaallisut est une langue relativement préservée en comparaison d'autres langues autochtones (voir **chapitres 3**, **5** et **8**). De manière générale, les étudiant·e·s ont tout à fait conscience du rôle de leurs parcours dans la subalternisation de leur langue d'origine, et cela ne me semble pas un hasard si la dimension linguistique du capital culturel, par le biais de transferts de l'espace social de destination vers l'espace d'origine, constitue l'un des principaux « arrangements pratiques » (Pasquali, 2021 : 399) que mettent en œuvre les diplômé·e·s et étudiant·e·s.

Si j'ai très peu observé de cas de personnes danophones cherchant à réduire la distance symbolique à leur univers d'origine par l'apprentissage du kalaallisut, les personnes mixtes (plus souvent bilingues) ou celles dont le kalaallisut est la langue parentale, y voient au contraire un aspect central de la cultivation de leur « présence multiple » (Pasquali, 2021 : 422) permettant de limiter les tensions nées de leur déplacement social. Ces arrangements prennent en effet surtout la forme du transfert de capital : les individus cherchent à réemployer les capitaux acquis, en particulier dans le champ culturel et social, dans l'univers d'origine. Prenons l'exemple de Juuluunnguaq, qui travaille au département de l'aménagement sous l'égide du ministère des Finances. Alors qu'il travaillait sur la traduction en kalaallisut d'une stratégie pour le développement durable, il est confronté à un problème. Pour traduire le mot travail, il y a deux termes en kalaallisut, l'un renvoyant à un aspect administratif (« ce que tu as par ton syndicat ») et l'autre « c'est juste le travail que tu fais à l'usine ». Il propose alors de créer un nouveau mot :

"J: So I was kind of propose that we can make a new word, other than work and job. I was thinking about your use in society, that's what I wanted to do, but … the language committee denied it. Atuufik - your use in society. You put work, and also without receiving money, like, voluntary work, or being a house, like working in your house, like my wife, because it's also being a part of the society".

« J : Donc, j'ai en fait proposé qu'on crée un nouveau mot, autre qu'emploi ou travail. Je pensais qu'il devait renvoyer à la fonction dans la société, c'est ce que je voulais faire, mais le comité de la langue l'a refusé. Atuufik, ta fonction dans la société. Dedans tu mets le travail, et aussi ce que tu fais sans recevoir d'argent, genre, le bénévolat ou travailler à la maison, comme ma femme, parce que c'est aussi faire partie de la société ».

[411] Si j'ai beaucoup moins fréquenté les autres organisations Avalak, il m'a semblé que le danois était beaucoup moins présent – tout comme cette parole palimpseste - à Aarhus qu'à Copenhague.

Juuluunnguaq Kleinschmidt, mère institutrice (mixte), père ouvrier à la retraite (groenlandais), 2e année de master en ingénierie Arctique (DTU), décembre 2019

En plus de remobiliser l'expertise technique et linguistique nouvellement acquise, il fait également jouer les relations que lui accorde son nouvel emploi. Cela lui permet d'accéder au Conseil linguistique du Groenland (Oqaasiliortut), qui a pour mission de collecter et d'approuver de nouveaux termes en kalaallisut. Mais il faut aussi noter que son initiative échoue.

Le goût du whisky, du pain et des salades tendres

Enfin, au-delà de la transformation des dispositions temporelles et linguistiques, un troisième aspect de l'éloignement du groupe d'origine me semble relativement saillant : la modification des pratiques alimentaires. Si elle n'apparaît pas chez l'ensemble des enquêté·e·s, à la fois parce qu'elle s'acquiert sur le temps long et parce qu'elle dépend de l'amplitude des déplacements sociaux, la modification des pratiques et des goûts alimentaires est caractéristique d'une conversion qui opère vers le haut de l'espace social. Elle renvoie par ailleurs à cette « malléabilité du corps » (Darmon, 2011) qui est travaillée dans les conversions. Cette malléabilité du corps s'illustre ici dans l'éveil de certaines sensations gustatives méconnues ou inconnues avant la migration, devenues habituelles au cours de celle-ci, et que l'on cherche à retrouver, à reproduire, voire, à partager lors du retour, au prix d'investissements multiples.

Parce qu'il est l'une des rares personnes que j'ai pu suivre sur cinq ans, je vais reprendre ici l'exemple d'HP Lynge. J'ai commencé à m'intéresser à la modification de ses goûts et pratiques culinaires alors qu'il faisait le récit d'un retournement du stigmate, plus précisément, de la réappropriation d'une étiquette accolée aux membres d'Avalak :

"There is a debate once, at the Greenlandic house in Copenhagen, and the reporter, he came from Sermitisaq, and he misquoted, and kind of … misrepresented us, because we were talking about Greenlandic independence, and the reporter made us like we were very anti- independence, or very … anti-Greenland… and one of the comments was "you can totally hear that this idea is from Europeanized Elite Eskimos." *rires*

« Il y a eu un débat une fois à la Maison du Groenland à Copenhague, et le journaliste, il venait de Sermitsiaq [ndlr : l'un des quotidiens groenlandais], et il a mal cité … il nous a genre, mal représenté·e·s, parce qu'on parlait de l'indépendance du Groenland, et le journaliste nous a dépeint·e·s comme très anti-indépendance, ou … très, anti-Groenland … et l'un de ses commentaires était « on peut vraiment voir que cette idée vient d'esquimaux d'élite européanisés » *il rit*.

I was ok, what it was calling us, and I'm gonna take that, and I'm gonna start calling myself an elite eskimo. I like fine dining, and good whisky, and stuff like that. I can't afford it, because my salary now and … I mean … In January I was in Copenhagen for vacation, and I went to a Michelin Star restaurant. It was my very first time in a Michelin restaurant, only one star, but it was like 1800 kronnas for the wine and the food … I can do that maybe once or twice a year, if I save money and I know that if I was rich enough, like if I stayed in Deloitte Copenhagen, I would like to do that every week *il rit *so … I kind of took that to me, that I am an europeanized elite eskimo. And take the power of the word … and I didn't know all of that before, I mean. And you can't really enjoy that kind of stuff here, I mean, I cook, but it's very difficult to make good food, if you don't really have good ingredients. Without paying like 30 couronnes for a soft salad.* rires *So I really like that in Copenhagen, I discovered all of that".*

Je me suis dit, ok, ce qu'il nous a appelé, je vais le prendre, et je vais commencer à m'appeler « Esquimau d'élite ». J'aime les diners fins, le bon whisky, ce genre de trucs. Je peux plus me l'offrir, parce que, mon salaire maintenant, et, je veux dire … en janvier j'étais à Copenhague pour les vacances, et je suis allé dans un restaurant étoilé au Michelin. C'était ma toute première fois dans un restaurant au Michelin, juste une étoile, mais c'était genre 1800 couronnes pour le vin et le repas … je peux faire ça peut être une ou deux fois par an, si je mets de l'argent de côté. Et si j'étais assez riche, genre, si j'étais resté à Deloitte à Copenhague, je pourrais faire ça toutes les semaines ! * il rit* Donc … j'ai pris ça pour moi, que je suis un Esquimau d'élite européanisé. Et j'ai pris le pouvoir du mot … et je connaissais pas tout ça avant, je veux dire. Et tu ne peux pas vraiment apprécier ce genre de choses ici, je veux dire, je cuisine, mais c'est vraiment dur de faire de bons plats si tu n'as pas de bons ingrédients. Sans payer genre 30

> couronnes[412] pour une salade tendre *rires* Donc j'aimais vraiment ça à Copenhague, j'ai découvert tout ça ».
>
> HP Lynge, master en administration des affaires (RUC), mère travailleuse sociale (groenlandaise), père chef de projet (danois), Nuuk, mai 2018

Vivre à Copenhague est pour lui synonyme d'accès à des produits fins et à une offre de restauration inexistante à Nuuk. On voit ici que la transformation des goûts est ajustée à un système de contraintes qui organisent l'espace social : son niveau de revenus et sa localisation géographique, ajustée aux contraintes du transport de denrées et aux bassins de production maraîchère, lui donnent accès à des restaurants côtés. La mention du whisky n'est pas anodine, tant elle rappelle les goûts éthyliques des parvenus : « l'opposition entre le champagne et le whisky condense tout ce qui sépare la vieille bourgeoisie de la bourgeoisie nouvelle » (Bourdieu et Saint Martin, 1976 : 19). S'il serait trop rapide de procéder à un simple décalque inattentif aux effets de contexte dans la distribution sociale des goûts, rappelons qu'une enquête approfondie par analyse de correspondances avait montré, en 2008, de nombreuses similarités entre le modèle bourdieusien forgé dans le contexte français, et la distribution du volume et des types de capitaux au Danemark (Prieur *et al.*, 2008). La similitude se retrouve notamment dans les goûts alimentaires : retrouve l'opposition entre le « nouveau, exotique, léger » et le « traditionnel, danois, en grosses quantités » (*ibid.* : 61). Cette enquête, centrée sur l'espace social de la ville d'Aalborg, n'est pas conçue à l'échelle du Danemark et n'intègre pas le Groenland, de même que les préférences éthyliques n'y sont pas documentées, ce qui appelle à approfondir les recherches sur ce sujet.

HP continue à cultiver son goût pour la cuisine raffinée après son retour : il s'approprie les goûts découverts et tente de les reproduire à Nuuk. Il a passé en tout près de 4 ans au Danemark pour ses études, au fil d'un parcours sinueux entre Danemark et Groenland, avec un détour d'un an aux États-Unis. S'il décrit avoir toujours éprouvé du plaisir à cuisiner, ses expériences loin du Groenland transforment son rapport à la cuisine. Il est devenu gourmet et développe un goût pour la cuisine européenne, notamment pour le pain. S'étant habitué à de bonnes boulangeries lorsqu'il était au Danemark (et lors de différents échanges, notamment en Allemagne) il éprouve de la frustration lorsqu'il rentre à Nuuk, car l'offre est limitée, bas de gamme, industrielle, et souvent congelée. S'il avait commencé en 2015 quelques tentatives ponctuelles de boulangerie, au Danemark et aux États-Unis (des *buns* par exemple), il s'y atèle avec plus de méthode et de régularité après son retour à Nuuk : sa première tentative (des baguettes) date de novembre 2016, alors qu'il rentre à Nuuk mi-octobre pour y travailler. Sa pratique devient régulière à partir de 2018. Apprenti boulanger, il tente différentes recettes, expose ses productions sur les réseaux sociaux, m'organise une séance de dégustation de baguette lors de mon séjour à Nuuk en 2021, commande du matériel et des livres de recettes sur internet et rapporte des farines originales du Danemark – ou demande à ses proches de lui en rapporter. Sa façon d'apprendre est bien différente d'un apprentissage du goût qui semble inné car construit en famille, presque inconsciemment : le sien est tardif, méthodique, et il soumet ses acquisitions au jugement des autres dont il espère tirer une expertise, relative à la souplesse de la mie ou au bruit que fait de la croûte des baguettes lorsqu'on la rompt.

Ces nouveaux goûts, témoins que « la pratique grave dans les corps » (Darmon, 2006 : 452) sont le signe que « toute pratique répétée produit des effets de socialisation au sens sociologique du terme, c'est-à-dire, de construction de l'individuel par le social » (*ibid.* : 452). Cette construction de soi qui s'enclenche avec la migration est à replacer dans un espace social dont il convient de relever la dimension spatiale d'une part, et la profondeur historique de l'autre. Les systèmes alimentaires contemporains en Arctique ont été profondément bouleversés par la colonisation. Les systèmes

[412] 1800 couronnes correspondent à environ 240 euros et 30 couronnes à 4 euros.

locaux, qui accordent une large place aux composants animaux, et de manière générale, à la nourriture peu transformée, sont aujourd'hui fragilisés : du fait de la modification des modes de vie et des changements globaux, leur richesse nutritionnelle est de moins en moins recherchée et les savoirs sur lesquels ils reposent sont menacés (Kuhnlein *et al.*, 2009). La chercheuse kalaaleq Aviaaja Lyberth Hauptmann et ses collègues ont noté qu'au Groenland, ces transformations vers un régime « occidental » ont été particulièrement rapides au cours du XXe siècle. Les prises de pêche ou de chasse, conservées essentiellement par le séchage, ont été remplacées par de la nourriture importée, avec des conséquences négatives sur la sécurité alimentaire et les apports microbiotiques (Hauptmann *et al.*, 2020). Il convient donc de ne pas imputer trop vite à la seule migration la perte de pratiques ancestrales, comme le suggère la réappropriation des étiquetages dans l'extrait d'entretien : d'une certaine façon, les Inuit sont déjà « européanisés » avant leur départ. À ce propos, HP déclare ne jamais avoir été très adepte des crustacés et du poisson, ce qui lui donne l'occasion de plaisanter sur le fait qu'il ne soit pas un « vrai Groenlandais », d'autant plus qu'enfant mixte, il se dit avoir été habitué à la cuisine danoise. Ce renvoi à l'authenticité par les goûts alimentaires rappelle bien que les pratiques alimentaires ne sont pas seulement codées en termes d'appartenances de classe, mais également en termes d'appartenances raciales. Dans le domaine des pratiques alimentaires, la conversion est également orientée vers une mise en conformation avec des pratiques situées dans le haut de l'espace social. Mais dans le cas d'HP Lynge, la modification des pratiques alimentaires avec la migration semble davantage renvoyer à une mobilité de classe qu'à une mobilité proprement raciale, qui, d'une certaine façon, a déjà été en partie opérée, probablement par l'action conjointe de ses parents et les effets diffus de la colonialité.

Si la conversion est orientée vers une mise en conformation avec des pratiques situées dans le haut de l'espace social, elle contribue aussi à une forme de subalternisation des pratiques inuit. Bien entendu, questionner les effets spécifiques des conversions ne doit pas se faire sur le registre du droit (avoir accès à certains produits) mais bien plutôt sur le registre de la domination. Cette dernière se déploie en la matière en deux volets : d'une part, la domination de la forme du système alimentaire, compris comme des façons de manger et des goûts spécifiques, fruit d'apprentissages, lesquels sont indissociables d'une croyance en la supériorité estimée d'un système alimentaire sur un autre ; et d'autre part, d'une domination logistique et technique, qui repose sur une forme de mise en dépendance aux importations et aux règlementations, dont les effets en termes de coûts financiers et environnementaux sont à même, tantôt de fragiliser la sécurité alimentaire, tantôt d'apporter un surcroît de légitimité à ces systèmes alimentaires.

Il convient cependant de ne pas voir ce processus de reproduction de la légitimité de certaines pratiques alimentaires comme une adhésion aveugle à ces principes. Les arrangements pratiques (Pasquali, 2021) mis en œuvre dans la sphère linguistique montrent que le rapport des individus à la reproduction de l'ordre de la colonialité est loin de se faire sous le seul angle de la méconnaissance des rapports qui le sous-tendent ; le domaine alimentaire comporte les mêmes ambivalences. La découverte de nouveaux goûts et la mise en œuvre de nouvelles pratiques associées à une cuisine « blanche », « danoise », « occidentale » ou « exotique », n'empêche nullement le maintien, voire la découverte ou la redécouverte d'une cuisine locale. Si les arrangements pratiques sont mis en œuvre pour limiter les tensions liées à la confrontation de socialisations travaillant dans des directions opposées, ils ont également eux-mêmes des effets socialisateurs, même s'ils ne sont pas toujours conçus comme tels (voir fig. 9-3).

En matière d'alimentation, ces arrangements pratiques prennent deux formes. D'abord, celle du transfert de capitaux, principalement entre différentes espèces de sous-capitaux culturels. L'exemple d'Aviaja Lyberth Hauptmann est à ce titre caractéristique : après un cursus en biologie au Danemark, elle s'oriente vers la microbiologie arctique, et fait le choix de se spécialiser sur le microbiote des produits alimentaires inuit, en particulier poissons et viandes fermentées ou séchées. Actuellement

en post-doctorat à l'Université de Californie, elle consacre beaucoup de temps à la vulgarisation scientifique, en danois, en anglais et en kalaallisut, dans la presse mais aussi par des podcasts, ou encore sur les réseaux sociaux (voir fig. 9-3). Si elle conçoit son engagement comme une façon de ne pas perdre les liens avec son milieu d'origine, elle en fait également un moyen de contribuer à la préservation et à la fierté culturelle : « plus on fait de fermentation, plus nombreux·se·s nous serons à savoir le faire. C'est un important prérequis à la sûreté alimentaire, et cela fera de la nourriture ifermentée un élément important de la sécurité alimentaire et aussi, cela augmentera la souveraineté alimentaire inuit »[413] (post Instagram du 14 décembre 2021).

Figure 9.3. Captures d'écran d'une story « FoodColonialism » tirée du compte Instagram d'Aviaja Lyberth Hauptmann, été 2019. Elle cherche à montrer la façon dont la littérature pour enfants reproduit la légitimité de certains systèmes alimentaires, et à refaire une place aux mets inuit : Ammaassat (capelan séché), viande de phoque cuite, viande de renne séchée, poisson blanc séché (probablement du cabillaud) et mattak (peau avec graisse de béluga - mangée crue).

L'autre forme consiste en une augmentation de la place de ces pratiques dans la migration elle-même, en dépit des contraintes réglementaires et légales qui limitent drastiquement la vente de ces produits alimentaires au Danemark.[414] Elle s'appuie sur la mobilisation des réseaux de sociabilité, qui permettent d'acheter certains produits de la chasse ou de la pêche, apportés individuellement par

[413] « *The more we do fermentation, the more of us will know how to do it, which is important prerequisite for food safety, that will allow Inuit fermented foods to be an important piece of food security and also, increases Inuit food sovereignty* »

[414] Les règlements vétérinaires danois interdisent l'importation en grandes quantités de certaines viandes (notamment de phoque et de baleine) et de certains produits de la pêche. Cela explique qu'il est impossible d'acheter ces produits au Danemark sur les marchés conventionnels. Le détail des règlements est présenté sur ce site : https://www.kenddanmark.dk/da/ankomst/godstransport/groenlandsk-proviant/

avion et en petites quantités. Les « repas du pauvre », ainsi appelés parce qu'ils sont organisés en fin de mois par les membres d'Avalak, permettent parfois de retrouver ces aliments. Lors de ma première rencontre avec l'association en février 2019, je suis ainsi invitée à me joindre à l'un de ses repas, préparé par l'un des membres qui a pu se procurer un morceau d'agneau du Groenland – la seule viande locale issue de l'élevage, uniquement produite dans le sud de l'île.

Dans différentes sphères de l'existence de ces migrant·e·s de classe et de race, la mise en œuvre d' « arrangements pratiques » (Pasquali, 2021) est ainsi envisagée comme l'une des façons de maintenir les liens avec la communauté d'origine, tout en opérant un travail de préservation, voire de redécouverte de certaines pratiques délégitimées par la colonisation. Ce travail de retour à soi, entendu comme un travail de réappropriation du minoritaire, gagnerait à être analysé dans le cadre de recherches plus approfondies, notamment autour de son articulation avec la thématique de « l'authenticité » raciale. En effet, ces « arrangements pratiques » reposent sur une mise à profit des capitaux, notamment sociaux et culturels, acquis par l'ascension sociale, afin de valoriser des dispositions linguistiques et alimentaires minoritaires antérieurement possédées (ou en tous cas associées au groupe minoritaire). On pourrait questionner plus en profondeur la généalogie de ces pratiques : s'inscrivent-elles dans une logique militante de revitalisation, ou sont-elles motivées par une recherche de reconnaissance du groupe duquel les étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s se sont éloigné·e·s ? Cette question fait en effet écho à certains travaux sur le capital culturel noir (Carter, 2005 ; Desmond et Emirbayer, 2015), qui ont montré que la mobilisation d'un tel capital racialisé pouvait s'inscrire dans un travail d'« authenticité » raciale. Mobiliser certaines références, façons de parler, ou encore certaines pratiques culturelles permettrait notamment de prouver l'appartenance au groupe minorisé, en dépit des formes d'éloignement que provoque la carrière scolaire et la réussite académique, laquelle est associée à la blanchité (Carter, 2005). À ce titre, ces « arrangements pratiques » (Pasquali, 2021) pourraient à la fois constituer des façons de limiter les tiraillements propres à la position des transclasses et migrants de race, mais également de donner les gages d'une conversion raciale inachevée.

2. « J'étais attendu comme le messie » : revendiquer le métissage dans le domaine professionnel

L'enjeu du retour et de l'installation durable au Groenland cristallise les directions contraires dans lesquelles travaille la conversion. À ce titre, la projection dans le monde professionnel constitue également une sphère où sont mis en œuvre ces arrangements pratiques.

Ici et là-bas : rêver d'une vie entre deux terres

Lors de leurs parcours, certains individus développent des désirs d'une certaine qualité de vie, loin des conditions offertes par le Groenland : goût pour les voyages à l'étranger, qu'une vie au Groenland rend moins accessibles, dénonciation de la qualité des services publics (notamment de l'école et des crèches, ainsi que des services de santé), ainsi que de la gouvernance du pays. Les problèmes sociaux sont également une source d'inquiétude, en particulier pour les effets qu'ils pourraient avoir sur les conditions de vie des enfants des enquêté·e·s (lorsqu'ils et elles en ont ou prévoient d'en avoir).

Ces désirs d'inclusion dans un groupe social plus avantagé se concrétisent dans le projet d'une installation plus durable au Danemark, projet également alimenté par un sentiment d'appartenance local que peuvent nourrir des sociabilités locales particulièrement développées, amicales, mais

surtout amoureuses. C'est notamment en ces termes que Nuukaaka Nielsen présente son désir de rester vivre au Danemark :

"M: Do you plan to go back one day?

N: Yeah, maybe one day. But not right after I finished. Maybe … in a few years, with my boyfriend. And we have also talked about it. Also like right now, he has a great job, and if I can have a work in Epinion, where I work now, when I'm finish, I still wanna work there (…). But … I think I will not move there definitely, it will be like, back and forth, or, like, some years we are in Greenland, and some years we are here, and other places maybe.

M: Why?

N: Opportunities. I feel there is a lot more here. A lot more work. I have my own home here. I have a life, my boyfriend. I can't move away. Like … if I hadn't have him like before, I was like, yeah, I have to, I have to be back home, like, obviously (…). But then, we are together, so we have to go, together. Like, we want to have kids. So … It's not very likely that I will be back home. Also the daycare, and the schools, are not good. And it is, like … it is a fact, that, in Greenland, there is not a lot of very good teachers, unfortunately. Yeah … I have to think about that for my own future kids. I was lucky enough to have parents who can help me to study".

« M : Est-ce que tu prévois de rentrer un jour ?

N : Ouais, peut-être un jour. Mais pas tout de suite après avoir terminé. Peut-être dans quelques années, avec mon copain. Et on en a aussi parlé. Aussi, en ce moment il a un super boulot, et si je peux avoir un travail à Epinion, là où je travaille en ce moment, quand j'ai terminé, j'aimerais rester là (…). Mais … je pense que je ne repartirai pas là-bas définitivement, ça sera plutôt des allers-retours ou bien… genre, quelques années on est au Groenland, puis on est ici, ou ailleurs peut-être.

M : Pourquoi ?

N : Les opportunités. J'ai l'impression qu'il y en a beaucoup plus ici. Beaucoup plus de travail. J'ai mon chez-moi ici. Ma vie, mon copain. Je ne peux pas quitter ça. Genre … si j ne l'avais pas eu, comme avant, j'étais genre ouais, je dois, je dois rentrer, genre, évidemment (…). Mais maintenant on est ensemble, donc on doit y aller ensemble. Et aussi, on veut des enfants. Donc … ce n'est pas très probable qu'on rentre. Et puis aussi, les crèches et les écoles ne sont pas bonnes. Et puis c'est … c'est un fait, au Groenland, il n'y a pas beaucoup de très bons profs, malheureusement. Ouais … je dois penser à ça pour mes propres futurs enfants. J'ai eu beaucoup de chance d'avoir des parents qui pouvaient m'aider pour étudier ».

Nukaaka Nielsen, master en sociologie (KU), mère psychologue, (groenlandaise), père cadre supérieur dans l'administration (mixte), Copenhague, mars 2019

L'idéal de pouvoir s'installer dans une vie « ici et là-bas » et de vivre d'allers-retours est particulièrement présent chez les enfants issus de familles mixtes, dont les chemins de conversion sont généralement marqués par une amplitude sociale moins importante et qui bénéficient souvent, avant leur entrée dans l'enseignement supérieur, d'un réseau local au Danemark, notamment familial. Cette vie entre deux pays est ainsi envisagée comme une façon de ne pas briser les liens avec le groupe d'origine et en particulier avec sa famille, mais également comme une possibilité de garantir la transmission d'une dimension binationale du « capital international » (Wagner, 2007).

Tenir quelque chose des deux termes

Pour celles et ceux qui envisagent de s'installer plus durablement au Groenland, l'insertion sur le marché du travail local confronte à une autre forme de négociation de cette double appartenance. Lors du retour, les jeunes diplômé·e·s sont en effet situé·e·s à l'intersection d'une double position avantageuse sur le marché du travail. À la fois bénéficiaires du label Danemark et de la valorisation de la groenlandicité dans le cadre d'une politique de groenlandisation de la force de travail (Huppert Karlson, 2021), leur désirabilité fait qu'ils et elles ont l'impression d'avoir été « attendu·e·s comme le messie » pour reprendre les termes de Juuluunnguaq Kleinschmidt. Cette désirabilité repose cependant sur des attentes paradoxales. D'une part, il est attendu d'elles et eux de « tenir la réputation d'une éducation au Danemark » comme le décrivait une étudiante lors d'un forum de l'emploi à Copenhague, autrement dit, de faire la démonstration d'une conversion réussie. Cela se traduit en

particulier par deux éléments qui vont de pair[415]: l'appel aux dispositions planificatrices évoquées plus haut, permettant de gérer une importante charge de travail, et la démonstration d'une capacité à diriger et à assumer des responsabilités. Ce deuxième point a tendance à être connu de celles et ceux qui sont en fin de cursus et qui cherchent à le reporter en évitant de rentrer immédiatement après leurs études. L'objectif est souvent d'acquérir de l'expérience professionnelle avant d'occuper des postes de cadres dans le marché du travail groenlandais. De l'autre, il est attendu des individus qui s'installent au Groenland qu'ils donnent des gages de leur groenlandicité – dans leur quotidien où ils sont susceptibles d' « être passés » (Ali, 2003), comme plus spécifiquement dans la sphère professionnelle.

Dans ce contexte, les arrangements pratiques mis en œuvre par les individus peuvent également être mobilisés stratégiquement et intégrés à un discours sur la transformation de soi opérée par la conversion. La mise en avant d'une capacité à tenir quelque chose des deux termes peut alors être mobilisée comme un atout professionnel :

"I: I think that when I am in Greenland, my Danish is different from here, also because everybody is not speaking that good Danish, so you have to eh, speak slower, you have to use, different words … But, if you are at meetings, there is one Danish guy, you have to talk Danish, because, if not, he will not get the meaning, the subject. And … well, people who don't understand Danish, they, wouldn't work at a place where, eh … there is one Danish guy, and … mostly, it's people with my education who are the Danish guy. Because, we don't … we didn't have these in Greenland before.

M: So, do you feel you are seen as the Danish guy?

I: for some I think, yeah. For some. But one of the things is that … what you are able to explain, what things are … relate to each other in the society, based on your, education. And do it in Greenlandic, you still get …eh, you are still a part of the community.

But, a lot of things that I've learned, it's …you don't have word for it in Greenlandic. I have to … eh … it could be quite difficult to say it. Like … how trade is … how trade works in the world … stuff like that. Because, most … Greenlandic speaking people, many of them are fishermen, or stuff like that. And their world is like, the fjord, and where they have to pay for gas, and, then for the boat, and then where they eh, sold the fish. Yeah. So they only want that the prices of the fish is up, you know, so they can made a better living. You can't really do that you know. And it's really hard for them to understand, because, it's like … then … nobody wants to buy the fish! But, I have to tell them with that kind of words, because, they wouldn't understand how the prices are working.

I feel like I also live in the same world. Eh… I don't feel … that like kind of … divide … and also because in my family, they are fisherman, and I am a fisherman

« I : Je pense que quand je suis au Groenland, mon danois est différent d'ici, aussi parce que tout le monde ne parle pas si bien danois, donc, tu dois parler plus lentement, tu dois utiliser des mots différents … mais, si tu es en réunion et qu'il y a un mec danois, tu dois parler danois, parce que, si tu ne le fais pas, il ne comprendra pas la réunion, le sujet. Et … bon, les gens qui ne comprennent pas le danois, ils ne travailleront pas dans un endroit où … il y a un mec danois, et généralement, ce sont les gens avec mes études qui sont le mec danois. Parce que, on n'a pas … on n'avait pas ça au Groenland avant.

M : Tu penses que tu es perçu comme étant le mec danois ?

I : Pour certain·e·s, je pense ouais. Pour certain·e·s. Mais un des trucs, c'est que … ce que tu es capable d'expliquer, comment les choses sont connectées dans la société, en t'appuyant sur tes études. Et le faire en kalaallisut … tu auras toujours … euh, tu es toujours une partie de la communauté.

Mais, plein de trucs que j'ai appris, c'est … on n'a pas de mot pour ça en kalaallisut. Je dois, euh, ça peut être dur de le dire. Genre, comment le commerce est, fonctionne dans le monde, ce genre de trucs. Parce que, la plupart des personnes qui parlent kalaallisut, la plupart sont pêcheurs, ce genre de trucs. Et leur monde c'est genre, le fjord, et où ils doivent aller pour payer l'essence, et ensuite, pour le bateau, et puis pour vendre le poisson. Ouais. Donc ils veulent juste que les prix du poisson montent, tu vois, comme ça ils peuvent vivre mieux. Tu ne peux pas vraiment faire ça tu vois. Et c'est vraiment dur pour eux de comprendre, parce qu'ils ne peuvent pas comprendre comment les prix marchent.

J'ai l'impression que je vis aussi dans le même monde. Euh … je n'ai pas l'impression d'être… de l'autre côté en quelque sorte … aussi parce que dans ma famille, ils

[415] Il faut noter que l'observation de ces deux éléments est tributaire du dimensionnement du corpus de l'enquête et du faible nombre de personnes que j'ai pu suivre jusqu'à leur retour. À ce titre, ces deux attributs semblent particulièrement attendus pour les personnes titulaires d'un niveau master. Sur le marché de l'emploi nuumiut, et plus encore dans l'administration publique et les grandes entreprises publiques et parapubliques qui sont les principaux employeurs des personnes suivies.

myself, so I totally get it. But I just have a totally different perspective now, and I can explain".

sont pêcheurs, et je suis aussi pêcheur, donc, je comprends totalement. Mais j'ai juste une toute autre perspective maintenant, et je peux expliquer ».

Inunnguaq Mølgaard, master en économie et administration des affaires (CBS), mère psychologue (mixte) père employé dans l'administration publique (groenlandais), mars 2019

L'exemple d'Inuunnguaq montre bien que loin d'être exclusivement vécu comme un tiraillement, à l'image du boursier hoggartien ou du transfuge bourdieusien, cette appartenance multiple n'est pas seulement aménagée par les individus. Elle est également susceptible d'être mise en récit, et remobilisée stratégiquement comme un atout professionnel : travailler dans deux langues, comprendre le monde du fjord comme celui du marché international du poisson, c'est ainsi se placer en adéquation avec les attentes d'un marché du travail et de l'institution scolaire.

III. Mission accomplie ? Aligner le passé et le présent du projet migratoire

Constituant l'aboutissement d'un rapport aux études éveillé, cultivé, mais aussi encadré et régulé tout au long des trajectoires individuelles par la croisade morale et ses traductions matérielles (voir **chapitres 4** et **6**), le fait de rentrer s'installer au Groenland est synonyme, pour les pouvoirs publics groenlandais, d'une mission accomplie, au service du développement territorial et de la concrétisation du projet indépendantiste. À ce titre, le retour confronte les étudiant·e·s et les jeunes diplômé·e·s à l'endossement de leur fonction technique (complétion des besoins du marché du travail) et politique (participation à la concrétisation du projet indépendantiste).

1. Au service de la communauté

Les contours de la responsabilité

Façonnés par des injonctions à poursuivre des études au nom de la concrétisation d'un projet de développement territorial, les projets migratoires des étudiant·e·s sont souvent marqués par l'idée de s'engager dans des études « utiles » pour la communauté, parfois jusqu'à prendre la forme d'un engagement vocationnel dans les études (voir **chapitre 6**). Or, cette façon d'envisager son propre parcours scolaire traduit un sens de la responsabilité qui n'est pas toujours formulé avec les mêmes cadres. D'un côté, elle traduit un rapport au groupe minoritaire qui se manifeste dans une forme de nationalisme, et d'adhésion au projet de développement territorial par le scolaire :

"I wanted to be a part of the development of Greenland. That's the main goal I had. Yeah, I just wanted to be able to help, the Greenlandic society and… yeah, not just, to stay in Greenland. I thought about … what, how can I mostly benefit the Geenlandic society, as … as an educated person. And I just thought the engineering is great for that".

« Je voulais faire partie du développement du Groenland. C'était le principal objectif que j'avais. Ouais, je voulais juste être à même d'aider, la société groenlandaise et … ouais, pas de simplement rester au Groenland. Et je pensais alors… qu'est-ce qui, comment je pourrai apporter le plus à la société Groenlandaise, en tant que personne ayant fait des études ? Et j'ai pensé que l'ingénierie était parfaite pour ça ».

Juuluunnguaq Kleinschmidt, master en ingénierie arctique (DTU)
mère institutrice (mixte), père ouvrier à la retraite (groenlandais),
Copenhague, février 2019

Le fait de se placer au « service de la collectivité » (Sapiro, 2007) et d'être « utile à la communauté » dans un contexte marqué par la colonialité confronte en effet au flou de ce que le terme de « communauté » prétend désigner : il peut renvoyer tantôt à l'espace relationnel et plastique de la *relatedness* décrit par Gitte Tróndheim (2010), tantôt désigner le s*ettlement,* ou, encore, constituer la pièce maîtresse d'une mise au service de l'État-nation. À ce titre, les formes d'endossement d'une responsabilité vis-à-vis du groupe d'origine pourraient tout à fait être conçues comme expression d'une adhésion au schème westphalien.

Mais, d'un autre côté, l'engagement pour la communauté ne passe pas toujours par une adhésion au projet indépendantiste, et d'autres conçoivent leur engagement scolaire comme une forme de contribution à un projet de transformation sociale :

"I: I thought that I wanna do the veterinary education. Because it's working with animals, which I have done since birth. And I know because, there is a huge language barrier between the farmers and the animal doctors, because the farmers they don't speak very well danish or english, and, it's always me that my father … makes me talk with the vet, because *rires* *he or she is danish so, speak in english or danish, so …*

M: Also English?

I: Yeah. They had a doctor from America some few years ago, and a Faroese. So, I wanted to be a vet in my home area, because I do know what's going on, because I'm growing up with it, and I do speak the native language, as well as Danish and English. So, though it would be great".

« I : J'ai pensé que je voulais faire des études vétérinaires. Parce que, c'est travailler avec des animaux, ce que je fais depuis que je suis né. Et je sais que, qu'il y a une énorme barrière linguistique entre les fermiers et les docteurs pour les animaux, parce que les fermiers, ils ne parlent pas très bien danois ou anglais, et c'est toujours moi que mon père … il me fait parler avec le véto, parce que *rires* lui ou elle parle danois, ou, soit anglais, soit danois, donc …

M : aussi anglais ?

I : Oui. Ils ont eu un docteur qui venait d'Amérique il y a quelques temps, et un Féroïen. Donc je voulais devenir véto dans ma région, parce que, je sais ce qu'il s'y passe, parce que j'ai grandi avec, et je parle la langue, et aussi danois et anglais. Donc j'ai pensé que ça serait idéal ».

Inuuteq Sammuelsen, licence en études vétérinaires, caissière (groenlandaise), père éleveur ovin (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

La motivation du changement social est ici construite au fil des expériences répétées de minorisation de son groupe social d'appartenance. Innuteq Sammuelsen jouit d'une position particulière. D'un côté, il appartient au groupe marginalisé au croisement des rapports de race (les locuteur·trices kalaallit, par opposition aux étrangers blancs) et de classe (le groupe des éleveurs et des habitant·e·s, pour qui les professions dépendantes de titres scolaires sont inaccessibles). De l'autre, sa socialisation scolaire et familiale le place potentiellement à l'intersection des deux groupes. En mettant à profit sa socialisation à la culture majoritaire tout comme son capital social et les transmissions professionnelles propre à sa classe d'origine, Innuteq fait de cette position frontalière[416] une force génératrice d'ambition et de changement social.

On retrouve ainsi dans la façon de concevoir sa responsabilité vis-à-vis du groupe les deux polarités que j'évoquais plus haut. D'une part, on trouve l'adhésion à un modèle de l'État-nation – et en creux, à un projet de développement territorial s'appuyant sur l'indépendance - envisagé comme voie de la libération coloniale. De l'autre, l'engagement est forgé dans une approche plus relationnelle de la

[416] La métaphore frontalière est fréquemment mobilisée dans les études féministes adoptant des approches intersectionnelles, par exemple chez Gloria Anzalduà (Anzaldua, 1987) mais également pour qualifier la spécificité de la position de l'insider-within : « *I now use the term outsider-within to describe social location or border spaces occupied by groups of undequal power. Individuals claims identities as « outsiders within » by their placement in these social locations* » (Hill Collins, p. 86). Je la remobilise ici à la lumière de cet intertexte.

communauté, pensé comme une contribution non pas à une réappropriation de la terre, mais plutôt comme une contribution à la transformation des rapports sociaux locaux.

(Dés)adhérer à l'injonction à la poursuite d'études et au retour

Cette adhésion à un projet de transformation sociale, qu'il passe par l'adhésion à l'ambition indépendantiste ou par le désir d'un rééquilibrage des forces sur le marché du travail et dans les relations interprofessionnelles, est loin d'être immuable, et a tendance à se fragiliser au fil de la trajectoire. C'est en particulier vers la fin des cursus que se fragilise l'adhésion à cette forme de responsabilité envers la communauté :

> HP m'explique qu'il a seulement compris cet été (soit 12 ans après son entrée dans le supérieur), en parlant avec une amie dans la même situation, la source du stress qu'il a éprouvé tout au long de son parcours scolaire. Il a toujours eu l'impression d'avoir à porter le Groenland sur ses épaules. Il pense que ça vient de l'école primaire, quand on lui disait qu'il était bon élève, donc qu'il devait faire des études. D'un côté ça lui a donné confiance en lui, mais de l'autre ça l'a déstabilisé, pour lui c'est à cause de ça qu'il a fait une dépression quand il a échoué la première fois, car il avait l'impression qu'il devait avoir une bonne éducation pour son pays.
>
> Carnet de terrain, Copenhague, octobre 2019.

Si HP prend conscience des effets ambivalents de l'injonction à la poursuite d'études plusieurs mois après avoir rendu son mémoire de master, d'autres remettent en question l'endossement de leur tâche transformative pendant leur cursus, au gré de la découverte de nouvelles conditions de vie, et de nouveaux liens tissés au Danemark, notamment amoureux. Aviaaja Brønlund assume ainsi pleinement ce chemin d'individualisation de son parcours migratoire :

"A: I was one of those ones, like, oh, yeah, we gonna save Greenland, I gonna have an education! I'm gonna lift the land! but, eh … wo wo wo, eh, after, eh living in Denmark for a couple of years, I'm like eh … yeaaaah … I'm just gonna take care of myself. I was really like, idealistic, when I was younger, and I had a lot of energy * soupir *.	« A : J'étais l'une de celles du genre, oh ouais, on va sauver le Groenland, je vais faire des études ! Je vais soulever la terre ! Mais euh, ouais ouais ouais, après avoir vécu au Danemark quelques années, je suis genre, ouais, je vais juste prendre soin de moi. J'étais vraiment, idéaliste plus jeune, et j'avais beaucoup d'énergie *soupir*.
M: what has changed then?	M : mais qu'est-ce qui a changé alors ?
A: eh, I don't know… years passed by … But I think, when you moved out of Greenland and you are able to see a different kind of lifestyle, and politics, and our country is … and you are able to compare, with Greenland, and see, eh, how many problems are … yeah… it's a lot of stuff, but I do wanna move back to Greenland, and work, and be a part of the society, and do my part, still, but, it's not the same, I'm not gonna change anything".	A : euh, je sais pas … les années passent … mais je pense, quand tu pars du Groenland, ça te permet de voir un autre style de vie, et de politique, et notre pays il est …et tu es en mesure de comparer avec le Groenland, et de voir, euh, l'ampleur des problèmes … ouais, c'est beaucoup, mais je veux rentrer au Groenland, et travailler, et faire partie de la société, et faire ma part, mais, c'est plus pareil, je ne vais rien changer ».

Aviaaja Brønlund, master en médecine (KU), père cuisinier, (groenlandais), mère gestionnaire dans un *gymnasium*, (groenlandaise), Copenhague, novembre 2019

La remise en question de la croisade morale de la poursuite d'étude - du retour, une fois diplômé·e, au service du pays - ne se fait pas toujours sur le seul mode de l'individualisation du projet (il ne s'agit plus de prendre soin du Groenland mais de prendre soin de soi). Elle est cependant particulièrement susceptible d'opérer lorsque certaines conditions sont réunies. L'adhésion à la vocation repose sur deux schèmes au cœur de la domination coloniale, à savoir : d'une part, une conception du développement territorial et de la reconnaissance politique qui valide le moule de l'État-nation (voir **chapitre 4**) et de l'autre, la légitimité d'un ordre scolaire et d'un arbitraire culturel. Les effets symboliques et relationnels de la socialisation migratoire fragilisent ces structres de

perception. L'ordre sur lequel repose le fonctionnement du dispositif scolaire et migratoire semble ainsi contenir dans son fonctionnement même les conditions de sa mise en crise.

L'amplitude de la mobilité sociale autorisée par la trajectoire est ainsi un facteur qui est susceptible de nourrir des interrogations sur le bien-fondé de l'utilité sociale de la poursuite d'étude. L'appartenance à des mondes multiples amène à questionner les hiérarchies épistémiques, et par conséquent, une valeur sociale qui ne serait fondée que sur le titre scolaire. Ainsi, Ivik Bech Olsen garde en tête, lors des conférences de vulgarisation de chercheur·euse·s à la Maison du Groenland, qu'elle a grandi dans une famille de chasseurs et de pêcheurs : elle entendait souvent ses oncles dire qu'ils « détestaient les biologistes »[417] parce que les chercheur·euse·s faisaient leurs mesures, sans écouter les histoires des gens ni collaborer avec eux. Cela l'amène toujours à questionner les conférencier·e·s sur les retours qu'ils et elles font auprès des locaux. Dans la même logique, en décrivant les destinées sociales des enfants de son village et de ses cousin·e·s, Nuunu Geisler s'interrogeait sur la valeur que représentait le titre scolaire dans la concrétisation du projet politique groenlandais :

"Would it be different if I wouldn't take any education? I mean, what if I've just had finished GU, and never studied again for example? Like, would have I feel misfit in the society, just because I don't have any education? Like, I am not the future of Greenland too? What about the young fishermen are they not the future of Greenland? And, on the other side, I've just finished my bachelor, right. Eh … Apparently, I'm just an individual … I'm stamped as "the future of Greenland", but … my expectational work is just, public administration like, going to work at 8 and going home at four and then … living life".

« Est-ce que ça serait différent si je n'avais pas fait d'études du tout, je veux dire, si j'avais juste fini le GU, et jamais étudié après ? Genre, est-ce que je ne me sentirais pas à ma place dans la société, juste parce que je n'aurais aucune éducation ? Genre, est-ce que je ne serais pas aussi le futur du Groenland ? Et les jeunes pêcheurs, est-ce qu'ils ne sont pas non plus le futur du Groenland ? Et, de l'autre côté, je viens juste de terminer ma licence, c'est vrai. Et … visiblement, je suis juste une personne … je suis étiquetée « le futur du Groenland », mais … le travail que je vise c'est juste, l'administration publique, genre : aller au travail à 8 heures, revenir à la maison à 16, et puis … vivre ma vie ».

Nuunu Geisler, licence en administration des affaires (RUC), mère secrétaire de gestion d'un supermarché (groenlandaise), père pêcheur (groenlandais), Copenhague, novembre 2019

La remise en question de la croisade morale de la poursuite d'étude peut aussi émaner des bifurcations de trajectoires (voir **chapitre 6**), en particulier lorsque celles-ci s'opèrent vers le bas de la hiérarchie scolaire. La multiplication des mésorientations, mais aussi la répétition des expériences de décalage entre les résultats scolaires attendus – élevés, car bâtis antérieurement à force de gratifications et de tri scolaires – et effectivement obtenus dans un cursus au Danemark, peuvent conduire à désamorcer cet engagement pour la communauté. C'est d'ailleurs le chemin qu'a suivi Nuunu, qui rêvait de diplomatie et de relations internationales et voulait « faire partie » du moment où « le Groenland aurait plus d'indépendance » avant de « juste vouloir vivre ma vie ».

2. Deux chemins pour « endosser sa responsabilité »

Parmi celles et ceux qui envisagent, à un moment ou un autre, de rentrer au Groenland, les effets de la socialisation migratoire et scolaire n'impliquent pas l'adhésion unanime à une façon « d'être groenlandais·e » qui trouverait son aboutissement suprême dans le retour et la mise à disposition de soi. Cependant le sentiment d'une forme de responsabilité vis-à-vis du devenir du groupe minoritaire est largement partagé.

[417] « *I grew up in a fisherman and hunters' family. And then, I hear often from my uncles that they hate… well, not that they hate, but, that they are not agree with biologists* ».

Dans ces façons de s'arranger avec l'injonction au retour et au fait de ne pas abandonner ni se détacher de sa communauté, j'identifie deux pôles, qui sont davantage à envisager comme des parcours-types que comme des destinées résolues. Tendre vers l'un ou l'autre de ces parcours s'explique en grande partie par les reconfigurations du rapport à la condition minoritaire présentées *supra*, puisqu'on retrouve l'opposition entre SHS et STIM. On peut ajouter à ces déterminants certains évènements biographiques, notamment professionnels (comme un stage ou un emploi estival) ainsi que la force de l'adhésion au modèle de développement encouragé par les institutions groenlandaises, éléments qui peuvent également venir influencer l'engagement dans l'une ou l'autre de ces voies.

Le chemin de la contrebande : contrebandières et contrebandiers, transmettre les connaissances pour éveiller

Le premier pôle met l'accent sur la nécessité de mettre le capital culturel acquis au service du groupe minoritaire. Les individus s'engageant dans cette voie accordent une importance particulière à la nécessité de comprendre les mécanismes producteurs de la condition minoritaire du groupe et de travailler à les transmettre. Ils et elles sont principalement issu·e·s des sciences humaines et sociales, et sont souvent très présents sur les réseaux sociaux et les médias. Cette présence se caractérise par sa dimension pédagogique : il s'agit de partager des articles de presse sur des évènements en lien avec la condition minoritaire, de diffuser des informations relatives à l'histoire du groupe, ou encore, d'expliquer certaines traditions inuit. Par exemple, Camilla Lyberth Kielsen tient un compte Instagram, « *Faces of Greenland* » où elle brosse le portrait, en anglais, de Groenlandais et Groenlandaises qu'elle rencontre dans son quotidien. Tenir ce compte vient de son goût pour la réalisation de portraits d'une part, et de l'autre, de son désir de « montrer à quoi ressemble un 'vrai' Groenlandais (indice : nous avons tous l'air différent et donc il n'y a pas de photos de 'vrai' Groenlandais) »[418], afin de contribuer à changer l'image stéréotypée du groupe.

Par la façon dont le service à la communauté est pensé, ce chemin présente la caractéristique de pouvoir être emprunté indépendamment d'un retour physique et d'une installation durable au Groenland, et il se double souvent d'une critique du schème westphalien comme mode de concrétisation de la libération groenlandaise. C'est ainsi que Sara Nyborg envisage son implication, en poursuivant dans la voie académique par un projet de thèse sur la psychologie autochtone, tout en restant vivre au Danemark :

"Through my education I've always been … eh, I don't know if driven is the right word, but, focused, on giving back to my country. And I think I can do that by doing my PhD. Eh … shed the light on the Indigenous psychology and methodology and how can we do it better, and maybe … be close to our own culture and values. Or, I think, that, primarily, if I'm gonna do a PhD or … just being a normal psychologist, I would, I prefer … sounds weird, I would actually prefer to have something with the Greenlandic culture, and the Greenlandic patients, because it's there that my inner interest is, and trying to lift my own people. And there is very few of us. I've been told that (…) what we were doing there was important. It could have consequences …eh, further in the future, and there is responsibility to do that (…), it's not only my personal goals, but it's gonna affect the society what you're gonna do or don't, and if you don't gonna pursue, to help my society, I

« Par mes études j'ai toujours été … conduite, je sais pas si c'est le bon mot, mais centrée sur le fait de rendre à mon pays. Et je pense que je peux le faire par ma thèse. Euh … faire la lumière sur la psychologie autochtone et sur les méthodes, et comment on peut mieux le faire, et peut-être … être proches de notre propre culture et valeurs. Ou, je pense que, premièrement, je vais faire une thèse, ou … juste être une psychologue normale … je préférerais … ça sonne bizarre mais je préférerais que ça ait à voir avec la culture groenlandaise, les patients groenlandais, parce que c'est là qu'est mon intérêt au fond, et essayer de relever mon propre peuple. Et nous sommes si peu. On m'a dit que (…) ce qu'on faisait ici était important. Que ça pouvait avoir des conséquences …plus tard dans le futur, et il y a une responsabilité à le faire (…), c'est pas seulement mes objectifs personnels, c'est aussi que ça affectera la société, ce que tu feras ou non, et si je ne continue pas,

[418] « *For at vise hvordan en « rigtig » grønlænder ser ud (hint – vi se ralle forskellige u dog der findes derfor ikke et billede af en « rigtig » grønlænder)* » présentation du compte sur Facebook, en octobre 2020.

would have failed, somehow, you know? So, we can say that's a pressure, but … I don't know if I felt recognized, but I felt responsibility *rires*

When we say that, that's one part of it, but I also always felt that, because I do love my family in Greenland, and I don't know how my people, and my community had suffer from the assimilation … suppression of our culture, and maybe … most of them are not aware this is happening, but they do feel there is some kind of … a clash, or at least, many of them have their own stories about being suppressed, by the danish government, and also, danish people in Greenland".

à aider ma société, j'aurais échoué quelque part, tu comprends ? Donc on peut dire que c'est une pression, mais … je ne sais pas si je me sens reconnue, mais je sens de la responsabilité *rires*.

Quand on dit ça, c'est qu'une partie du tout, et c'est aussi parce que j'aime ma famille au Groenland, et que je ne sais pas comment mon peuple, et ma communauté ont souffert de l'assimilation … de l'élimination de notre culture, et peut-être … que la plupart d'entre eux ne sont pas au courant que ça se produit, mais ressentent qu'il y a un genre de …conflit, ou au moins, chacun d'entre eux a ses propres histoires d'oppression, par le gouvernement danois, et aussi, par les Danois·e·s au Groenland ».

Sara Nyborg, master en psychologie (KU), mère assistante sociale (groenlandaise), père ingénieur (danois), Copenhague, novembre 2019

Elle envisage ainsi son projet de thèse comme une façon d'endosser sa « responsabilité » vis-à-vis de sa communauté, en se faisant passeuse de connaissances développées dans d'autres contextes (en l'occurrence Maōri), et ainsi contribuer au développement de méthodes thérapeutiques adaptées aux traumas coloniaux. Le développement d'un sentiment de responsabilité repose ici sur l'intériorisation de la croisade morale entourant l'éducation, renforcée par le sentiment d'être un·e rescapé·e scolaire. Ce sentiment de responsabilité se trouve en quelque sorte tordu, par rapport à son inscription initiale dans le projet de développement territorial groenlandais : ce n'est plus la nation qu'il s'agit de « sauver », mais le futur d'une communauté qu'il s'agit de garantir.

Par ailleurs, ce que pointe Sara Nyborg à la fin de cet extrait (« peut-être que la plupart d'entre eux ne sont pas au courant que ça se produit ») renvoie à une préoccupation rencontrée par certain·e·s étudiant·e·s ayant emprunté ce chemin de la documentation et de la transmission d'informations relatives à l'histoire coloniale et à l'histoire de l'oppression des Groenlandais·e·s. La crainte d'avoir à affronter – ou le fait de gérer, lorsque cela se produit directement – des attaques verbales, des formes de délégitimation d'une parole documentée, souvent tenus au nom d'un refus d'une posture de victime[419], émanant du groupe minoritaire lui-même. Ces mécanismes, qualifiés de « violence latérale » (Whyman *et al.*, 2019), sont bien connus des travaux sur les communautés autochtones. Le terme, repris des travaux de Fanon, renvoie à « la tendance de personnes issues de groupes opprimés à diriger leur frustration et leur colère issues de leurs expériences d'oppression contre les membres de leur propre groupe » (Whyman *et al.*, 2019 : 1) et se manifeste lorsque « des peuples colonisés intériorisent les valeurs et comportements de leur oppresseur, produisant une perception négative d'eux-mêmes et de leur culture » (Whyman *et al.*, 2019 : 1). Concrètement, cela dépasse les seules attaques contre celles et ceux cherchant à délégitimer les démarches pédagogiques. La violence latérale se manifeste également par la reproduction de certains stéréotypes (« beaucoup de Groenlandais sont paresseux, ils ne veulent pas travailler »[420]), ou par les renvois à l'authenticité évoqués plus haut. Du fait de l'appropriation de certaines ressources académiques et de leur

[419] J'ai pu rencontrer cette façon de percevoir les actions militantes anti-coloniales ou décoloniales parmi certain·e·s étudiant·e·s. Par exemple, un étudiant du *gymnasium* de Nuuk m'expliquait que l'envoi forcé d'enfants au Danemark n'était pas en soi un problème. Il s'appuyait sur la bonne expérience que cela avait représenté pour sa mère, qu'elle s'y était amusée et avait appris le danois. Il m'expliquait alors, que « beaucoup de gens se victimisent, se mettent dans le rôle de victimes de la colonisation », et qu'il y avait par conséquent « toujours des tensions entre les Groenlandais·e·s, et en particulier venant des Groenlandais parlant kalaallisut », Elias Jonathansen, mère employée (groenlandaise), père technicien informatique (groenlandais), Nuuk, mai 2018.

[420] « *Many of Greenlandic people, they are lazy, they don't wanna do the job* », Stina Holm, étudiante GU, mère pêcheuse (groenlandaise), père technicien aérien (mixte), Nuuk, mai 2018.

éloignement fréquent des communautés rurales, les étudiant·e·s autochtones sont ainsi particulièrement à même d'être exposé·e·s à ces violences (Bailey, 2019).

J'appelle cette première voie d'endossement d'une forme de responsabilité vis-à-vis de la communauté le chemin du contrebandier. Le lien à la communauté repose alors en premier lieu sur l'importance de la transmission de la connaissance de l'histoire du groupe et de l'éveil d'une fierté minoritaire. Ces transmissions sont pensées comme des « pratiques de durabilité culturelle », pour reprendre l'expression que Django Paris (*culturally sustaining practice*, Paris, 2012) emploie pour désigner une façon singulière de se saisir de l'école comme d'un moyen de transmettre certaines pratiques (linguistiques, religieuses) particulièrement ciblées par l'effacement épistémique de la colonialité. Il s'agit ainsi de ne pas se contenter de la mise en œuvre de « pratiques pédagogiques culturellement responsables » (*culturally responsive pedagogy*). Ces dernières font certes une place, notamment dans les curricula, à des contenus scolaires adaptés aux réalités locales et minoritaire et visent au maintien de l'engagement scolaire des minorités raciales et autochtones, mais ne questionnent pas les hiérarchies épistémiques ni le contenu de la culture scolaire légitime (Paris, 2012). C'est bien de cette façon que Sara Nyborg envisage de mobiliser son capital culturel légitime : le mettre au service d'une redécouverte de pratiques thérapeutiques ; c'est dans la même logique que se place l'engagement d'Aviaaja Lynberth Hauptmann sur l'objectif de renouer avec des pratiques alimentaires.

Le chemin de la technique : des techniciens et des techniciennes pour construire et réparer

La seconde façon de prendre en charge cette responsabilité vis-à-vis du groupe minoritaire pourrait être qualifiée de chemin du technicien. Les personnes s'engageant dans cette voie font de l'application directe de leur capital culturel le moyen d'influencer les conditions matérielles et politiques de la minorisation. Il s'agit de « réparer le Groenland » du présent, de « prendre part », ou de « construire » le Groenland du futur. Ce chemin est plutôt emprunté par les étudiant·e·s issu·e·s des sciences de la santé (médecine, études infirmières et vétérinaires notamment) ainsi que de l'ingénierie, et de certaines filières économiques appliquées (services, comptabilité/gestion).

Du fait de sa dimension appliquée, cette voie est plutôt propre à celles et ceux qui envisagent de rentrer et de s'installer durablement au Groenland. Elle est davantage compatible que la précédente avec le modèle de développement territorial porté par Naalakkersuisut, construit sur l'adhésion aux principes du capitalisme cognitif et visant à « qualifier » la population pour se distancier des activités traditionnelles. On retrouve par conséquent souvent une adhésion au schème westphalien et au découpage chronologique par binarisme (traditionnel /moderne). Cette position est finalement bien résumée par Nukannguaq Berthelsen plus haut : « ils veulent rentrer, aider le pays, le développer en quelque chose de moderne ou en tous cas en quelque chose en accord avec son temps, et ils veulent que les Groenlandais·e·s soient à la tête de ça ».

L'adhésion au schème westphalien se traduit par des positions ouvertement nationalistes, voire indépendantistes. L'implication directe, en mettant les mains dans le cambouis pourrait-on dire, permettrait de réaliser ce projet politique. C'est tout à fait de cette façon que Juuluunnguaq Kleinschmidt envisage son implication dans la construction de l'État groenlandais. Recruté pour un stage au département de la planification territoriale, il y est finalement embauché définitivement avant même d'être diplômé. Il a pour ambition de repenser totalement l'organisation territoriale du Groenland, parce que « les Danois ont pensé la planification territoriale au Groenland » :

"In the name of economical planning, we closed settlements, removed people. That's the meaning here of the Greenlandic word, pilersaarusiaq*, like, people*	« Au nom de la planification économique, on a fermé des *settlements*, déplacé des gens. Ici on associe

will associate planning with closing down our settlements.

So we have this way of planning, coming from colonial time. We have the ownership of the land, collective, without the danish 509adastral, so, the danish system hasn't come through the planning entirely".

pilersaarusiaq, le mot en kalaallisut pour dire aménagement, avec la fermeture des *settlements*.

On a cette façon de faire, cette philosophie de la planification qui vient de l'époque coloniale. On a la propriété collective de la terre, pas de cadastre danois, donc le système danois n'est pas entièrement passé dans la façon d'aménager ».

Juuluunnguaq Kleinshmidt, master en ingénierie arctique (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier à la retraite (groenlandais), Nuuk, décembre 2019

Pour lui, cela s'incarne concrètement dans son travail sur la mise en œuvre d'un nouvel Acte pour l'aménagement et la mise à disposition du public des décisions. Il fait régulièrement des propositions à ses supérieur·e·s pour travailler à une organisation davantage décentralisée, comme à travers son mémoire : « on souhaite que le développement se fasse aussi hors de Nuuk, donc dans mon projet de fin d'études j'avais proposé une façon d'aménager ce pays qui s'appuie plus sur le développement local, une sorte de planification régionale »[421]. Mais il a également d'autres ambitions :

"J: My boss is from Ilulissat so he also has a lot of bias about developing Ilulissat, but, he proposed that we can make an arctic capital for Greenland, because Nuuk is not the arctic capital.

M: What it is then?

J: It's just a capital. But also, with people from the constitution department, I've talked about where we can place the central administration because this is a colonial administration site. So, I proposed that we can place it in Kangerlussuaq because it's in the center.

M: Oh, super strange!

I: That's what they've done in Brazil, they moved the capital to the center of the country. A guy from Demokraatiit also proposed to move the capital to Ilulissat. So, there is a lot of talks. My boss asked me to make an official proposal. Kangerlussuaq, it's, ideal. Also, it's not natural, we kind of have to … it's a former US base. So maybe Ilulissat is ideal. Nuuk is also kind of a forced settlement, a danish trading post".

« J : Mon chef est d'Ilulissat donc sa vision est très biaisée par le souhait de développer Ilulissat, mais, il a proposé qu'on fasse une capitale arctique pour le Groenland, parce que Nuuk n'est pas une capitale arctique.

M : C'est quoi alors ?

J : Juste la capitale. Et donc, avec des gens du département de la constitution, on a parlé d'où est-ce qu'on pourrait mettre l'administration centrale parce qu'aujourd'hui, elle est dans un lieu colonial. Donc j'ai proposé qu'on la mette à Kangerlussuaq parce que c'est au centre.

M : Oh, c'est super bizarre !

J : C'est ce qu'ils ont fait au Brésil, ils ont déplacé la capitale au centre du pays. Un mec de Demokraatiit a aussi proposé de déplacer la capitale à Ilulissat. Donc il y a beaucoup de débats. Mon chef m'a demandé de faire une proposition officielle. Kangerlussuaq, c'est idéal. Mais quand même, ce n'est pas naturel, on doit … c'est une ancienne base américaine. Donc peut-être qu'Ilulissat est la solution idéale. Nuuk est aussi une sorte d'installation forcée, un ancien poste de traite danois ».

Juuluunnguaq Kleinshmidt, master en ingénierie arctique (DTU), mère institutrice (mixte), père ouvrier à la retraite (groenlandais), Nuuk, décembre 2019

Travailler pour le département de l'aménagement de Naalakersuisut, c'est déjà, en quelque sorte, contribuer à performer le modèle de l'État-nation : la compétence de l'aménagement, intervention volontaire qui se fait d'abord par l'échelon et l'échelle nationale (Merlin, 1988), constitue l'alignement pratique entre une souveraineté et un territoire. Par ailleurs, les termes du débat reflètent totalement le sens de la nation qui caractérise celles et ceux qui empruntent le chemin du technicien, en s'incarnant dans la production de symboles, ici, une « synecdoque territoriale » (Debarbieux, 1995) dans la création d'une nouvelle capitale. L'idée d'une création presque ex-nihilo (Kangerlussuaq est une sorte de bourg d'environ 500 habitant·e·s à l'intérieur des terres, à 200 kilomètres à peu près à

[421] « *We're whishing that the development have to be spread out other than in Nuuk … So … I kinda propose a way to plan this country, through my project … more local-based development, like, regional planning* ».

l'est de Sisimiut, qui accueille l'un des deux aéroports internationaux du Groenland) ainsi que la convocation du modèle de Brasilia montrent bien comment la création d'une nouvelle capitale peut incarner le pouvoir d'un État nouveau, qui parvient à s'affranchir des stigmates de la colonisation.

Chemin des technicien·ne·s et chemin des contrebandier·e·s ne sont pas à comprendre comme étant liés à des cursus spécifiques. Emil Jensen, formé dans le même parcours de psychologie que Sara Nyborg (voir *supra*) se place davantage dans le chemin du technicien, sa motivation étant de « faire du Groenland un meilleur endroit ». Ces divergences me semblent pouvoir s'expliquer par leurs expositions différentes à certains courants militants, ainsi que par leurs propres engagements dans le travail de retour à la culture minoritaire (voir **chapitre 8**), deux éléments les amenant à se positionner différemment sur le rapport au colonial. Par ailleurs, les conditions d'engagement dans l'une ou l'autre des voies expliquent la composition socialement différente des publics qui les empruntent. Le chemin de la contrebande, plus demandeur en capitaux culturels (dans le « choix » des filières, mais également dans les dispositions à s'adresser à un public par exemple) et économiques (les voyages à l'étranger sont souvent décrits comme des pivots biographiques dans la découverte de l'autochtonie par exemple) tend à être davantage emprunté par les étudiant·e·s issu·e·s de familles proches de la culture scolaire légitime. Souvent mixtes, leurs parents sont également souvent diplômé·e·s du *gymnasium* ou du supérieur et disposent de liens plus intenses avec le Danemark que celles et ceux qui empruntent le chemin de la technique. Cette deuxième voie est plus courante chez les étudiant·e·s d'origine plus modeste, souvent originaires d'autres lieux que Nuuk, et pour qui le départ vers le Danemark a été particulièrement éprouvant (voir **chapitre 6**). Leur sens de la vocation scolaire trouve également moins de conditions d'être fragilisé au fil du temps passé au Danemark. Ce rapport au groupe d'origine est singulièrement présent parmi les Avalakers.

Conclusion

Ce neuvième et dernier chapitre de la thèse m'a permis de montrer quels sont les effets du trouble des frontières raciales provoqués par la migration étudiante sur les mécanismes d'auto-identification raciale. Interroger ces mécanismes d'auto-identification n'est pas une démarche cosmétique : parce qu'elle est une dimension à part entière de la formation raciale, analyser la façon dont elle est potentiellement divergente des dispositions acquises et des façons d'être perçu·e permet, en creux, de questionner la dimension plus ou moins totale de la conversion. Ces mécanismes d'auto-identification mettent en effet en jeu le travail de resocialisation migratoire avec le produit des socialisations antérieures.

La migration étudiante et les différentes sphères de l'existence investies par les individus (sociabilités amicales et amoureuses, mouvements militants, sphère professionnelle et institutions académiques) constitue ainsi une instance ambivalente de la socialisation raciale. Elle travaille en effet dans deux directions : tout en permettant l'acquisition de dispositions codées comme blanches, elle engage également la poursuite d'une socialisation au minoritaire, qui s'appuie en grande partie sur l'appropriation des ressources académiques. Loin d'être ainsi seulement un facteur de rupture avec le groupe minoritaire, la migration étudiante est également une façon de renouer avec des héritages culturels que la colonialité a contribué à délégitimer, voire à faire oublier.

À ce titre, étudier les mécanismes d'auto-identification et les « arrangements pratiques (Pasquali, 2021) que les étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s mettent en œuvre pour limiter les tensions propres à la conversion montre que le travail de resocialisation migratoire ne dialogue pas uniquement avec le produit des socialisation antérieures, mais également avec une forme de reconstruction d'un héritage minoritaire. Ce dialogue ouvre des pistes intéressantes de recherche : la reproduction de l'ordre racial, garantie par les hiérarchies symboliques qui traversent le champ académique dano-groenlandais, semble contenir, dans sa structuration propre, les conditions d'émergence de sa mise en crise. Si les étudiant·e·s sont, aux yeux de celles et ceux resté·e·s au pays, blanchi·e·s – et c'est là la clé de leur désirabilité sur le marché du travail – ils et elles trouvent au fil de leurs parcours des ressources mobilisables pour travailler à la transformation des conditions d'existence de leur groupe d'origine.

Conclusion générale

Le système éducatif dano-groenlandais, tel qu'il est bâti sur une dispersion de l'offre de formation et sur les asymétries historiquement constituées de la colonialité, n'est pas seulement un dispositif « technique » de communication (Bourdieu et Passeron, 1970), dédié à la transmission de connaissances et composé d'établissements, de règlements institutionnels, de contenus académiques et de rites. C'est également un dispositif de tri, de formation et de transformation des individus, qui travaille vers les régions supérieures de l'espace social. Il les *convertit* – ni avec la même force, ni avec la même facilité – à un autre monde que celui d'où ils viennent, monde dont ils se voient imputer la charge d'en transformer les structures.

Pour ouvrir cette conclusion générale, il me semble utile de revenir de façon rétrospective, sur la charpente argumentative de la thèse. Son premier mouvement repose sur une présentation des champs de force dans lesquels évoluent les étudiant·e·s groenlandais·e·s. Cette présentation permet de poser les fondements de l'approche matérielle-symbolique que je développe ensuite : une conceptualisation des rapports sociaux qui se fonde sur un continuum formation-travail singulier, pris dans la matrice de la colonialité, autrement dit, où la structure du champ repose sur une division du travail et des *épistémè*. Dès lors, j'ai tâché de présenter le paysage de l'enseignement dano-groenlandais, fait de hiérarchies fondées sur l'histoire coloniale, mais aussi de continuités institutionnelles qui facilitent la construction des parcours migratoires et étudiants vers le Danemark (**chapitre 3**). Ces lignes de force m'ont conduite à questionner l'articulation entre politiques éducatives, nation et État, dans la mesure où l'institution scolaire groenlandaise se voit imputer une fonction, politique, de contribution à la concrétisation du projet indépendantiste (**chapitre 4**). Ces éléments m'ont permis de comprendre le rôle actif du système scolaire dans la formation et la différenciation sociale des trajectoires. En partant de la *folkeskole*, (regroupant primaire et secondaire inférieur), et en allant jusqu'au supérieur, j'ai caractérisé le rôle de l'institution scolaire dans l'imposition d'un arbitraire culturel caractéristique de la colonialité, faisant de l'école une cheville de la reproduction d'un ordre social certes classé, mais surtout racialisé (**chapitre 5**). Dans cette perspective, on peut comprendre que les étudiant·e·s qui partent vers le Danemark ont déjà fait l'objet d'un tri scolaire avant le départ, même si un certain nombre de ces individus sont transclasses. Ces trajectoires ne remettent pas réellement en cause le schéma reproductif : elles s'expliquent par l'encadrement moral et matériel de la migration qui façonne les placements étudiants. Par ailleurs, ces trajectoires sont souvent caractérisées par l'absence de linéarité et par des bifurcations fréquentes vers des parcours occupant le bas de la hiérarchie académique (**chapitre 6**). Cet effort longitudinal m'a conduite vers un questionnement plus dispositionnel, afin de comprendre quels étaient les effets de ces passages de frontières sociales, et comment ils s'incarnaient au concret, dans les pratiques et

façons de percevoir le monde des individus. Si la migration étudiante postcoloniale produit des frontières sociales, par la stigmatisation et la minorisation scolaire (**chapitre 7**), elle est aussi ce qui les trouble. En garantissant l'acquisition de dispositions situées dans la colonialité, elle est au cœur d'un processus de conversion à la blanchité qui permet, à certaines conditions, le passage des frontières raciales (**chapitre 8**). Or, l'appropriation de la culture légitime, ainsi que l'exposition renforcée à la stigmatisation et l'encadrement moral des trajectoires, viennent questionner les directions dans lesquelles travaille cette conversion : si ces trois processus permettent l'acquisition de dispositions codées comme spécifiquement blanches, elles sont également au cœur d'une cultivation de la fierté minoritaire et d'une réappropriation des origines (**chapitre 9**). À ce titre, la socialisation migratoire met en jeu des processus de racialisation qui semblent travailler dans des directions contraires (mais interdépendantes) tant vers la blanchité que vers l'inuité.

Cette charpente argumentative, je l'ai bâtie à l'aide d'un matériau empirique collecté en m'inspirant des principes de l'ethnographie multisituée (Marcus, 1995), et en plaçant au cœur de ma démarche l'entretien biographique. Le suivi des étudiant·e·s n'aurait pas été complet sans une insertion dans les quotidiens étudiants au Danemark, sans un travail d'analyse de contenu (archives et littérature grise), et sans la mobilisation de données statistiques de cadrage. L'observation participante donne des prises sur l'ordinaire des vies estudiantines, et autorise l'accès à ce que l'artificialité de la situation d'entretien ne permet pas toujours de dévoiler. De leur côté, le travail sur les sources écrites et le recours aux données agrégées permettent de saisir l'état du champ dans lequel les trajectoires se dessinent. Cette charpente argumentative repose sur les trois piliers réflexifs que j'ai présentés dans l'introduction générale : comprendre la structuration spécifique du système scolaire dans lequel évoluent les étudiant·e·s groenlandais·e·s et les hiérarchies qui la traversent ; saisir les conditions de la promotion sociale postcoloniale et les formes de consécration du pouvoir qui s'y articulent ; déterminer quels sont les effets de cette migration sur la formation des individus qui s'y engagent. Si elle parle d'éducation et de migration, cette étude sur la formation des positions dominantes saisie par les trajectoires d'étudiant·e·s migrant·e·s parle avant tout de pouvoir : elle s'intéresse aux formes et aux rouages de la reproduction des structures sociales dans la matrice de la colonialité. À ce titre, la géographie sociale des étudiant·e·s que je propose se situe dans la veine de la sociologie bourdieusienne de l'éducation :

> « elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité : elle conduit en effet au principe des « mécanismes » responsables de la reproduction des structures sociales et de la reproduction des structures mentales qui, parce qu'elles leur sont génétiquement et structuralement liées, favorisent la méconnaissance de la vérité de ces structures objectives, et, par-là, la reconnaissance de leur légitimité » (Bourdieu, 1989 : 13).

Cette étude approfondie ouvre plusieurs pistes pour poursuive la réflexion à l'intersection des questions raciales, éducatives et migratoires. Avant de les présenter, il convient de revenir maintenant sur la contribution à une anthropologie du pouvoir des propositions interprétatives formulées dans ce travail.

1. Faire une géographie sociale de l'éducation pour faire une anthropologie du pouvoir

Pour comprendre la formation des positions dominantes par la migration étudiante entre Groenland et Danemark, j'ai construit un cadre interprétatif qui entremêle trois héritages conceptuels principaux : la sociologie bourdieusienne de la reproduction, une approche des asymétries globales par la colonialité, et une conception tripartite de la race, reposant sur les mécanismes d'auto-identification, d'hétéro-identification et de socialisation, que j'emprunte à Solène Brun (2019a). Ce

premier point vise à mettre en avant les apports d'un tel cadre interprétatif pour comprendre la formation des positions dominantes par une migration étudiante se déployant sur les ferments de l'ancien empire danois.

Saisir la formation des positions dominantes depuis leurs zones troubles

La manière dont j'ai construit l'enquête et décidé d'approcher la question de la formation des positions sociales empêchait d'accorder a priori un « sens » - ascendant ou descendant – aux trajectoires des individus, et par conséquent, au passage des frontières sociales par la migration. La genèse de l'enquête reposait en effet sur la recherche d'une fragilisation d'un regard figé sur les groupes sociaux. Il s'agissait de ne postuler ni la binarité de leur position dominée (ou majoritaire) ou dominante (minoritaire), ni la stabilité de leurs contours. Pour ce faire, j'ai opéré un triple écart, trois façons de troubler la catégorie de position dominante. J'ai fait trois pas de côté, respectivement au champ des études migratoires, à la catégorie du migrant étudiant, et par rapport au contexte empirique étudié. Ce triple écart m'a permis de développer une approche heuristique pour saisir la formation des positions dominantes en migration : elles relèvent d'un processus fondamentalement relationnel, produit d'asymétries globales historiquement forgées, et en perpétuelle attente de confirmation.

J'ai opéré un premier écart par rapport à l'état du champ des études migratoires, et plus spécifiquement par rapport à l'étude des migrations privilégiées (**chapitre 1**). De manière générale, les études migratoires ont tendance à se concentrer sur les migrations originaires des Suds, ce qui a conduit certains travaux à dénoncer l'effet d'association tacite, produit par la structure des recherches elle-même, entre « migrant·e·s » et « Suds » (Croucher, 2012 ; Fechter et Walsh, 2010). Cherchant à dépasser cette association, de plus en plus de travaux se sont intéressés aux formes que pouvaient prendre les migrations privilégiées, parties du Nord, et allant vers les Suds, dans la stratification migratoire globale. Ces travaux extrêmement précieux pour saisir la formation des élites transnationales à l'entrecroisement des rapports de classe et de race, mais aussi de plus en plus attentifs au genre, pourraient finalement se voir reprocher un effet d'optique similaire : reconduire l'association tacite entre migrations privilégiées et origine des Nords. C'est précisément en cherchant à renvoyer dos à dos ces présupposés que je me suis intéressée à la formation des positions dominantes depuis les Suds. Cette approche n'est pas si novatrice, puisqu'elle fait écho à la longue histoire migratoire des élites des anciens empires. En revanche, parce qu'elle adopte une compréhension intersectionnelle de la formation des rapports sociaux, dont l'imbrication entre rapports de race et rapports de classe est rarement mobilisée pour appréhender les migrations étudiantes, elle propose une approche stimulante de la (dé)formation des positions sociales en migration, qui ne présume pas de la position majoritaire ou minoritaire du groupe étudié.

Cela m'amène au deuxième écart proposé : ne pas présupposer l'unité de la figure de l'étudiant·e migrant·e comme un individu nécessairement privilégié et unilatéralement dominant. Ma façon de déstabiliser ce caractère privilégié a été d'enquêter leur trajectoire par la verticale, autrement dit, en restituant « le système complet des déterminations […] ayant agi avant l'émigration et continué d'agir » (Sayad, 1977 : 60) tout au long des trajectoires. En ne se contentant pas seulement d'enquêter les motivations distinctives ou la conversion du capital culturel lors du retour, mais en mettant l'accent sur la construction du rapport à l'école et sur la façon dont ce dernier se manifeste dans les placements scolaires réalisés au fil des trajectoires migratoires, on évite de décoréler la structure du champ académique de la distribution socialement différentielle des capitaux. Une deuxième façon de déstabiliser cette figure privilégiée de l'étudiant·e migrant·e s'est faite par l'horizontale, autrement dit, en prêtant attention à la multiplicité des paramètres en jeu dans la formation de leur position sociale. À ce titre, j'ai poursuivi le travail de nuance du caractère privilégié de la migration étudiante

par un axe encore peu exploré par les recherches, puisqu'il ne se contente pas d'une approche par la classe ou le genre, mais place au centre de l'analyse la question raciale. Mon travail a ainsi permis de faire un pont entre trois champs de recherche qui semblent avoir évolué de manière relativement autonome : si la question raciale est bien travaillée par l'angle scolaire, en particulier dans les travaux étatsuniens, elle l'est également de plus en plus dans le champ des migrations privilégiées. Or, si les travaux attentifs à la construction des avantages sociaux dans la migration étudiante ont largement mobilisé la sociologie de l'éducation et les études migratoires, la question raciale n'y a pas encore de place stabilisée (**chapitre 1**).

Le dernier écart proposé est à comprendre par rapport au contexte étudié. Cet écart s'est fait sur deux plans. Sur un plan empirique, s'intéresser à une configuration migratoire ultra-marine avec les outils des études migratoires internationales permet de décentrer la formation migratoire du privilège de sa seule composante administrative, qui s'exprime pleinement dans la stratification globale des passeports et visas (Cosquer *et al.*, 2022a). S'il ne s'agit pas à proprement parler d'une migration internationale, ce n'est pas tout à fait non plus une migration nationale, tant cette migration convoque des dispositifs institutionnels spécifiques, des imaginaires nationaux distincts, et des principes de classement sociaux reposant sur l'origine géographique. Autrement dit, la configuration migratoire dano-groenlandaise invite tant à questionner les principes de classement raciaux – puisqu'elle est bâtie sur les ferments de l'ancien empire colonial danois – qu'à dénaturaliser le caractère danois du territoire groenlandais. Sur un plan plus épistémologique, s'intéresser à la formation des positions dominantes depuis le Groenland s'inscrit également dans une ambition plus représentationnelle, de transformation du regard exotisant généralement porté sur les régions arctiques – et auquel les travaux scientifiques ont participé et participent encore pour certains d'entre eux. Il s'agit en effet d'aller contre l'image d'un espace sauvage et inhabité, qui serait à la fois préservé de luttes de classements et de stratifications sociales internes et totalement impuissant face aux asymétries globales, comme laissé de ce fait à la prédation de grandes puissances géopolitiques. Ces images restent largement attachées aux terrains arctiques, alors même qu'ils concentrent les recherches (Duc, 2021). Par conséquent, s'intéresser à la formation des positions dominantes au Groenland permet en quelque sorte de resociologiser le regard scientifique sur les régions arctiques.

Globaliser la formation raciale, éclairer la hiérarchie raciale et ses mécanismes de reproduction au Groenland

L'un des résultats déterminants de la thèse est d'avoir montré la pertinence d'une approche par la race pour saisir les stratifications sociales dans un contexte où le terme lui-même est largement considéré comme tabou (voir **introduction générale**). De manière générale, d'autres catégories lui sont préférées, tant dans le champ académique qu'au-delà, comme celle de « l'ethnicité » ou celle de « peuples autochtones ». Pourtant, ces catégories ne se recoupent pas nécessairement. Elles ne font pas appel aux mêmes généalogies, et elles sont souvent mobilisées dans des appareils théoriques poststructuralistes, faisant la part belle aux identités et aux subjectivités (**chapitre 1**). Si plusieurs de ces travaux sont essentiels à la compréhension des effets de la colonisation, peu d'entre eux ont mis en avant les mécanismes qui avantagent structurellement certaines personnes aux détriment d'autres : les approches en termes de rapports sociaux y sont, à ma connaissance, rares.

L'approche que je développe par les rapports sociaux, attentive aux dimensions aussi bien matérielles que symboliques des positionnements dans l'ordre social groenlandais (**Introduction de la 2e partie**), se pose en complément de ces travaux. Plus spécifiquement, j'ai montré qu'une différenciation entre un groupe majoritaire blanc et un groupe minoritaire Inuit, qui établit une frontière raciale, se déployait à deux niveaux.

Elle est d'abord une distinction structurante dans la société groenlandaise contemporaine, qui s'incarne dans des systèmes d'avantages, bénéficiant de manière générale à la population née au

Danemark et plus généralement en Scandinavie. Pour saisir les ressorts de ces avantages, il convient de les replacer dans un continuum entre l'éducation et le travail. La naissance au Danemark garantit certes des avantages en termes de revenus, mais ceux-ci sont le produit du caractère cumulatif des sélections sociales ayant opéré en amont de l'arrivée sur le marché du travail groenlandais (**chapitres 1 et 8**). La naissance, cependant, ne fait pas tout : certaines caractéristiques phénotypiques, ainsi que le fait de parler danois, sont des marqueurs forts dans le tracé des frontières raciales. Si elles sont un support de l'hétéro-identification, les dispositions linguistiques sont également au fondement des mécanismes du tri scolaire. Le danois, langue quantitativement minoritaire, est la langue légitime de l'institution scolaire au Groenland : plus on s'élève dans la hiérarchie scolaire, et plus il devient dominant dans la communication pédagogique (**chapitre 5**).

Il serait restrictif de limiter cette distinction structurante entre groupe majoritaire blanc et groupe minoritaire Inuit à la seule échelle nationale, cette dernière étant finalement le creuset de processus forgés à une échelle plus petite. Cela m'amène au second niveau : la distinction entre groupe majoritaire et groupe minoritaire est historiquement produite à l'échelle du Rigsfællesskabet, et prend sa genèse dans le rapport colonial entre Danemark et Groenland. L'approche par la colonialité permet de rendre compte de la genèse coloniale de cette distinction. La colonialité, matrice de classification de la population mondiale (Quijano, 2007 ; 2015), est ainsi tout à fait pertinente pour penser la situation dano-groenlandaise. Outre le fait qu'elle permet de faire sortir la conceptualisation de la race d'une opposition noir/blanc très centrée sur le contexte étatsunien (Grosfoguel, 2004 ; 2006 ; Grosfoguel et Mielants, 2006 ; Quijano, 2007), cette approche par la colonialité m'a permis de montrer que les catégories nationales, « Danois·e » et « Groenlandais·e » ne sont justement pas *que* des catégories nationales. Elles sont également des catégories racialisées, qui apparaissent comme telles au Groenland mais également au Danemark. Dans l'enquête, j'ai documenté la façon dont elles étaient perçues comme telles dans la situation de contact que représente la migration postcoloniale. En analysant les formes diverses de discriminations racistes rencontrées par les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark, j'ai montré que les systèmes de connotations raciales sur lesquelles elles s'appuient s'élaboraient dans une continuation du rapport colonial (**chapitre 7**). Cependant, il ne faudrait pas présupposer que seul·e·s les groenlandais·e·s s'inscrivent dans ces classements raciaux. D'abord, parce que les frontières raciales ne sont pas seulement tracées entre Groenlandais·e·s et Danois·e·s : d'autres formes de différenciation existent parmi les populations minoritaires vivant dans le contexte étudié. Ensuite, parce que ce présupposé risquerait de contribuer à dissimuler la blanchité – ou plutôt, d'en faire un impensé - alors même que c'est précisément ce caractère impensé qui lui permet « d'échapper à la catégorisation » (Cosquer *et al.*, 2022a : 13), et d'être érigé en jauge invisible de la catégorisation raciale. Loin d'être seulement catégorisé·e·s, les étudiant·e·s groenlandais·e·s sont également catégorisant·e·s : ils et elles font sens du monde selon des catégories raciales. Dans le **chapitre 7**, j'ai montré que rendre compte de leurs perceptions de l'ordre racial permettait justement de donner à voir cette blanchité difficile à saisir empiriquement, précisément parce qu'elle est construite comme invisibilité. Cette approche me semble complémentaire d'autres démarches cherchant à faire sortir la blanchité de son invisibilité, comme le font certains travaux sur les migrations privilégiées des Nords vers les Suds. En s'intéressant à des contextes où la blanchité ne garantit plus l'invisibilité, il s'agit de « retourner » l'analyse de la racialisation (Cosquer, 2019b).

Les fonctions contradictoires de l'institution scolaire postcoloniale : reproduction des inégalités raciales et extraction d'une condition subalterne

Un autre résultat majeur de ce travail est celui d'une documentation inédite, dans le contexte étudié, des différentes fonctions attribuées à l'institution scolaire groenlandaise. Dans la théorie de la

reproduction, deux fonctions principales du système scolaire coexistent : une « fonction sociale de conservation » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 139) de l'ordre social existant, et une fonction « technique de communication et de production des qualifications » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 173). Le décalque de ces deux fonctions initialement identifiées dans le fonctionnement du système scolaire français a été particulièrement opérant pour comprendre les tensions du rôle social attribué à l'école au Groenland.

Pour saisir les rouages de la fonction de conservation, il faut envisager la race bien au-delà de seuls marqueurs phénotypiques. Recourir aux clés interprétatives du répertoire de la colonialité, que j'ai associées aux outils conceptuels de la socialisation raciale et de la reproduction, m'a permis de mettre au jour la dimension spécifiquement racialisée des classements sociaux. En effet, la question raciale s'incarne également dans des systèmes de légitimité produits par l'école, et par l'imposition d'un arbitraire culturel, qui est lui aussi au cœur des rapports antagoniques entre groupes sociaux. Considérer la dimension proprement racialisée de l'arbitraire culturel ne va pas de soi. Aussi, je propose de le considérer comme tel en examinant deux de ses caractéristiques. D'abord, par sa genèse, et son dimensionnement dans la matrice de la colonialité du savoir (Grosfoguel, 2006 ; Lander, 2000) : les savoirs (et pratiques qui leurs sont associées) produits en Europe sont considérés comme plus légitimes que les savoirs locaux – et c'est en particulier le cas de la langue, dimension sur laquelle je me suis concentrée. Parler danois constitue un « privilège énonciatif » (Mignolo, 2013), alors même qu'il s'agit d'une langue minoritaire au Groenland. Invention coloniale, l'école groenlandaise a fait certes l'objet d'une forme de réappropriation locale après la première autonomie de 1979 (**chapitre 3**). Ensuite, par sa productivité en termes de classements sociaux : l'arbitraire culturel transmis par l'école est toujours ajusté aux intérêts des groupes dominants au Groenland. Être danophone ou avoir au moins un parent danois constituent des avantages précieux dans la construction des trajectoires scolaires. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que c'est précisément parce que l'institution scolaire a été construite comme outil de l'assimilation à une culture majoritaire qu'elle est en mesure de fonctionner comme rouage du tri social aujourd'hui.

Cela m'amène au second point autorisant à considérer l'arbitraire culturel de l'école comme relevant d'une dimension proprement racialisée : son articulation avec des façons de penser, de se comporter, mais aussi de percevoir les autres et soi, qui sont largement associées à la blanchité. Le « goût » des études, ainsi que la réussite scolaire, sont deux traits distinctifs bien souvent perçus comme étant spécifiquement « blanc » ou « danois » - puisque l'on retrouve toujours cette superposition des deux catégories (**chapitre 5**). Ces observations rejoignent ainsi dans une certaine mesure les travaux de la sociologie sur l'habitus racial (Bonilla-Silva, 2004 ; 2006 ; Bonilla-Silva et Embrick, 2011 ; Horvat et Antonio, 1999 ; Naudet et Shahrokni, 2019 ; Perry, 2012 ; Sallaz, 2010). Mon travail se présente comme complémentaire de ces analyses, puisqu'il fait sortir la conception de l'habitus racial de la configuration nationale pour la penser dans sa dimension transnationale. Je propose en effet de lire la dimension spécifiquement racialisée de l'habitus comme étant le fruit des asymétries géopolitiques historiquement constituées, et comme produit de la colonialité du savoir (Lander, 2000). Ainsi je considère cet habitus racial comme une cheville des mécanismes reproductifs à l'œuvre dans la migration étudiante vers le Danemark.

Cette fonction de conservation de l'ordre social s'exprime non seulement dans la polarisation spatialisée de l'arbitraire culturel, mais également dans la géographie de l'offre de formation. Sa structure contribue également à produire le système hiérarchisé des légitimités culturelles présentées *supra*. À l'échelle du Rigsfællesskabet, les formations les plus prestigieuses dans la hiérarchie scolaire, qui correspondent aux emplois les plus valorisés socialement, sont toutes situées au Danemark. La division est particulièrement remarquable entre SHS et STIM, puisqu'aucune formation en STIM n'est disponible au Groenland. Ces hiérarchies se recomposent également à l'intérieur des filières : s'il est possible de devenir aide-soignant ou infirmier en restant au Groenland, il faut en revanche

partir pour le Danemark pour suivre des études de médecine. De même, s'il est possible de s'inscrire en licence de droit à Nuuk, la poursuite en master et la spécialisation ne peut se faire qu'au Danemark. Je suggère d'appeler cette configuration singulière de l'offre de formation, où les formations les moins valorisées socialement se trouvent dans les marges du Rigsfællesskabet, *la colonialité de la division spatiale de la formation*. Elle est simultanément l'expression des asymétries historiquement constituées entre le Danemark et son ancienne colonie et une condition de la reproduction de ces asymétries (**chapitre 3**). En effet, cette mise à distance des formations les plus prestigieuses les rend finalement doublement sélectives : d'une part, par la nécessité migratoire, et d'autre part, parce qu'elles se trouvent en haut de la hiérarchie scolaire. Les danophones et les enfants mixtes (ces deux catégories ne se recoupent pas toujours) disposent de plus de facilités à migrer au Danemark pour y étudier que les autres. Ces facilités s'expliquent par la proximité avec la culture scolaire légitime mais également par les liens familiaux et amicaux les reliant au Danemark (**chapitre 6**). Ainsi, la migration étudiante s'appuie également sur une forme binationale du « capital international » (Wagner, 2007). De ce fait, mon travail a montré que la fonction sociale de reproduction de l'institution scolaire repose sur des mécanismes de tri où s'imbriquent rapports de classe et rapports de race, lesquels sont spatialement constitués.

La seconde fonction au cœur de la théorie de la reproduction, la fonction « technique de communication et de production des qualifications » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 173) ne peut se comprendre sans une attention particulière à son imbrication dans le projet indépendantiste groenlandais. J'ai montré que cette fonction technique était en quelque sorte « tordue » par une fonction politique : l'institution scolaire se voit assigner un rôle de transformation de l'ordre social existant – en vue de transformer l'ordre géopolitique (**chapitre 4**). À ce titre, ma lecture propose un contrepoint inédit aux travaux contemporains sur la question de l'indépendance groenlandaise. Ces derniers ont longtemps privilégié l'analyse de la sortie de la souveraineté danoise par des voies extractives. Or, il me semble d'autant plus essentiel et urgent de documenter les autres ressorts du projet indépendantiste qu'associer sortie du Rigsfællesskabet et extraction peut sembler au mieux daté et insuffisant[422], et au pire rejouer tacitement la rhétorique impérialiste d'un Sud condamné à prendre le chemin de l'extractivisme pour accéder à l'indépendance. Par ailleurs, documenter ces autres voies permet également de dévoiler d'autres effets, d'autres configurations des asymétries Nords/Suds, qui se recomposent à l'heure du capitalisme cognitif.

Cette fonction techno-politique de l'institution scolaire explique l'encadrement moral et matériel des trajectoires scolaires groenlandaises, et plus encore, de celles se déployant vers le Danemark (**chapitre 4**). Cet encadrement émane tant des institutions groenlandaises (gouvernement, système scolaire, associations professionnelles) que des familles et des proches des enquêté·e·s. Il se concrétise dans une croisade morale entourant la poursuite d'étude, ainsi que par de multiples dispositifs de soutien, à la fois pédagogiques, relationnels et économiques, qui visent à encourager l'engagement et le succès scolaires. Cet encadrement agit comme une force dans le tracé des trajectoires : il contribue, en parallèle de la configuration migratoire qui floute les connaissances du champ académique danois, à brouiller le « sens du placement universitaire » (Frouillou, 2015) des étudiant·e·s. En effet, ce « sens pratique de l'orientation » (Frouillou, 2015), qui conduit

[422] Je fais ici référence à une étude de 2014 montrant l'extrême difficulté qu'il y aurait à faire reposer la stabilité financière du Groenland sur l'extraction et qui a considérablement transformé le rapport à l'extraction (Duc, 2017). De même, l'arrivée au pouvoir d'Inuit Ataqatigiit en 2021 et la mise en œuvre de multiples décisions (arrêt du projet d'extraction d'uranium et terres rares de Kuannersuit, interdiction de l'exploration pétrolière sur le territoire groenlandais, signature envisagée des accords de Paris) invitent également à nuancer l'ambition extractive. Pourtant, le schème extractif est toujours dominant dans le traitement médiatique de l'indépendance groenlandaise (pour quelques exemples récents, dans la presse française, voir : Daniel, 2021 ; Roger et Depardon, 2022 ; Bouissou, 2022). Il ne s'agit pas de nier son existence, mais simplement de souligner les effets négatifs de la prédominance du prisme des ressources naturelles dans l'appréhension de la question indépendantiste.

généralement les étudiant·e·s à s'orienter vers des filières ajustées à leurs chances objectives de réussite en fonction des contraintes (matérielles, culturelles, en termes de résultats scolaires) qui pèsent sur elles et eux, apparaît comme déréglé (**chapitre 6**). Je qualifie ce brouillage de *pellicule d'appariement*, désignant par-là un voile, une membrane, qui lève l'auto-restriction des possibles scolaires en se glissant entre les habitus et les structures du champ académique. Cette pellicule d'appariement a pour effet de produire des ajustements et bifurcations tardives de trajectoires, qui se font bien souvent vers des formations moins prestigieuses (**chapitre 6**). Présenter la pellicule d'appariement m'a permis d'expliquer la présence importante de transclasses dans la migration étudiante vers le Danemark. Ainsi, leur présence ne remet nullement en cause l'existence du schéma reproductif. Il me semble plutôt qu'elle le déplace : parce que les hiérarchies entre filières et établissements sont peu visibles au Groenland et que les nécessités du marché de l'emploi font que la non-linéarité des parcours importe peu, les étudiant·e·s de retour du Danemark bénéficient d'avantages singuliers par rapport à celles et ceux diplômé·e·s de formations suivies au Groenland (**chapitre 8**)[423]. Ces éléments permettent de poursuivre le travail de nuance de la migration étudiante comme privilégiée (Baas, 2010 ; Brooks et Waters, 2011 ; Garneau et Marzzella, 2013 ; Lipura et Collins, 2020 ; Waters, 2006 ; Yang et Cheng, 2018). En effet, j'ai prêté attention au profil des étudiant·e·s qui s'y engagent, aux jeux de placements dans l'ordre scolaire de la société d'installation, et enfin, à la valorisation du capital culturel acquis lors du retour.

Finalement, les deux fonctions imputées à l'école au Groenland peuvent sembler contradictoires. D'un côté, la fonction politico-technique cherche à alimenter le marché du travail local pour en modifier la composition et, *in fine*, garantir la concrétisation du projet indépendantiste et la sortie du rapport de dépendance à l'égard du Danemark. D'un autre côté, la fonction de conservation de l'ordre social avantage considérablement les individus aux dispositions codées comme racialement majoritaires et associées à la danicité, facilitant la reproduction des positions dominantes. Il me semble que l'on peut voir dans les effets transformateurs du dispositif scolaro-migratoire l'un des axes de résolution de cette tension.

La dimension socialisatrice de la migration étudiante postcoloniale comme mise en jeu de la racialisation

Un troisième résultat majeur de cette thèse est d'avoir montré que la migration étudiante se déployant dans un contexte postcolonial est une instance de transformation des individus, qui met en jeu la socialisation raciale. L'approche tripartite de la race développée par Solène Brun dans sa thèse (Brun, 2019a) sur la formation familiale de la race (auto-identification, hétéro-identification, socialisation) s'est montrée particulièrement opérante pour saisir les formes d'édification, mais également de brouillage des frontières raciales pouvant être à l'œuvre dans la migration étudiante.

Si l'institution scolaire groenlandaise procède déjà à la formation d'habitus associés à la blanchité (**chapitre 5**), la migration étudiante redouble cet effet. Sur un premier plan, qu'on pourrait qualifier de quotidien, elle confronte les étudiant·e·s à la normativité blanche. Cette confrontation produit leur condition subalterne en traçant la frontière raciale (**chapitre 7**). Cependant, la minorisation et les renvois à la groenlandicité sont différemment négociés par les individus. Dans certains cas, la stratégie de la dissimulation d'attributs discréditants (comme enlever un collier avec une griffe d'ours ou préférer acheter du rosé plutôt qu'une bière) adoptée par certain·e·s étudiant·e·s vise à se rendre invisible : tout se passe comme s'il fallait se faire Danois·e parmi les Danois·e (**chapitres 7, 8** et **9**). Le quotidien, hors scolaire, est également l'occasion d'apprendre des façons de se comporter, de parler, de se présenter, par mimétisme ou par nécessité, plus ou moins consciente, de *se travailler* –

[423] Ce point mériterait d'être approfondi par le biais d'enquêtes ciblées auprès de ces diplômé·e·s de formations locales.

telle une matière – afin de se rendre compatible avec les attentes scolaires et de garantir le succès de l'entreprise migratoire.

Cela m'amène au deuxième plan sur lequel travaille cette resocialisation migratoire, qui croise le premier : la dimension scolaire. Au-delà des seuls apprentissages de contenus scolaires, l'école permet l'acquisition d'une hexis corporelle singulière, de façons de parler et de se taire, mais également une transformation des façons de gérer son temps (**chapitre 8**). Ces acquisitions dispositionnelles travaillent vers certaines régions de l'espace social, et elles sont généralement interprétées comme des marqueurs de racialisation : parler vite et fort est quelque chose de « typiquement danois ». J'ai ainsi montré que cette mise en jeu de la racialisation par la socialisation migratoire pouvait être interprétée comme une véritable « conversion » (Darmon, 2011) à la blanchité, dans la mesure où elle permet l'acquisition de dispositions généralement associées à la danicité. Cette conversion n'est cependant pas totale, dans la mesure où elle semble travailler presque simultanément dans des *sens contraires*, autrement dit, vers des régions opposées de l'espace social. L'exposition répétée à la stigmatisation, l'appropriation des ressources universitaires et de la culture légitime, la présence continue de la croisade morale de la poursuite d'études au service de la communauté, mais également la confrontation à certaines sociabilités (militantes et estudiantines) permettent un approfondissement, voire dans certains cas, une réappropriation de la condition minoritaire (**chapitre 9**). Les dispositions associées à la position minoritaire ne s'effacent pas avec la conversion à la blanchité, elles se renforcent. La migration étudiante permet en effet d'en poursuivre ou d'en recomposer l'apprentissage. Lors du retour au Groenland, la mise en place « d'arrangements pratiques » (Pasquali, 2021) visant à limiter les tiraillements propres au passage des frontières sociales sont révélateurs d'un passage où s'entrecroisent frontières raciales et frontières de classe. Ces « arrangements pratiques » ont pour spécificité d'être largement consacrés à la valorisation de la culture minoritaire, par exemple en cherchant à documenter et diffuser les pratiques alimentaires inuit ou à diffuser l'usage du kalaallisut (**chapitre 9**). À ce titre, mon travail fait écho à d'autres études sur le capital culturel noir (Carter, 2005 ; Desmond et Emirbayer, 2015) et invite à poursuivre l'enquête sur la justification apportée à de tels investissements dans la culture minoritaire : s'agit-il seulement de limiter les tiraillements propres à la mobilité sociale, de contribuer, dans une démarche militante, à une forme de revitalisation culturelle, ou s'agit-il de donner des gages d'une conversion raciale inachevée, en opérant un travail d'authenticité raciale ?

Finalement, en élargissant l'étude de la socialisation raciale à sa dimension migratoire, dans le cas particulier de la migration étudiante postcoloniale, mon travail a permis d'approfondir la compréhension des mécanismes de la formation raciale en deux points. D'abord, elle affirme avec force l'impératif d'une compréhension constructiviste de la race, affirmation d'autant plus nécessaire à l'heure d'une négation universaliste de la question raciale (Belkacem *et al.*, 2019) et d'un retour, par quelques travaux en sciences sociales, certes rares - mais la rareté n'est pas un gage d'innocence - à la race biologique (Morning, 2021). En faisant sortir la socialisation raciale de la sphère familiale, sphère de prédilection de son étude (Brun, 2019a), et en travaillant sur son apprentissage tout au long de la vie, on peut affirmer la dimension résolument constructiviste d'une identité raciale faite d'apprentissages, d'oublis, et de réécritures de soi sur une page déjà froissée par les expériences antérieures – pour reprendre la métaphore de Muriel Darmon (Darmon, 2018). Cette dénaturalisation de la race ne dissout pas pour autant la matérialité des corps. D'une part, la socialisation raciale est aussi une histoire d'incorporation, d'inscription de façons d'être dans les corps. D'autre part, la conception tripartite de la race laisse de l'espace pour penser le rôle des marqueurs corporels sur lesquels s'appuient l'hétéro-identification, ainsi que les formes d'auto-identification. Les positions raciales sont radicalement troubles et labiles, tout en étant le résultat d'une perpétuelle construction. À ce titre, mon travail sur la mobilité raciale permet de dévoiler le caractère contingent des catégories et positions raciales. Il rejoint les résultats de différents travaux

amenant à conceptualiser la race comme étant l'expression d'un *faire* – plus que d'un être, et envisageant les positions raciales comme étant des rôles sociaux. Il s'agit alors d'envisager leur script comme étant écrit à partir de stéréotypes préexistants, progressivement intériorisés par les individus et dont le jeu, s'incarnant dans des façons d'être et de se comporter, sert en retour de marqueur racialisant (Rocklin, 2016 ; Brun, 2021).

Mon travail apporte aussi un regard inédit sur la formation de la blanchité en migration. La question raciale est largement invisibilisée dans les travaux sur les migrations étudiantes, ce qui peut sembler d'autant plus surprenant que les flux migratoires se configurent largement dans une logique Suds/Nords. Le travail de Sin Yee Koh est l'un des rares à ma connaissance à questionner les enjeux de racialisation dans ce type de migration, mais elle l'analyse prioritairement dans sa contribution aux classements scolaires et dans les stéréotypes auxquels se confrontent les étudiant·e·s malaisien·ne·s (Koh, 2017). Ma proposition de voir la migration étudiante postcoloniale comme un dispositif d'apprentissage de la blanchité – et non pas seulement comme un dispositif de production d'infériorisation – repose sur une conceptualisation globale du rapport de race. L'approche par la colonialité permet de lire la race comme irrigant la structuration des systèmes académiques, polarisant les contenus et les modèles institutionnels, lesquels ont des effets transformateurs sur les individus. La notion de conversion (Darmon, 2011) s'est montrée particulièrement opérante dans cette démarche, puisqu'elle permet de rendre compte des processus d'incorporation, autrement dit, d'un « pouvoir de la pratique de faire le corps » (Darmon, 2011 : 75) de manière durable, et qui m'a permis de comprendre les mécanismes d'acquisition d'une dimension proprement raciale de l'habitus. Cela apporte une contribution inédite à la formation de la blanchité dans les migrations privilégiées, la sphère académique étant encore peu décortiquée en comparaison des sphères du travail ou du domestique notamment (Cosquer, 2018 ; 2020 ; Quashie, 2015 ; Leonard, 2008 ; Le Renard, 2019 ; Lundström, 2014). Documenter le rôle de la sphère académique dans la formation de la blanchité me semble d'autant plus essentiel qu'elle est un ressort historique de la production des asymétries globales, en tant qu'instance de production de savoirs légitimes (Lander, 2000 ; Grosfoguel, 2006 ; Mignolo, 2001a ; 2013).

Des dialogues transdisciplinaires : jalons pour une approche de la dimension spatiale de la racialisation

Enfin, le dernier apport de ma thèse se situe dans sa contribution particulière au dialogue entre disciplines, et plus singulièrement, entre géographie et sociologie. Elle développe en effet une approche attentive à la dimension spatiale des rapports sociaux, dans la foulée de plusieurs travaux francophones en géographie sociale (Veschambre, 2006 ; Ripoll et Veschambre, 2005a ; 2005b ; Ripoll et Tissot, 2010 ; Ripoll, 2013). Cette approche implique de ne pas considérer l'espace comme une « réalité autonome » du social (Ripoll, 2013 : 377), mais de le penser comme une *dimension* du social, au même titre que le temps, parce que « le social est toujours déjà spatial » (Ripoll et Tissot, 2010 : 5). J'ai mis en œuvre cette approche pour comprendre la formation raciale, ce qui est à ma connaissance, au moins en France, relativement inédit. Les questions raciales sont loin d'être absentes dans la géographie française, mais elles sont plus largement traitées sur des terrains étrangers, probablement en raison de la suspicion qui entoure le concept de race en France. Cependant, elles sont souvent abordées dans une approche qu'on pourrait qualifier de territorialiste : elles étudient des formes spatiales localisées qui vont reproduire les inégalités raciales (la stigmatisation raciale associée à certains quartiers) ou l'inscription spatiale des inégalités raciales (dans la ségrégation urbaine notamment). En juin 2019, Amandine Chapuis, Lila Belkacem, Fanny Gallot et Francine Nyambek-Mebenga présentaient une communication au colloque *Approches critiques de la dimension spatiale des rapports sociaux*. Elles y remarquaient que l'école ne faisait pas partie des objets privilégiés de la réflexion entre race et espace, contrairement à l'*inner-city* états-unienne, à la frontière ou encore à la réserve (Chapuis *et al.*, 2019) : on retrouve bien dans les exemples ici

déployés l'approche par objets, ou plutôt, par *forme spatiale* de la racialisation. Dans une direction similaires, d'autres travaux invitent à saisir de quelle façon la formation prend sens spatialement et produit un espace racialisé (Delanay, 2002 : Neely et Samura, 2011) au risque de désarticuler social et spatial, en considérant les *effets*, sur l'espace, d'une matrice de classement de la population et la *productivité*, en retour, de ces formes spatiales sur l'ordre social.

En adoptant une conceptualisation du rapport de race par la colonialité, dont il s'agit d'analyser la formation dans la migration, mon approche se veut complémentaire de ces travaux. Elle prend au sérieux l'appel de Caroline Knowles, pour qui toute étude de la race doit être attentive aux « dimensions spatiales de production raciale » (Knowles, 2003 : 78)[424]. Je propose en effet de mettre l'accent non pas seulement sur des formes spatiales spécifiques, mais sur la façon dont les pratiques, parce qu'elles sont déjà spatiales, et parce qu'elles mettent en jeu des processus forgés à différentes échelles, produisent la race. Comprendre la formation globale de la race est un présupposé nécessaire pour pouvoir approcher la dimension spatiale de la formation raciale par les pratiques, et c'est pourquoi le regard transnational et les études migratoires sont un terrain fertile pour questionner ces mécanismes. En développant la suggestion de Jennifer Bidet (2018), j'ai proposé de penser l'espace social de manière scalaire : les individus sont positionnés dans les espaces sociaux nationaux, lesquels sont également positionnés dans la colonialité (**chapitre 1**). Cet emboitement scalaire permet de comparer, de manière relationnelle, les positions sociales des individus dans des hiérarchies sociales distinctes (de « départ » et « d'arrivée »), et de considérer, à certaines conditions, que les catégories nationales sont également des catégories raciales. Il convient par conséquent de ne pas désarticuler l'échelle globale de pratiques migratoires à l'échelle nord-atlantique, ou de pratiques s'incarnant à l'échelle domestique. Ceci posé, on peut considérer que ces espaces sociaux nationaux constituent des contextes de socialisation singuliers, dont les transmissions sont inégalement valorisées selon les destinations migratoires. Cette proposition permet d'ouvrir la discussion sur les effets de l'espace sur la construction des individus, autrement dit, sur la dimension spatiale des processus socialisateurs. En France, Muriel Darmon voit dans ces questionnements l'un des « chantiers » de la sociologie de la socialisation actuelle (Darmon, 2018). Les travaux en sociologie sur le sujet se sont jusqu'ici essentiellement concentrés sur l'échelle urbaine. Cette focale ressort des travaux pionniers de Jean-Yves Authier (2012), mais également de numéros de revue récents, comme celui de *Sociétés Contemporaines*, « socialisations par l'espace, socialisations à l'espace » (2019), dirigé par Joanie Cayouette-Remblière, Gaspard Lion et Clément Rivière, qui se penche de manière générale sur la façon dont les expériences résidentielles peuvent alimenter la construction des dispositions. La dernière partie de ma thèse ouvre la réflexion sur la dimension spatiale des socialisations à d'autres échelles, en particulier sur le cadre national (**chapitres 7 et 8**). Le national est en effet un cadre socialisateur, mais c'est également son positionnement dans les asymétries globales de la colonialité qui permet aux étudiant·e·s et jeunes diplômé·e·s, lors du retour, de faire valoir leur distinction par la migration (**chapitre 8**). N'apportant pas de réponses définitives à cette façon d'aborder de manière scalaire la formation raciale, ma thèse invite à poursuivre la discussion sur les effets des configurations spatiales sur la construction des individus, et ce, à différentes échelles.

[424] « *The spatial dimensions of race-making* ».

2. Transmissions, migration et colonialité : limites et perspectives de recherche

Après cette synthèse des principaux résultats de l'enquête, il me faut maintenant évoquer quelques-unes des limites de ce travail et différentes perspectives pour poursuivre la réflexion au croisement des questions raciales et éducatives.

Points aveugles : multiplicité des allié·e·s d'ascension et diversité des parcours scolaires

On peut regretter que deux aspects nécessaires à la compréhension de la formation des positions dominantes restent tangents à l'enquête : les facettes multiples de la transmission du rapport à l'école et à la nation d'une part, et d'autre part, les parcours des étudiant·e·s qui font le « choix » de ne pas quitter le Groenland pour étudier.

Avoir placé la focale sur les étudiant·e·s fait que l'enquête s'est surtout intéressée à la réception des mécanismes socialisateurs en amont de la migration, plus qu'à leur conception et à leur formalisation par les instances socialisatrices que sont la famille ou l'école. À ce titre, ne pas avoir documenté le regard des familles et des enseignant·e·s sur ce qu'ils et elles étaient à même de transmettre reste l'un des regrets de ce travail. Ce regret est également lié à une contrainte méthodologique forte, en particulier en ce qui concerne l'enquête des pratiques parentales de transmission : il aurait probablement été compliqué de les documenter sans recourir à un·e interprète, avec toute la transformation de la relation d'enquête que cela impose. Plus généralement, le travail aurait gagné à documenter davantage ces transmissions, afin de mieux comprendre « l'autre côté » de la construction du rapport à l'école, mais également de la construction du rapport à la nation. Cela aurait donné davantage de profondeur à l'analyse de la transformation du rapport à la communauté par les études. Dans la même logique, un groupe de l'entourage des enquêté·e·s reste relativement absent dans la construction des parcours : leurs adelphes. S'intéresser aux fratries est intéressant, dans la mesure où elles permettent de déshomogénéiser les transmissions parentales et de comprendre les écarts aux destinées attendues en fonction de la position sociale des familles. Frères et sœurs peuvent également jouer un rôle de modèle, de guide, ou au contraire de repoussoir dans la construction des parcours scolaires. De même, dans la configuration migratoire, j'ai peu restitué leur présence, par contraste avec celle des oncles et tantes notamment.

Par ailleurs, le dimensionnement méthodologique de l'enquête fait que ce travail ne propose pas de contrepoint à la formation des positions dominantes par la migration. Si j'ai fait le choix d'enquêter le « haut » de l'espace social des étudiant·e·s, en choisissant de me concentrer sur Copenhague et Aarhus (dans une moindre mesure) il serait intéressant de comprendre quelles sont les justifications de celles et ceux qui font le « choix » du local et restent étudier à Nuuk. Enquêter les parcours de celles et ceux « de la côte » permettrait de saisir avec plus de finesse les ressorts de la distinction associés aux études au Danemark, notamment en cherchant à comprendre comment, depuis les bancs d'Ilisimatusarfik, sont perçu·e·s celles et ceux qui partent à l'étranger. De même, comme le suggèrent quelques entretiens, l'amplitude de la mobilité sociale des étudiant·e·s d'Ilisimatusarfik semble tout aussi importante, sinon davantage, que celle des étudiant·e·s au Danemark. Documenter leurs parcours pourrait ainsi permettre, d'une part, d'affiner la caractérisation des inégalités scolaires au Groenland et, d'autre part, de comprendre l'infusion de la croisade morale (et ses effets) sur d'autres types de trajectoires scolaires.

Contours de la blanchité et colonialité

La réflexion entre question éducative et question raciale mériterait d'être poursuivie dans deux grandes directions : approfondir la compréhension de la situation postcoloniale groenlandaise et ouvrir d'autres terrains d'enquête. Poursuivre le travail sur la situation groenlandaise a l'avantage de mettre à profit la connaissance du terrain et de solidifier les liens tissés lors du présent travail.

On pourrait poursuivre l'analyse, sur le long terme, des trajectoires documentées dans ce travail. L'objectif serait de comprendre de quelle façon la position dominante bâtie dans les asymétries du Rigsfællesskabet se stabilise, se maintient, ou au contraire, se recompose. À ce titre, il serait intéressant de comprendre les logiques de distinction mises en place par les individus, notamment dans le domaine du travail. La recherche de distinction vis-à-vis de membres du groupe racialement minoritaire, ou, de l'autre côté de la hiérarchie raciale, vis-à-vis du groupe des « expatrié·e·s » Danois·e·s, permettrait de saisir toute l'hétérogénéité d'un groupe dominant en pleine recomposition dans la société groenlandaise. On pourrait ainsi faire l'hypothèse que le blanchiment des fractions dominantes de la société groenlandaise repose sur une distanciation de l'inuité par les compétences, ou encore, sur le refus de s'impliquer dans la cause militante autochtone. Le thème de l'engagement pour certains droits est en effet une stratégie de blanchiment déjà mise en avant par les recherches : Noël Ignatev a montré que le refus des Irlandais·e·s de s'impliquer dans certaines causes ouvrières était une stratégie explicite d'affirmation de leur distance vis-à-vis des Africain·e·s-Américain·e·s (Ignatev, 2012). Dans la même veine, s'intéresser à ce que les individus rentrés du Danemark sont en mesure de transmettre (notamment à leurs enfants ou à leurs adelphes) serait une perspective intéressante pour comprendre les ressorts de la reproduction : quelles stratégies scolaires ces parents seront-ils et elles en mesure de mettre en œuvre pour garantir le maintien de leur position sociale ? Leurs attentes scolaires seront-elles d'autant plus élevées que leurs parcours sont ascendants ? Les stratégies de reproduction du capital culturel prendront-elles le chemin d'un investissement d'un capital culturel minoritaire, ou, au contraire, emprunteront-elles la voie de la danicité ? Poursuivre l'analyse longitudinale des trajectoires constitue ainsi une perspective intéressante pour comprendre la formation des dominant·e·s, et en particulier, le rôle du capital culturel dans le processus de blanchiment. Elle autoriserait à rentrer davantage en dialogue avec les quelques travaux portant sur l'hétérogénéité interne à la catégorie de blanchité, en particulier avec ceux d'Eduardo Bonilla-Silva. En observant d'importants écarts entre un groupe de la hiérarchie raciale états-unienne et ses deux pôles extrêmes que sont la blanchité et la noirité, il forge le concept de « blanchité honoraire » (Bonilla-Silva, 2004) pour désigner une catégorie intermédiaire, dans laquelle se trouveraient les groupes longtemps subalternes et connaissant un processus de blanchiment. Ce déplacement social est une ascension matérielle, qui se lit dans les revenus, mais également dans la mise en œuvre de stratégies de distinction racialisées pour se rapprocher de la blanchité. Pour Eduardo Bonilla-Silva, cette catégorie est au cœur d'un processus de moyennisation de l'ordre racial – par décalque de l'émergence des classes moyennes – et favorise le développement d'un racisme *colorblind*, s'appuyant sur d'autres marqueurs que les seules caractéristiques phénotypiques.

Une autre perspective de recherche pourrait être de poursuivre la discussion sur le rôle de l'école dans l'inclusion dans la blanchité, notamment en comparaison avec la situation nord-américaine ou avec la situation française. Pour certain·e·s auteur·trice·s, la spécificité de la racialisation des peuples autochtones en contexte *settler* reposerait précisément sur l'assimilation dans la population majoritaire. Pour Kim Tallbear et Jeanny Reardon, alors que le fait d'être Noir·e s'hérite à travers l'existence de la règle de la *one-drop rule* aux États-Unis, la racialisation des peuples autochtones fonctionne sur une logique inverse, fondée sur leur incorporation progressive à la blanchité. Cette incorporation n'est jamais totale, mais elle sert la justification du projet colonial en contexte *settler* : incorporer les Amérindien·ne·s dans l'idée d'une nation américaine permet, en s'appropriant

l'antécédence de l'occupation, de légitimer le projet colonial (Reardon et Tallbear, 2012). Eve Tuck et Wayne Yang distinguent ces deux formes de racialisation, considérant la racialisation des Afro-Américains comme étant « extensive » et celle des *Native-Americans* comme étant « soustractive » : « les Amérindien·ne·s sont construits pour devenir moins nombreux·se·s et moins Amérindien·ne·s à travers le temps, mais jamais exactement blanc·he·s », ceci afin de « diminuer leur revendications territoriales à travers le temps » (Tuck et Yang, 2012 : 12)[425]. En France, l'articulation entre intégration dans la blanchité et trajectoires scolaires pourrait être explorée à travers l'analyse de parcours d'étudiant·e·s originaires de l'outre-mer. Cela permettrait d'interroger le transfert de la notion de colonialité de la division spatiale de la formation dans le contexte français. Par ailleurs, cette perspective comparatiste permettrait d'affiner la compréhension du processus de blanchiment que les étudiant·e·s groenlandais·e·s expérimentent, tout en documentant l'hystérésis des formes situées de la colonisation.

[425] « *Native Americans are constructed to become fewer in number and less Native, but never exactly white, over time (…) the goal of settler colonialism is to diminish claims to land over generations (or sooner, if possible)* ».

Annexes

LISTE DES ANNEXES

1. Sigles et termes en langue étrangère utilisés 530
1. a. Sigles utilisés……..530
1. b Principaux termes en danois et kalaallisut utilisés…….....531

2. Cartes de localisation 532
2. a. Le Rigsfællesskabet……532
2. b. Principales localités groenlandaises et leur population en 2022……..533

3. Chronologie simplifiée de l'exceptionnalisme danois : le processus de décolonisation entre questions de souveraineté et reconnaissance des droits autochtones.....534

4. Première grille d'entretien avec les étudiant·e·s 535

5. Tables des entretiens.....538
5. a. Les entretiens avec les étudiant·e·s……538
5. b. Les entretiens avec les membres d'associations communautaires ou impliquées dans la vie étudiante……541
5. c. Les entretiens avec les acteurs institutionnels…….541
5. d. Les entretiens avec les autres acteurs du champ éducatif……....541
5. e. Tableau récapitulatif des organisations représentées dans le corpus d'entretiens…….542

6. Exemples de matrices biographiques complétées après plusieurs rencontres 543

7. Catégories thématiques et codes utilisés sous MaxQDA.....547

8. Conseils prodigués par le *gymnasium* de Nuuk (2018) avant le départ vers le Danemark.....548

9. Paroles de « Tupilak », *Fxgxs*, Josef Tarrak, 2017 549

1. Sigles et termes en langue étrangère utilisés

a. Sigles utilisés

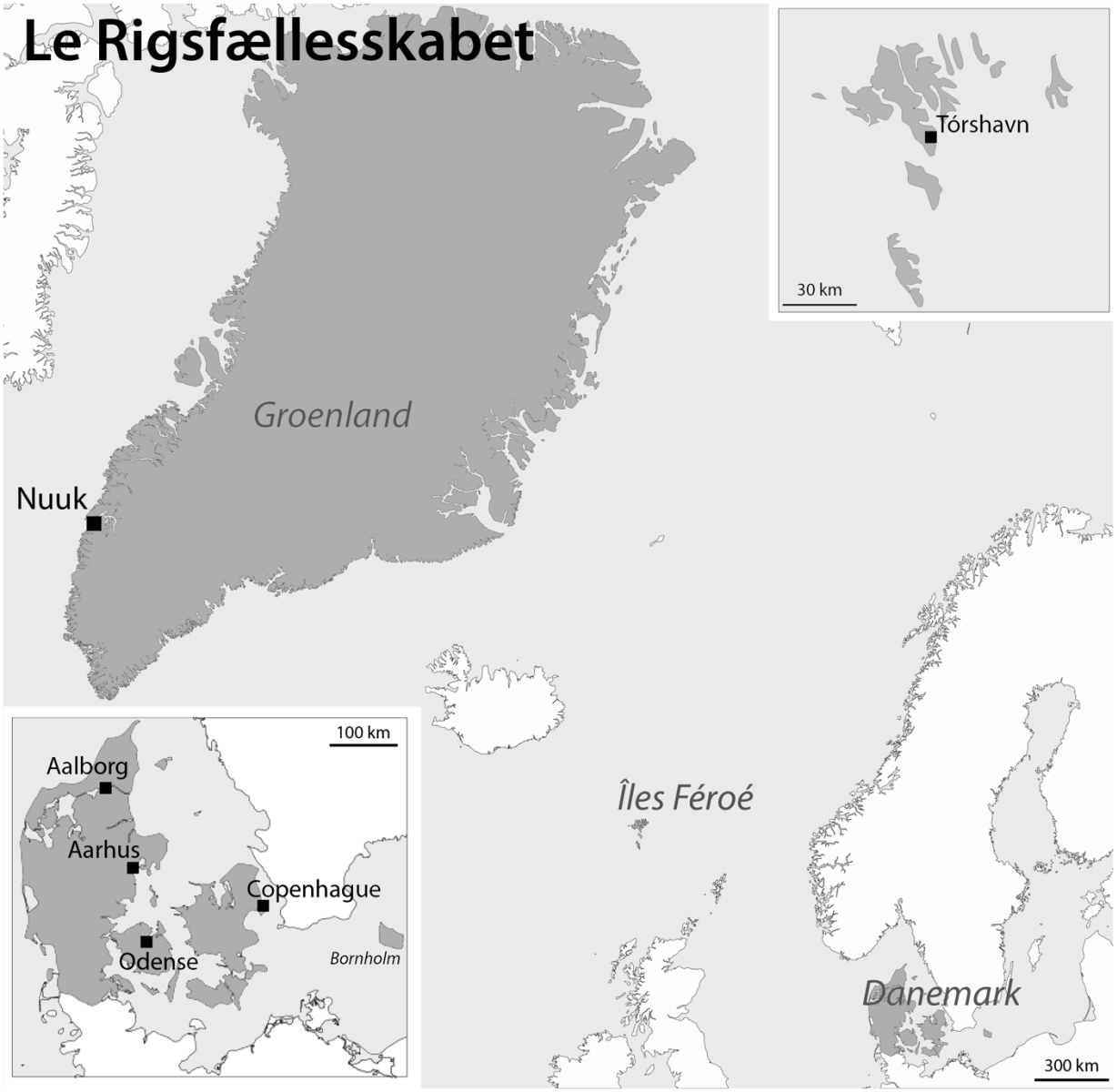
AU : Aarhus Universistet, Université d'Aarhus
AAU : Aalborg Universitet, Université d'Aalborg
CBS : Copenhagen Buisiness School, École de Commerce de Copenhague
CITE : Classification Internationale Type d'Éducation
CPR : Numéro du Central Personregister, sorte de numéro de sécurité sociale élargi
DMJ : Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, École danoise des médias et du journalisme
DNUDPA : Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones
DTU : Danmarks Tekniske Universitet, Université Technique du Danemark
DUF : Departementet for Uddannelse of Forskning, Naalakkersuisut, ministère de l'Enseignement et de la Recherche
DUKK : Departementet fur Uddannelse, Kultur og Kirke, Naalakkersuisut, ministère de l'Enseignement, de la Culture et de l'Église
ECTS : *European Credit Transfer and Accumulation System*, Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
EGSLA : The Expert Group on Strenghtening Language Acquisition, Groupe d'Expert·e·s sur le renforcement des acquis linguistiques
ESG : *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*
EVA : Danmarks Evalueringsinstitut
GPA : *Grade Point Average*, moyenne des notes
GU : *Gymnasiale Uddannelser*, Secondaire supérieur, équivalent du lycée
IMAK : Ilinniartitsisut Meeqat Atuarfianneersut Kattuffiat, Syndicat des Enseignant·e·s du Groenland
IWGIA : International Work Group for Indigenous Affairs, Groupe International de Travail sur les Affaires Autochtones
KEA : Københavns Erhvervakademi, École de Design et de Technologie de Copenhague
KGH : Kongelige Grønlandske Handel, Compagnie royale du commerce groenlandais
KOT : Koordinerede Tilmelding, service coordonné des admissions
KP : Københavns Professionshøjskole, Université des Sciences Appliquées de Copenhague
KU : Københavns Universitet, Université de Copenhague
MECCGE : Ministry of Education, Church, Culture and Gender Equality, Naalakkersuisut, ministère de l'Éducation, de l'Église, de la Culture et de l'Égalité des genres
MECC : Minister of Education, Culture and Church, ministère de l'Éducation, Culture et de l'Église
MF : Ministry of Finance, Naalakkersuisut
MFDA : Ministry of Finance and Domestic Affairs, ministère des Finances et de l'Intérieur
NI : Niuernermik Ilinniarfik, École de commerce du Groenland
NIF : Nuuk Internationale Friskole, École internationale libre de Nuuk, la seule école privée du Groenland.
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement économique
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données
RUC : Roskilde Universitet, Université de Roskilde
SDU : Syddansk Universitet, Université du Danemark du Sud
SEC : *Supplementary Examination Courses.* Des formations courtes, généralement d'un an, destinées à augmenter le niveau des étudiant·e·s dans une ou plusieurs disciplines, en vue de l'entrée dans une formation sélective
SHS : Sciences Humaines et Sociales
STIM : Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques
SU : *Statens Uddannelsesstøtte*, bourse étudiante
TIC : Technologie de l'Information et de la Communication
UE : Union européenne
UFM : Uddannelses-og Forskningsministeriet, ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Danemark
UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
USF : Uddannelsesstøtteforvaltningen Grønland, autorité groenlandaise de gestion des bourses d'études
VET : *Vocationnal Education and Training*, Enseignement et Formation Professionnelle

b. Principaux termes en danois et kalaallisut utilisés (dont noms propres)

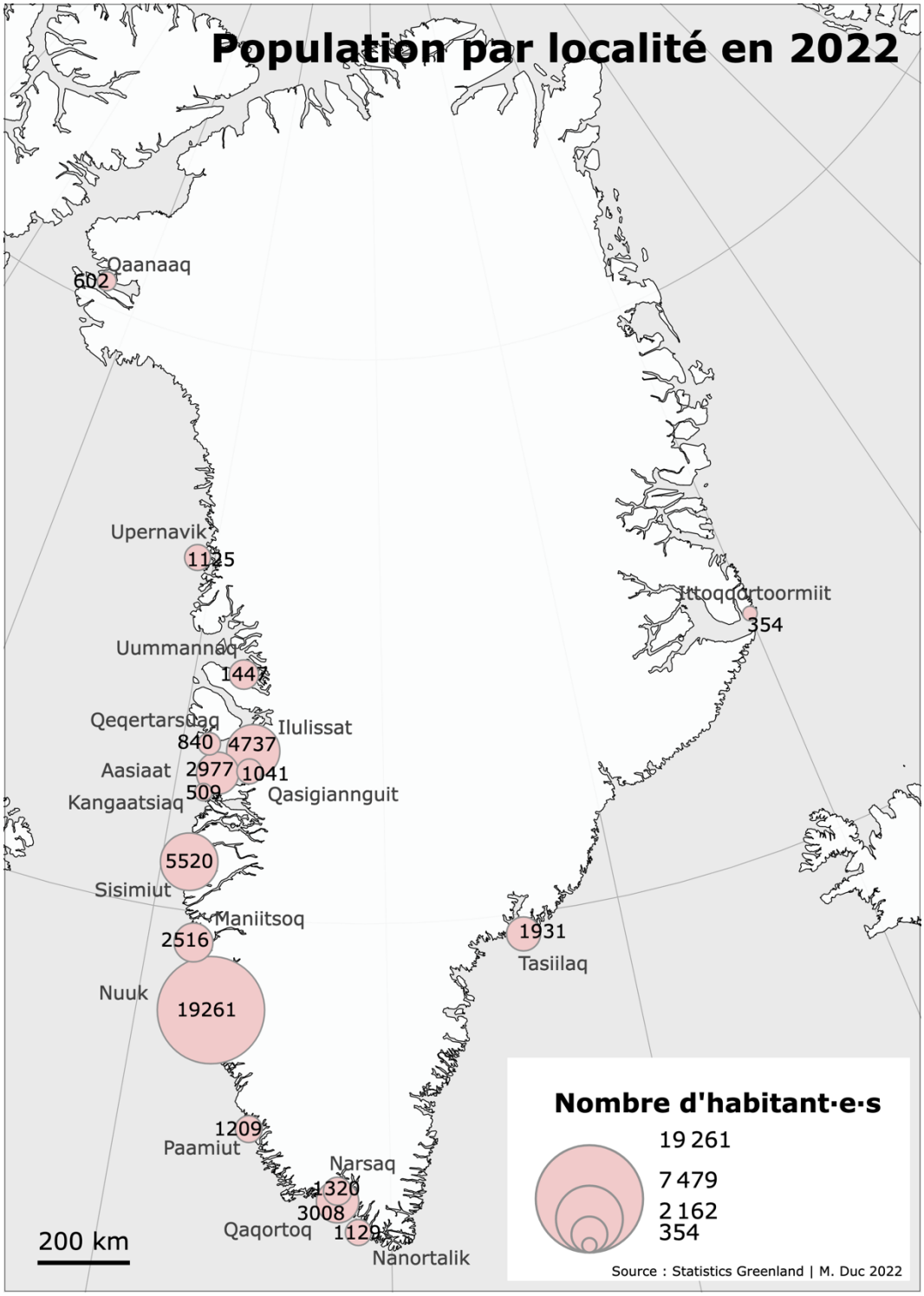
Amt : département (parfois traduit par comté) danois.
Avalak : association des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark
Blandinger : les « mélangé·e·s » terme utilisé pour désigner les personnes racialement mixtes.
Centrale Personregister : Registre Central de la Population (registre d'état civil).
Efterskole : école en pensionnat, destinée aux jeunes de 14 à 18 ans. Généralement fréquentés entre la fin de l'école obligatoire et le début du *gymnasium*, ces établissements offrent un fonctionnement pédagogique plus ouvert que l'enseignement classique, en mettant l'accent sur des activités sportives ou de plein air, des activités créatives, et l'apprentissage de la vie en collectivité.
Faxe Kondi : boisson de type limonade, très populaire au Groenland
Fødestedskriterium : critère du lieu de naissance, différenciation des salaires sur le lieu de naissance
Folkeskole : littéralement « école du peuple », regroupe à la fois le primaire et le premier cycle du secondaire. Ces écoles sont gérées par les municipalités, au Danemark comme au Groenland
Folketing : Parlement du Danemark
Fredagsbar : bar du vendredi, fête alcoolisée, ayant généralement lieu sur les campus ou à proximité, proposant des prix bas.
Gronlandske særordning : Accord spécial groenlandais (pour l'entrée dans le supérieur danois)
Grundlov : Constitution danoise
Guld Øl : une marque de bière associée aux Groenlandais·e·s
Gymnasium : Secondaire supérieur au Danemark et au Groenland, équivalent du lycée
Hjemmestyre : autonomie locale du Groenland, entre 1979 et 2009.
Hyggeracisme : racisme du coin du feu, racisme du quotidien
Højskole : université populaire, généralement dotée d'un internat
Ilisimatusarfik : Université du Groenland
Ili Ili : Association des étudiant·e·s d'Ilisimatusarfik
Immaqa : peut-être (en kalaallisut), désigne également un rapport au monde singulier, reposant sur une grande forme d'incertitude
Inatsisartut : Parlement groenlandais, pouvoir législatif
Jobmesse : salon de l'emploi
Kaffemik : fête-buffet à domicile où l'on est invité à passer sans forcément rester.
Kalak : une personne désorganisée, débraillée, avec peu de manières
Kindergarten : école maternelle
Kollega : logements étudiants collectif. Souvent public au Danemark, exclusivement public au Groenland.
Landsstyre : gouvernement du Groenland (nom avant 2009)
Leverpostej : pâté de foie, terme associé à la couleur des cheveux blond foncé
Majoriaq : établissement public groenlandais placé sous la tutelle de deux ministères (ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de l'Église et ministère du Commerce et du Marché du travail). Dispose de missions d'orientation et de recherche d'emploi.
Naalakkersuisut : gouvernement du Groenland, pouvoir éxécutif
Naalakkersuisoq : ministre »
Nalunartoq : quelque chose d'objectivement difficile à comprendre
Nuumiut : habitant·e de Nuuk
Olsen : un jeu de carte populaire au Groenland, qui ressemble au Uno
Pakkut : pagaie qui permet d'apprendre à trouver l'équilibre en qajaq et nom d'un projet d'accompagnement des étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark
Paarsisut : littéralement, les « gardien·ne·s », Groenlandais (exclusivement des hommes, souvent des chasseurs réputés) siégeant aux conseils de comté, qui sont mis en place au Groenland par les autorités coloniales au milieu du XIXe siècle.
Pissifik : chaîne de magasins (alimentation et généraliste) groenlandaise
Oqaasileriffik : Secrétariat du langage du Groenland
Qajaq : kayak
Qallunassivoq : se comporter de façon typiquement danoise
Qapuk : faire mousser, savonner, désigne une façon de parler
Rigsfællesskabet : Union formée du Danemark et de ses deux territoires autonomes que sont les Îles Féroé et le Groenland
Selvstyre : autonomie élargie ou autonomie gouvernementale du Groenland (après 2009).
Studentereksamen : examen de la fin du *gymnasium*, équivalent du baccalauréat.
S-tog : train régional de la métropole de Copenhague

2. Cartes de localisation

a. Le Rigsfællesskabet

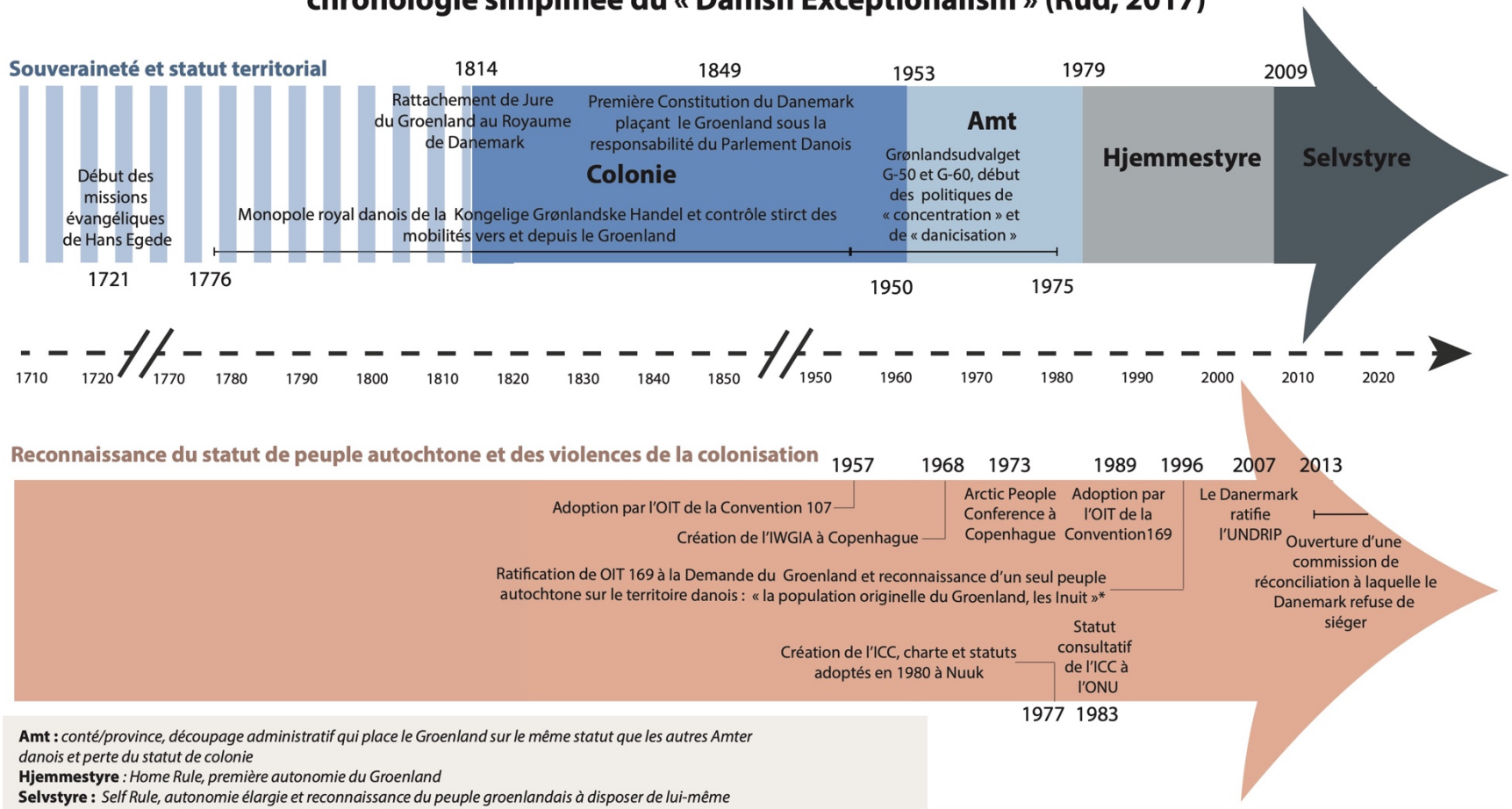


b. Principales localités groenlandaises et leur population en 2022



3. Chronologie simplifiée de l'exceptionnalisme danois : le processus de décolonisation entre questions de souveraineté et reconnaissance des droits autochtones

Souveraineté, colonisation et reconnaissance des peuples autochtones entre Groenland et Danemark : chronologie simplifiée du « Danish Exceptionalism » (Rud, 2017)



Amt : *conté/province, découpage administratif qui place le Groenland sur le même statut que les autres Amter danois et perte du statut de colonie*
Hjemmestyre *: Home Rule, première autonomie du Groenland*
Selvstyre : *Self Rule, autonomie élargie et reconnaissance du peuple groenlandais à disposer de lui-même*
Conventions 107 et 169 de l'Organisation Internationale du Travail : *instrument juridique relatif aux «peuples indigènes et tribaux » souvent considérées comme les premiers jalons de la déclaration de l'ONU de 2007.*
IWGIA *: International Working Group for Indigenous Affairs. Organisation de défense et d'information sur les droits des peuples autochtones. Considère le Groenland comme un exemple en termes de droits territoriaux et de gouvernance autochtone.*
ICC : *Inuit Circumpolar Conference, devenue Inuit Circumpolar Council*
UNDRIP : *United Nation Declaration onthe Rights of Indigenous Peoples*

© MDuc 2020 - Sources :
Gulløv, H. C. (dir..), 2017, *Grønland: den arktiske koloni*, Gads Forlag
Petersen, R.,1995, «Colonialism as seen from a former colonized area», *Arctic Anthropology*, 118-126.
Rud S., 2017, *Colonialism in Greenland. Tradition, governance and legacy*, Palgrave Macmillan
https://www.iwgia.org
https://saammaatta.gl
* Bekendtgorelse, nr. 97 af 9 oktober 1997.

4. Première grille d'entretien avec les étudiant·e·s

Ces questions de base ont pu être approfondies au gré de mes différentes rencontres avec les personnes.

1. Mobility and moving

- What are your motivations to take a higher education? Why did you come to study in Denmark?
- Why did you choose this specific line? How did you decide?
- Did you use the special rule to come to uni? Why? What do you think about it?
- Why did you choose Copenhagen/Aarhus? Did you hesitate? Was moving here a constraint for you?
- Can you tell me what kind of advice we gave you before you leave? Who are the one who gave you that advices? (Teachers, advisors, family)? Do you think you get sufficient information, at that time, about how that goes?
- Can you tell me how it goes when you settle here? How it happens?
- Tell me more about how it goes when you moved: when did you arrived? The first thing you did (find a place to stay, join people you know, did all the administrative stuff and registration)
- Can you tell me how it works for the enrolment in higher education?
- When you arrived, what kind of contacts have you had with the Greenlandic House? Did you contact them, or did they contact you? Why do you spoke to them? Did they help you?
- When were you made aware of the specific help to Greenlandic students? Which one do you have? What do you think about all that special dispositions towards Greenlandic students, that Danish students don't have?

2. Social relationships related to studying

- Did you come alone there, or knowing someone from your family, or friends, who are studying or living here? Do they spoke to you about studying here? What do they say about it?
- Did you move with friends (from GU, from *folkeskole*)? What are they doing now?
- How are you keeping contact with your family? Do you see them often? When are you going back to Greenland?
- How did you know Avalak/Ilik? What do you think about the organization?
- Are you going to the events they are organizing? Why? What is of interest for you?
- Do you see the members of the organization outside? Why (working, parties …)? How do you maintain contact?
- How it is seen in Greenland, to study in Denmark?
- What do you think about the interests of Greenlandic students in Denmark, is Avalak representing them well?
- What do you think about the Greenlandic companies who are coming here for doing speed-dating?
- Are you in a union or in a club at the uni? Why?
- Have you ever been to the introductory week at the uni? Can you tell me more about how it goes, what you did there?
- Who are the persons you met the more often? Persons from uni, from your classroom, your family, persons from Greenland?

3. Interactions and relation to minoritized condition

- Are Greenlanders well seen, or welcome, in Denmark? Why? Did you think of it before coming here?
- Have you ever experienced remarks, situations, that could be embarrassing, or hurtful? Could you tell me one of those? On what are they based? (Skin color, coming from Greenland)?
- When and where do they come (in class, during social events, in streets)?

- How do you react to that when it is the case? Did you changed something in your way of acting and being according to that (alcohol consumption, way of introducing yourself …)?
- Do you consider yourself as an indigenous person? Why and what does it mean for you? When have you realized that you where an indigenous person?
- Is moving here for studying change something to your feeling of being indigenous or of being a minority?
- Do you speak about racism, indigeneity? With whom? Is it important for you to spoke about it?
- At Uni/school, do you have a sense of not being included because of your origins? (friends, groups, curriculum, teachers …)

4. University and classroom experiences

- In which year are you? To which course do you assist?
- How much time per week do you spend to the uni? Tell me how is a « normal » week for you, what is your schedule?
- Do you stay at the university sometimes, for work, relax, training? Where are you going, and, with whom?
- Where do you sit in class? Why?
- When do you speak in class? Do you speak often? Do you have an evaluation according to participation?
- Do you remember your first classes here? Can you tell me how it has gone at the beginning (what was the course, how did you like it and why, what was the feeling at the beginning)?
- Tell me how a course is going on here do you have exercises, practicing, talking, debates, lectures …? Which one do you prefer?
- How are you evaluated? What do you think about that?
- How the working groups are made up? Have you ever been excluded from a group? With whom do you like to work?
- Do you have friends you know from before in your education? Do you sit together, be on the same group?
- What did you know about your education before coming here (uni/school reputation, how to work)?
- What the most stunning thing was, during your courses? What the differences were, according to what did you know?
- Which things did you find difficult when you came? How do you explain it?
- Do you think sometimes that you have to work harder because you came from Greenland? Why?
- Have you ever experienced the feeling of « not fitting in » in class? When and why? Can you tell me one of those situations?
- How did you change the situation for you, to adapt yourself?
- In which language are the courses you are following? Was it difficult at the beginning to follow classes in Danish or to submit evaluation in Danish? Have you had remarks on your language skills?
- Do you have the feeling of being treated differently, by teachers, students, persons from the uni, or even in daily life, because you are coming from Greenland? How do they know you came from Greenland?
- What do you think about the mechanism to help students to feel better in class as it has been organized in Aarhus? It is existing in Canada for Inuit students. Do you think we should do the same in your university? why?
- Do you know persons you were close too (friends, from Greenland, *gymnasium*) that have dropped out/retake a year? Do you know why? What does it mean for you know, do you feel more alone?

5. Material living conditions

- Are you working besides uni? Where? How did you find a job/ a internship?
- Where is your uni/school? How are you going there? Is it far away from your home?
- Where do you live (apartment, flat share, relative)? In which neighbourhood/city? How did you find your place?

- Since you are here, did you stay in different places? Do you live with someone? How it goes at your place, how do you feel about it?
- How finding a place played a role in your choice to come in Copenhagen/Aarhus?
- How much is your rent? Is it a lot for you?
- Is the SU enough for living? How much money do you need to live for a month?
- Did you have some savings before coming here? Did you know that it will be expensive?
- Did you know it will be more expensive to study here in Denmark than in Greenland? Have you anticipated it?
- From where your savings are coming from? Do you get money from your family, or, do you have a loan for your studies?

6. Family, educational trajectory

- Could you develop your educational path before now (which school, GU, line, and why)?
- Did you like to go to school? Do you have good memories of that time of your life and why?
- How your teachers spoke about the continuation of studying after *gymnasium*? How do they talk about Denmark?
- What was expected from you to become when you were a child and why, from whom?
- Taking an education after *folkeskole*, is that a normal thing in your family?
- How old are you?
- What is your mother tongue, that is, the language you first learned at home?
- Where does your parents live? What are they doing? Did you grow up with them, in the same place?
- What kind of education do they have?
- Do they understand what you are doing? Why?
- Can you tell me more about how they were engaged in your education since you are little (following homework, going to teachers' meetings, going to library, private courses …)?
- How do they seen that you are taking education? Could it be a source of stress/pride? Does being in Denmark is changing something (instead of staying in Greenland) for studying, for them?
- When you are back home for Christmas or summer, what are you taking about, do you speak of your experience here? What do you say to them/what do they to you?

7. Projects and aspirations

- Is Copenhagen as you imagined? And what about studying here, is it the same?
- Do you plan to come back to Greenland? When, why? Do you understand the ones who don't come back?
- Do you feel to owe something to your family/your village/community? Why?
- How is it seen to not coming back? By your family and friends, or more generally?
- Would you like to study elsewhere? Why?
- What it is important for you, in order to understand the life of a Greenlandic student in Denmark?

5. Tables des entretiens

a. Les entretiens avec les étudiant·e·s (48)

Les colonnes « ascendance des parents » et « profession des parents » est remplie sur la base de l'auto-déclaration, en reprenant les catégories mobilisées par les étudiant·e·s. Plus particulièrement, certain·e·s accordent une certaine importance à préciser que leurs parents (ou l'un d'eux) étaient eux-mêmes des enfants de couples mixtes, quand d'autres insistent sur le fait d'avoir des parents groenlandais (quand bien même ceux-ci seraient de familles mixtes, et que j'ai pu accéder à l'information par d'autres canaux que l'entretien). Dans ce cas, cela est précisé à l'aune des situations individuelles et lorsque cela est nécessaire à la démonstration dans le fil de la thèse.
La profession des parents, l'âge et le cursus d'inscription mentionnés correspondent à la situation lors de notre première rencontre. L'utilisation des points d'interrogation indique que je n'ai pas pu obtenir l'information et la mention « inconnu·e » signifie que la personne concernée n'a pas connaissance elle-même de l'information.

Pseudonyme utilisé	Âge	Cursus d'inscription	Profession des parents	Ascendance des parents	Nombre d'entretiens réalisés, date et durée
Mathias Pedersen	23	Histoire 1ere année licence, Université de Copenhague	Mère haute-commissaire du Danemark au Groenland Père peintre	Mère danoise Père groenlandais	• 1er : le 21/02/2019 3h24 • 2nd : 05/11/2019, 3h30
Inuuteq Sammuelsen	20	Études vétérinaires 1ere année licence, Université de Copenhague	Mère caissière Père éleveur ovin	Mère groenlandaise Père groenlandais	26/11/2019 : 1h35
Pipaluk Marquardt	25	Études vétérinaires, 2e année licence, Université de Copenhague	Mère peintre en bâtiment Père plombier	Mère groenlandaise Père groenlandais	• 30/04/2019 :2h36 • 12/05/2019 : 40'
Marie Lund Thomsen	25	Mathématiques pures, 2e année licence, Université de Copenhague	Mère institutrice Père employé de bureau	Mère groenlandaise Père groenlandais	• 14/05/2019 : 2h • 12/11/2019 : 56'
Nukannguaq Berthelsen	22	Littérature, 2e année licence, Université de Copenhague	Mère assistante de pharmacie Père charpentier et pompier	Mère danoise Père groenlandais	• 26/02/2019 : 2h15 • 17/04/2019 : 3h24
Katrine Motzfeldt	44	Études arctiques et groenlandaises, 3e année de licence, Université de Copenhague	Mère : femme de ménage Père : employé de bureau	Mère groenlandaise Père groenlandais	• 10/05/2019 : 1h41 • Complété au fil de plusieurs rencontres
Nukaaka Nielsen	25	Sociologie, 1ere année de master, Université de Copenhague	Mère : psychologue indépendante Père : sous-chef au ministère de l'Éducation	Mère groenlandaise Père mixte	07/03/2019 : 2h25
Sara Nyborg	34	Psychologie, 2e année de master, Université de Copenhague	Mère : assistante sociale Père : ingénieur-chef de centrale hydraulique	Mère groenlandaise Père danois	• 19/11/2019 : 2h • 28/11/2019 : 57'
Emil Jensen	27	Psychologie, 2e année de master, Université de Copenhague	Mère : employée en droits des affaires Père : ingénieur civil	Mère groenlandaise Père danois	• 08/05/2019 : 3h • 23/10/2019 : 1h31
Aviaaja Brønlund	26	Médecine, 3e année de master, Université de Copenhague	Mère : gestionnaire d'un *gymnasium* Père : cuisinier	Mère groenlandaise Père groenlandais	6/11/2019 : 1h30
Marianne Simonsen	26	Musicologie, 1ere année de master, Université de Copenhague	Mère : enseignante en *gymnasium* Père : enseignant en *gymnasium*	Mère : danoise, de la minorité Allemande du Schleswig du Nord Père : danois	• 4/11/2019 : 2h02 • 25/11/2019 : 44'

HP Lynge	32	Administration des affaires, 1ère année master, Université de Roskilde	Mère : travailleuse sociale Père : chef de projet	Mère : groenlandaise Père : danois	• 7/05/2018 : 3h10 • Complété au fil de plusieurs rencontres
Camilla Lyberth Kielsen	31	2e année de master en psychologie et performance design, Université de Roskilde	Mère : employée de l'administration publique Père : employé de l'administration publique	Mère : groenlandaise Père : danois	20/03/2019 : 1h43
Aviaq Brandt	23	Humanités, 1ere année de licence, Université de Roskilde	Mère : cheffe du service de psychologie national Père : infirmier anesthésiste	Mère : danoise Père : groenlandais	• 21/03/2019 : 2h10 • 30/10/2019 : 1h16
Frederik Storch	22	Études de journalisme, 2e année de licence, Université de Roskilde	Mère : technicienne dentaire Père : gestionnaire en chef de la police	Mère : groenlandaise Père : danois	
Kenneth Kruse	21	Humanités, 2e année de licence, Université de Roskilde	Mère : cheffe d'entreprise d'assurances Père : directeur administratif	Mère : mixte Père : danois	• 03/04/2019 : 1h38 • 24/10/2019 : 53'
Nuunu Geisler	26	Administration des affaires et mineure sciences sociales, 3e année de licence, Université de Roskilde	Mère : secrétaire de gestion d'un supermarché Père : pêcheur	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	• 9/05/2019 : 2h19 • 22/10/2019 : 1h36
Nadine Korneliussen	29	Commerce et performance design, 2e année de master, Université de Roskilde	Mère : institutrice Père : contrôleur des licences de pêche	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	• 20/03/2019 :2h14 • 03/11/2019 : 1h30 • Complété au fil de deux autres rencontres
Nuka Larsen	22	Humanités, 1ere année de licence, Université de Roskilde	Mère : directrice économique Père : chirurgien gastrologue	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	• 27/02/2019 : 2h11
Inunnguaq Mølgaard	33	Économie et administration des affaires, 2e année de master, CBS	Mère : psychologue Père : employé dans l'administration publique	Mère : groenlandaise Père : ?	• 27/03/2019 : 1h45
Inuk Rasmussen	38	Innovation organisationnelle et entrepreunariat, 2e année de master (arrêt maladie long), CBS	Mère : cadre Père : médecin	Mère : groenlandaise Père : danois	• 12/05/2019 : 4h30 • 13/05/2019 : 40'
Jonathan Kleist	23	Gestion des affaires (Business and administration), 2e année de licence, CBS	Mère : gérante-propriétaire d'un magasin de vêtements Père : gérant-propriétaire d'un détaillant Yamaha	Mère : mixte Père : mixte	• 03/05/2019 : 1h43 • 22/10/2019 : 1h30
Juuluunnguaq Kleinschmidt	27	Ingénierie civile – fillière aménagement et planification urbaine, 2e année de master, DTU	Mère : institutrice Père : ouvrier	Mère : mixte Père : groenlandais	• 16/02/2019 : 3h26 • 11/12//2019 : 2h10
Naja Olsen	30	Ingénierie arctique – filière ressources et climat, DTU	Mère : institutrice Père : inconnu	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	• 10/03/2019 : 2h54
Peter Frederiksen	28	Ingénierie arctique – filière construction, 2e année de master, DTU	Mère : employée de secrétariat Père : mécanicien	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	• 01/05/2019 : 3h20 • Complété au fil de plusieurs rencontres (Avalak et autres)
Maja Steenholdt	26	Serveuse – 1ere année de formation professionnelle, Copenhagen Hospitality College	Mère : agent de bord trawler Père : au chômage	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	
Kuluk Broberg	30	Services, gestion touristique et hospitalité, 2e année d'AP Degree–CPH Buisiness	Mère : institutrice Père : gestionnaire des communications aériennes	Mère : groenlandaise Père : danois	• 05/02/2019 : 1h40 • Complété au fil de plusieurs rencontres (Avalak et autres)

Iluuna Berglund	30	Production médiatique, 3e année de licence professionnelle – Danmarks Medie- og Journalisthøjskole	Mère : assistante dentaire Père : technicien téléphonique	Mère : groenlandaise Père : féroïen	• 07/05/2019 : 2h20 • 11/12/2019 :1h10
Malik Andersen	28	Gestion et conception de la construction, 1ere année de licence professionnelle -KEA	Mère : peintre en bâtiment Père : charpentier	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	• 20/11/2019 : 1h24 • Complété au fil de plusieurs rencontres (café Ilik)
Ivik Bech Olsen	28	Coordination d'évènements -2e année de formation professionnelle (EUD)	Mère : puéricultrice Père : pêcheur	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	8/11/2019 : 2h31
Hanne-Sofie Hansen	29	Puéricultrice/éducatrice spécialisée, AP degree 1ere année, Professionshøjskolen UCC	Mère : caissière Père : pêcheur	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	24/03/2019 : 1h20 Complété au fil de plusieurs rencontres (café Ilik)
Vivi Rosbach	23	Médecine 1ere année de licence – Université d'Aarhus	Mère : assistante dentaire Père : propriétaire d'un garage/élu	Mère : mixte Père : mixte	23/03/2019 : 3h09
Arnajaraq Rosing	25	Histoire de l'art – 3e année de licence – Université d'Aarhus	Mère : fleuriste Père : employé dans l'administration publique	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	08/04/2019 : 3h02
Anna Kaspersen	23	Anthropologie – 3e année de licence – Université d'Aarhus	Mère : institutrice Père : enseignant dans le secondaire	Mère : groenlandaise Père : danois	21/05/2019 : 2h33
Regine Lauth Bidstrup	29	Fleuriste- décoratrice – 2e année de formation professionnelle (EUD), Handelsfagskolen Aarhus	Mère : désigner graphique Père : au chômage	Mère : mixte Père : groenlandais	02/04/2019 : 2h43
Aqqalu Løvstrøm	28	Gestion et design de la construction – 1ere année de licence, VIA college Aarhus	Mère : travailleuse sociale Père : plombier	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	• 27/04 /2019 : 3h20
Sikki Ezekiassen	26	Economie des services - 2e année d'AP Degree,- Erhvevakademi Aarhus	Mère : institutrice Père : instituteur	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	28/04/2019 : 4h02
Christian Rasmussen	23	Traduction, 1ere année de licence professionnelle, Ilisimatusarfik	Mère : institutrice Père : ?	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	08/04/2018 : 1h20
Paneeraq Qujaukitsoq	32	Traduction,1ere année de lience professionnelle, Ilisimatusarfik	Mère : employée d'un hôtel Père : ouvrier pour Nukissiorfiit	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	31/03/2018 : 1h30 (et rencontres régulières)
Naja Kristensen	30	Culture et histoire de la société, 1ere année de licence, Ilisimatusarfik	Mère : travailleuse sociale Père : mineur (incertain) Beau-père : technicien	Mère : groenlandaise Père : groenlandais Beau-père : danois	04/05/2018 : 1h10
Kimmernaq Filemonsen	27	Culture et histoire de la société, 2e année de master, Ilisimatusarfik	Mère : cheffe de département dans l'administration municipale Père : électricien	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	02/05/2018 : 2h34
Arnaaluk Olsvig	23	Journalisme, 3e année de licence, Ilisimatusarfik	Mère : puéricultrice Père : technicien de construction	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	26/04/2018 : 2h22
Simon Gamal	34	Culture et histoire de la société, 2e année de licence, Ilisimatusarfik	Mère : employée Père : inconnu Beau-père : inconnu	Mère : groenlandaise Père : égyptien Beau-père : groenlandais	30/04/2018 : 3h42
Amalia Høegh	33	Sciences de l'éducation, 2e année de licence professionnelle, Ilisimatusarfik	Mère : institutrice Père : inconnu	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	
Julia Eliassen	33	Centre de formation AirGreenland	Mère : employée Père : inconnu	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	24/04/2018 : 1h46

Tobias Lindholm	19	Science, troisième année GUX	Mère : institutrice Père : inconnu Beau-père : ?	Mère : mixte Père : danois Beau-père : groenlandais	08/05/2018 : 1h35
Elias Jonathansen	18	Science, troisième année GUX	Mère : employée dans l'administration publique Père : technicien informatique, au chômage	Mère : groenlandaise Père : groenlandais	14/05/2018 : 1h15
Stina Holm	22	Science, troisième année GUX	Mère : pêcheuse Père : technicien aérien	Mère : groenlandaise Père : mixte	08/05/2018 : 1h23 Complété au fil de rencontres à café Ikik en 2019 (sciences infirmières à KP)

b. Les entretiens avec les membres d'associations communautaires ou impliquées dans la vie étudiante (6)

Cette catégorie d'acteurs et les deux suivantes (acteurs institutionnels et autres acteurs du champ) rassemblent des personnes dont la fonction les rend identifiable. Je n'utilise alors l'anonymat que lorsque la mention de la fonction précise n'est pas nécessaire à l'analyse.

Nom ou pseudonyme	Nom de l'association	Fonction	Nombre d'entretiens réalisés, date et durée
Charlotte Ager	Fællesskab for Kritiske Litterater	Membre	29/10/2019 : 1h16
Lauritz Madsen	Fællesskab for Kritiske Antropologer	Membre	28/11/2019 :1h12
Valentino Sierra	Danske Studerendes Fællesråd	Représentant	26/02/2019 : 45'
Astrid Sejrø	Operation Dagsværk	Responsable de campagne	14/02/2019 : 1h26
Qivioq Løvstrøm	Ili Ili	Présidente	21 /03/2018 : 1h43
Hans Peder Mønsted	Avalak National	Président	13/03/2019 : 3h44

c. Les entretiens avec les acteurs institutionnels (6)

Nom ou pseudonyme	Institution	Fonction	Nombre d'entretiens réalisés, date et durée
Karl Frederik Danielsen	Naalakersuisut	Naalakkersuisoq pour la culture, l'éducation,et l'Église	08/04/2020 : par écrit
Poul Kjær	Naalakersuisut	Haut-fonctionnaire, chef de département ministériel	20/03/2018 : 2h40
Jens Høegh Olsvig	Naalakersuisut	Haut-fonctionnaire, chef du département de l'enseignement supérieur et de la recherche	• 12/04/2018 : 1h15 • 14/05/2018 : 50'
Casper Sørensen	Naalakersuisut	Consultant pour le ministère de la Culture, de l'Éducation et de l'Église	• 08/12/2019 : 39'
Aja Chemnitz Larsen	Folketing	Députée du Groenland au parlement danois (Inuit Ataqatiigit)	• 19/03/2018 : 18'
Jacob Fontain	Naalakersuisut	Haut-fonctionnaire, spécialiste juridique du ministère de la Culture, de l'Éducation et l'Église	• 10/02/2020 : par écrit

d. Les entretiens avec les autres acteurs du champ éducatif (10)

Nom ou pseudonyme	Institution	Fonction	Nombre d'entretiens réalisés, date et durée
Leise Johnsen	Maison du Groenland de Copenhague	Directrice	23/06/2017 : 45'
Maria Kleist Pedersen	Maison du Groenland de Copenhague	Conseillère éducative	13/02/2019 : 3h18
Panooraq Vold	Maison du Groenland d'Odense	Chargée de projet	25/03/2019 : 1h05
Marta Kierkegaard	Majoriaq Nuuk	Conseillère d'orientation	27/03/2018 : 2h13
Arnannguaq Markussen	GUX- Nuuk	Coseillière d'orientation et enseignante	20/04/2018 : 1h45
Benjamin Krarup	GUX-Nuuk	Proviseur	17/04/2018 : 1h05

Hilmar Gunnarsson	*Kommuneqarfik Sermersooq*	Consultant pour la stratégie Nuuk capitale	14/05/2018 : 52'
Troels Stach	Ilisimatusarfik	Responsable international	28/03/2018 : 2h08
Franck Sejersen	Université de Copenhague	Associate Professor	14/03/2019 : 1h23
Lars Jensen	Université de Roskilde	Associate Professor	22/03/2019 : 1h02
Adam Grydehøj	Université de l'île du prince Edward (Canada)	Chercheur associé	26/03/2019 : 1h40
Naja Dyrendom Graugaard	Université d'Aalborg	doctorante	05/12/2019 : 50'

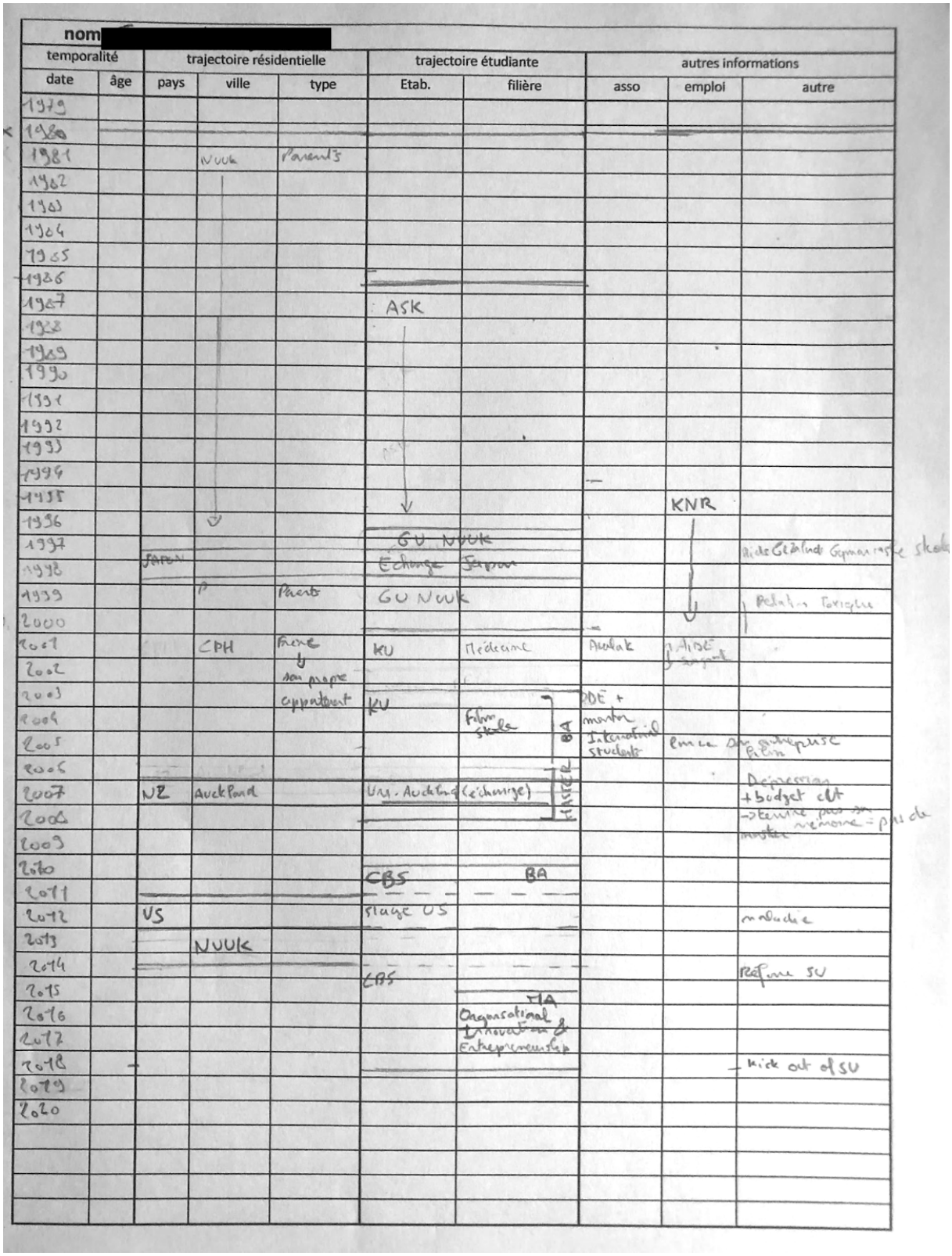
e. Tableau récapitulatif des organisations représentées dans le corpus d'entretiens

		Étudiant·e·s	**Membres d'associations**	**Acteurs du champ éducatif**	**Acteurs institutionnels**
Institutions, associations et établissements concernés	*Aire métropolitaine de Copenhague*	Københavns Universitet (KU), Roskilde Universitet (RUC), Copenhagen Business School (CBS), Danmarks Tekniske Universitet (DTU), Copenhagen Business Academy, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, Københavns Erhvervsakademi (KEA), NEXT Uddannelse København, Københavns Professionshøjskole (UCC)	Avalak København (bureau local), Nalik, Operation Dagsværk, Fælleskab for Kritiske Antropologer, Fællesskab for Kritiske Litterater, Danske Studerendes Fællesråd	KU (Département des études régionales et interculturelles), RUC, (Département of Communication and Arts), Island Dynamics	Kalaallit Illuutaat København (département de l'éducation), Folketing
	Aires métropolitaines d'Aarhus et d'Odense	Aarhus Universitet, VIA University College, *Erhvervsakademi Aarhus* (EAAA), Aarhus Business College	Avalak Aarhus (bureau local), Avalak (bureau national)		Kalaallit Illutaat Odense (département de l'éducation)
	Aire métropolitaine de Nuuk	Ilisimatusarfik	Ili Ili	Majoriaq, GUX Nuuk, Ilisimatusarfik (service communication et partenariats internationaux et service de suivi des étudiant·e·s)	Municipalité de Sermersooq (Service économique et commercial), ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Église[426] (service juridiques et direction de l'enseignement supérieur)

[426] Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke.

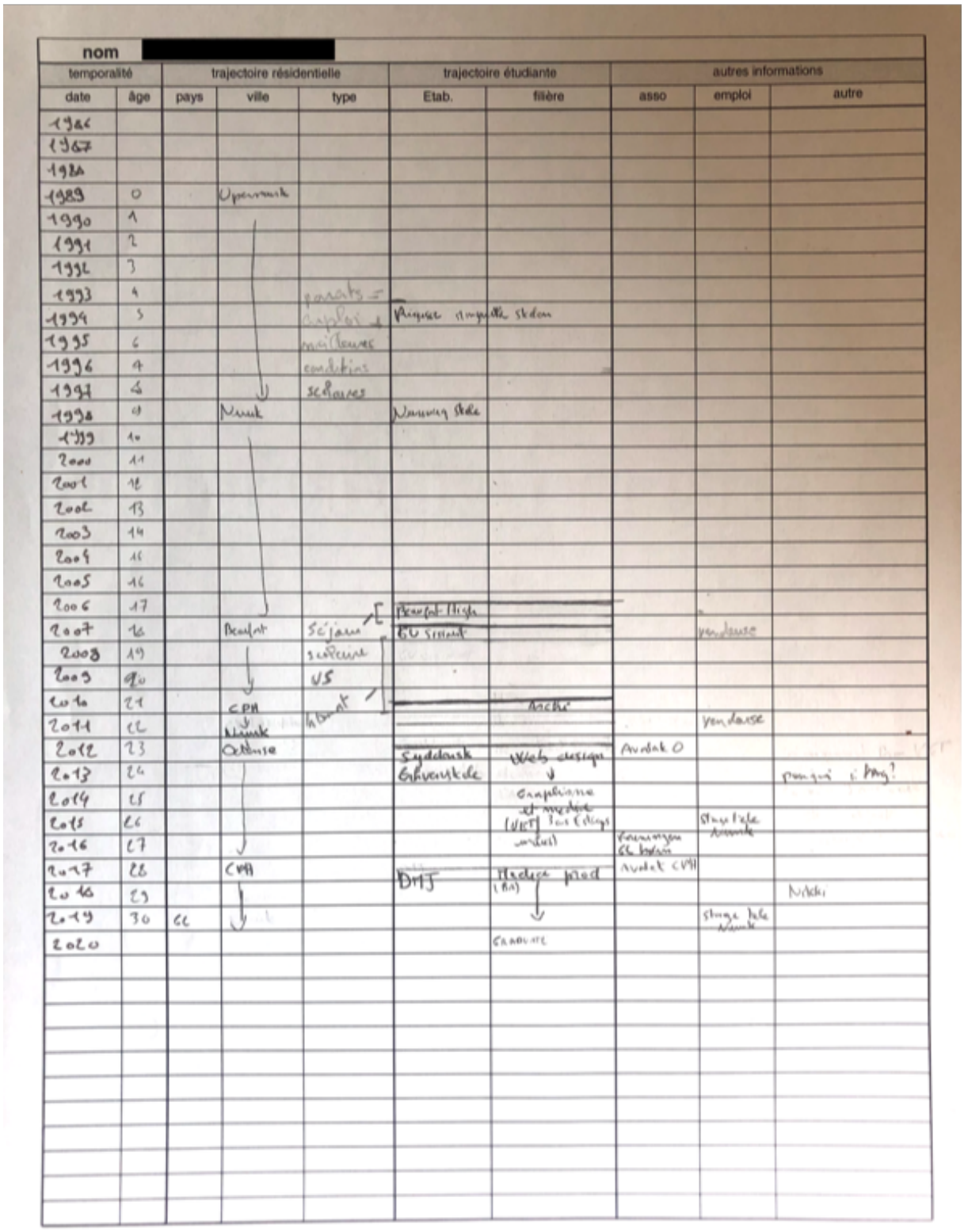
6. Exemples de matrices biographiques complétées après plusieurs rencontres

a. Le parcours d'Inuk Rasmussen



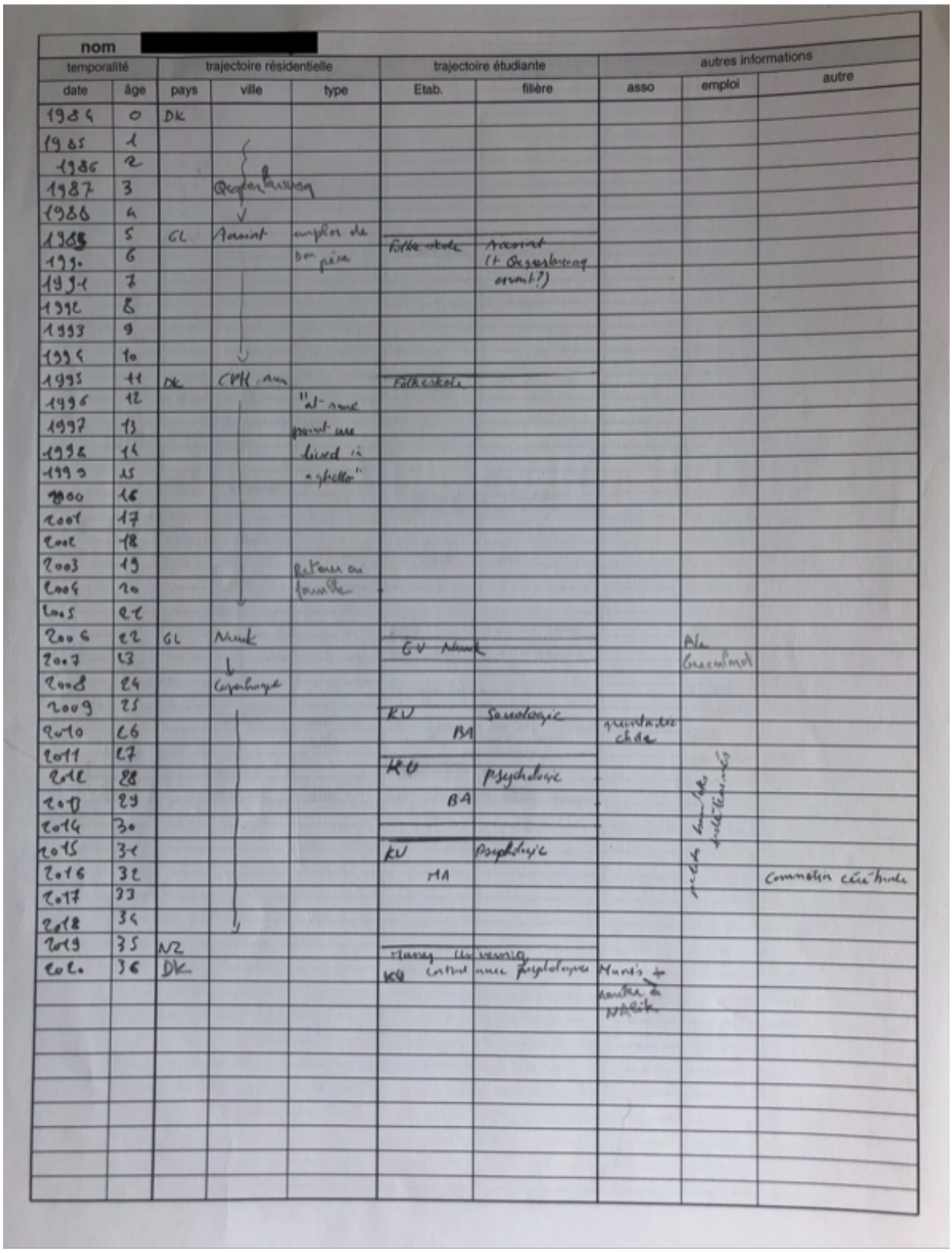
nom [redacted]									
temporalité		trajectoire résidentielle			trajectoire étudiante		autres informations		
date	âge	pays	ville	type	Etab.	filière	asso	emploi	autre
1979									
1980									
1981			Nuuk	Parents					
1982									
1983									
1984									
1985									
1986									
1987					ASK				
1988									
1989									
1990									
1991									
1992									
1993									
1994									
1995								KNR	
1996									
1997					GU NUUK				Ridderskolen Gymnasiet skole
1998		JAPAN			Échange	Japon			
1999			P	Parents	GU NUUK				Relation Toxique
2000									
2001			CPH	Frère → son propre appartement	KU	Médecine	Aulak	AIDE sociale	
2002									
2003					KU		PDE + mentor		
2004						Film school			
2005							International students	Prix ca Dans entreprise Film	
2006									
2007		NZ	Auckland		Uni. Auckland (échange)				Dépression + budget cut
2008									→ terminé pas son master même = plus de
2009									
2010					CBS	BA			
2011									
2012		US			stage US				malade
2013			NUUK						
2014									Refuse SU
2015					CBS				
2016						MA Organisational Innovation & Entrepreneurship			
2017									
2018									kick out of SU
2019									
2020									

b. Le parcours d'Iluuna Berglund



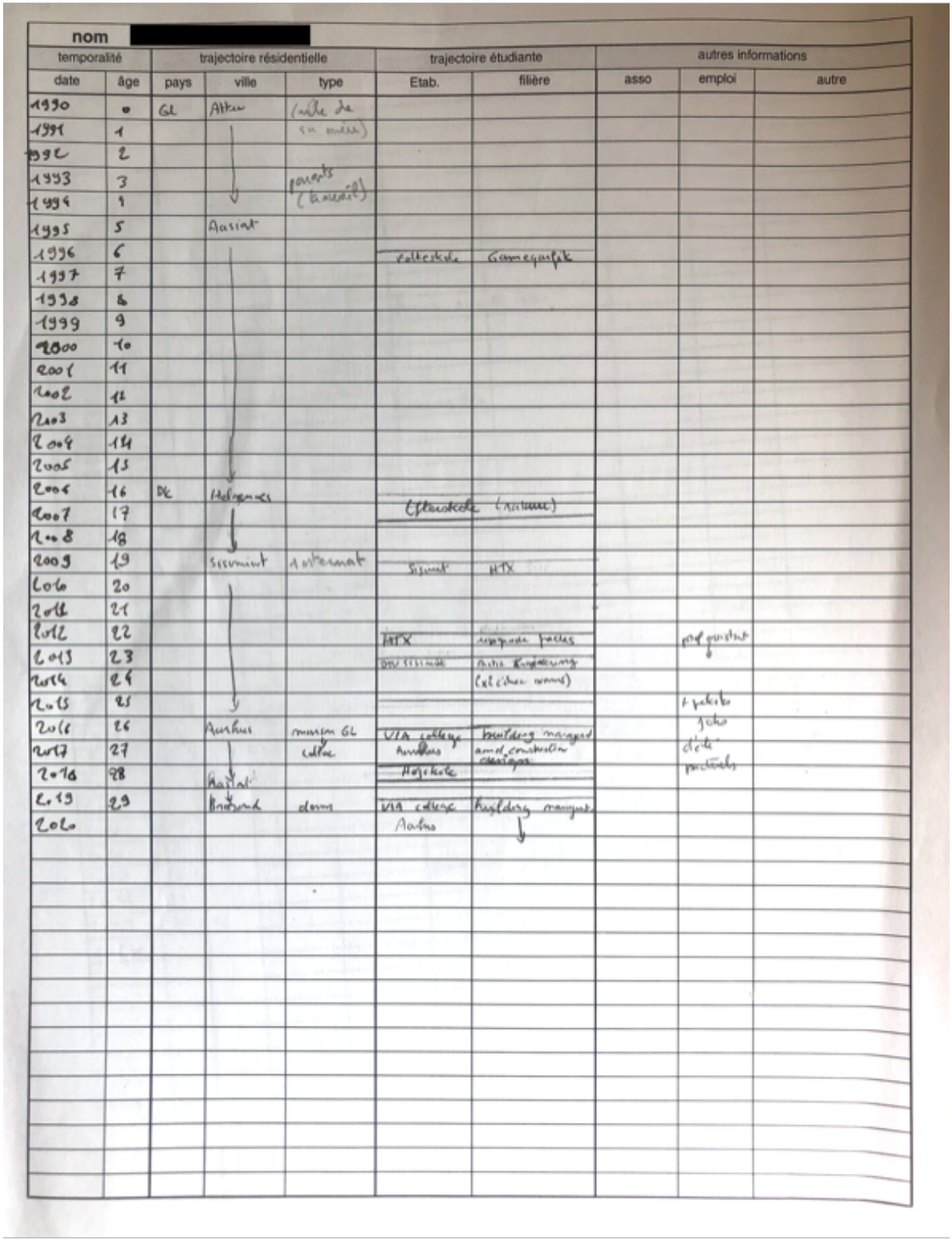
nom [redacted]									
temporalité		trajectoire résidentielle			trajectoire étudiante		autres informations		
date	âge	pays	ville	type	Etab.	filière	asso	emploi	autre
1986									
1987									
1988									
1989	0		Upernavik						
1990	1								
1991	2								
1992	3								
1993	4			parents =					
1994	5			emploi	Ringuse	Imprim. Skolen			
1995	6			maisons					
1996	7			conditions					
1997	8			scolaires					
1998	9		Nuuk		Nuuseq Skole				
1999	10								
2000	11								
2001	12								
2002	13								
2003	14								
2004	15								
2005	16								
2006	17				Beaufort High				
2007	18		Beaufort	séjour	EU Student			vendeuse	
2008	19			scolaire					
2009	20			US					
2010	21		CPA			Arche			
2011	22		Nuuk					vendeuse	
2012	23		Ottawa		Sydddansk Gymnasiet	Web design	Avdak O		
2013	24								pongui ? hmm ?
2014	25					Graphisme et media			
2015	26					[illegible]		stage Tele Nuuk	
2016	27						Fonnmagen GG bokser		
2017	28		CPA		Drif	Teacher prod (BA)	Avdak CPA		
2018	29								Nikki
2019	30	GL						stage Tele Nuuk	
2020						Graduate			

c. Le parcours de Sara Nyborg



nom [redacted]									
temporalité		trajectoire résidentielle			trajectoire étudiante		autres informations		
date	âge	pays	ville	type	Etab.	filière	asso	emploi	autre
1984	0	DK							
1985	1								
1986	2								
1987	3		Copenhague						
1988	4								
1989	5	GL	Aasiaat	emploi de son père	Folkeskole	Aasiaat (+ Copenhague avant?)			
1990	6								
1991	7								
1992	8								
1993	9								
1994	10								
1995	11	DK	CPH Aun		Folkeskole				
1996	12			"al-sous					
1997	13			point une					
1998	14			lieu où					
1999	15			"ghetto"					
2000	16								
2001	17								
2002	18								
2003	19			retour au					
2004	20			foyer					
2005	21								
2006	22	GL	Nuuk		GV Nuuk			Ala Greenland	
2007	23								
2008	24		Copenhague						
2009	25				KU	Sociologie			
2010	26				BA		représentante chde		
2011	27								
2012	28				KU	Psychologie			
2013	29				BA				
2014	30								
2015	31				KU	Psychologie			
2016	32				MA				Commission culturelle
2017	33								
2018	34								
2019	35	NZ			Hang Le Venig				
2020	36	DK			KU	contact avec psychologue	Mundo +		
							membre de NAPik		

d. Le parcours d'Aqqalu Løvestrom



nom [redacted]

temporalité		trajectoire résidentielle			trajectoire étudiante		autres informations		
date	âge	pays	ville	type	Etab.	filière	asso	emploi	autre
1990	0	GL	Atkin	(ville de					
1991	1			sa mère)					
1992	2								
1993	3			parents					
1994	4			(travail)					
1995	5		Aasiat						
1996	6				Folkeskole	Gammeqarfik			
1997	7								
1998	8								
1999	9								
2000	10								
2001	11								
2002	12								
2003	13								
2004	14								
2005	15								
2006	16	DK	Helsingør						
2007	17				Efterskole	(nature)			
2008	18								
2009	19		Sisimiut	internat	Sisimiut	HTX			
2010	20								
2011	21								
2012	22				HTX	[illegible]		prof [illegible]	
2013	23				DIU Sisimiut	[illegible]			
2014	24					(x2 [illegible])			
2015	25							+ [illegible]	
2016	26		Aarhus	maison GL	VIA college	building management		[illegible]	
2017	27			collège	Aarhus	[illegible]		[illegible]	
2018	28		Aasiat		Højskole			[illegible]	
2019	29		Brøndsund	dorm	VIA college	building management			
2020					Aarhus				

7. Catégories thématiques et codes utilisés sous MaxQDA

Thème	Codes dans MaxQDA
Champs éducatifs	- **Organisation champs scolaire et universitaire** (corps enseignants, mécanismes de sélection, de notation …) - **Fonctionnement pédagogique** (pratiques en classe, organisation des cours et des filières …) - **Modèle éducatif** (Sens social donné à l'éducation) - **Outils mise en œuvre du modèle** (financements, dispositifs administratifs, personnel …) - **Obstacles mise en œuvre du modèle** (identifiés par les acteurs : désorganisation, efficacité …)
Socialisation : trajectoire scolaire	- **Rapport à l'école** (pratiques culturelles, suivi des enfants, métier des parents, figures qui ont pu influencer le cursus) - **Histoire familiale** (passé des parents : migrations, évènements marquants, rapport à l'école…) - **Autres éléments biographiques** (voyages, enfants, frères et sœurs) - **Rapport à la langue** (Pratiques linguistiques, sens donné à ces pratiques) - **Rapport à ses capacités/rapport à soi** (confiance en soi, comparaisons) - **Émotions** (associées à la migration ou au contexte scolaire et aspects psychologiques)
Socialisation : rapport au fait colonial, à l'histoire collective et référents symboliques	- **Rapport à l'histoire collective** (systèmes de valeurs et de savoirs, références culturelles ...) - **Rapport à la communauté** (auto-identification, sentiment d'appartenance, fréquentations, positionnement politique) - **Rapport au corps et à l'apparence** (couleur de peau, pratiques d'habillement, de coiffure…) - **Formes d'altérisation** (Stigmatisations, discriminations) - **Réactions à l'altérisation** (types de réponses, silences, mobilisation de connaissances …) - **Discours sur le Groenland** (comme environnement social, propos généraux sur le fonctionnement administratif, discours sur l'indépendance) - **Discours sur le Danemark** (comme environnement social, discours sur le climat socio-politique, le fonctionnement administratif …)
Interprétation du contexte éducatif	- **Rapports aux outils de mise en œuvre du modèle** (usage, connaissance, représentations) - **Représentation des établissements et filières** (connaissance, manières de les connaître) - **Rapport aux programmes et enseignements** (représentations et pratiques de transformations de ceux-ci) - **Rapport à l'environnement pédagogique** (rapports aux enseignant·e·s, au fonctionnement de la classe, aux pratiques pédagogiques) - **Rapport aux étudiant·e·s** (fréquentations et relations amicales, traits prêtés au(x) groupe(s)) - **Représentation des étudiant·e·s groenlandais·e·s** (traits prêtés, place dans le modèle éducatif, attentes normatives des parcours) - **Représentation des systèmes éducatifs GL/DK** (registre de la comparaison : niveau scolaire ressenti, fonctionnement pédagogique)
Construction de la trajectoire étudiante, aménagement des conditions de vie	- **Aspirations et motifs poursuite d'études** (modèle de vie valorisée, type d'études choisies) - **Rapport au savoir académique** (sens donné aux pratiques scolaires : choix thèmes de mémoire, sentiment d'utilité, finalité …) - **Motifs de choix lieu d'étude** (à plusieurs échelles : Danemark, ville, établissement) - **Orientation** (conseils reçus, manière de trouver l'information nécessaire) - **Interconnaissances** (ressources sociales de la migration : réseaux familiaux et amicaux) - **Conditions matérielles de vie** (logement, finances, travail) - **Pratiques de sociabilité** (sorties, lieux fréquentés, rapport à l'alcool) - **Pratiques d'apprentissage** (lieux préférés, manière d'étudier) - **Organisations communautaires et engagement** (participation et rapport à des groupes politiques ou associatifs) - **Obstacles rencontrés dans la trajectoire étudiante** (scolaires, matériels, psychologiques, administratifs …) - **Rapport à l'enquête** (à l'enquêtrice et à la conduite de l'enquête) - **Hors champ d'étude** (autres informations importantes)

8. Conseils prodigués par le *gymnasium* de Nuuk (2018) avant le départ vers le Danemark

Huskeseddel for studerende, som skal til Danmark.

Før din afrejse skal du huske følgende:

Penge:
Sørg for på dem ene eller anden måde at få sparet nogle penge sammen. Det er vigtigt, at DU har en pæn sum penge på lommen, når du ankommer til Danmark.
Der er mange udgifter, ikke mindst bogkøb til studiet, rustur, møbler, husleje og lig..
At have 10.000 kr. er ikke for meget.
Kan du ikke skaffe pengene, kan du tage et rentefrit etableringslån gennem Hjemmestyret. Snak med studievejlederen på Grønlænderhuset.
Studiestøtten udbetales først en måned efter, du er startet, dvs. den 1. Oktober. Spørg evt. i din bank, om du kan få lov til at overtrække din konto.

Feriepenge:
Du kan få udbetalt evt. feriepenge og skattepenge, når du flytter fra Grønland.

Afvikling af diverse:
Hvis du har haft arbejde, mens du har gået på GU, skal du huske at meddele din arbejdsgiver din nye adresse, så du kan få tilsendt din årsopgørelse. Sørg i det hele taget for at få meldt flytning til alle offentlige instanser, herunder også skattekontoret. Sørg for at få oprettet en bankkonto i en dansk bank.

Stemmeret:
Er du interesseret i fortsat at kunne stemme i Grønland skal du gøre opmærksom på dette, inden du rejser. Snak evt. med Danmarkskontoret.

Skat:
Hvis du skylder i skat, er det en god ide, at snakke med incassokontoret i din hjemkommune.

Flytning:
Det er meget dyrt at få fragtet sit gods til Danmark. Hjemmestyret betaler din billet for dig, men ikke dit flyttegods!
Det vil måske kunne betale sig at være flere om en lille container

Referencer:
Selv om man er overbevist om, at man har husket det hele, vil man opdage, når man er kommet til Danmark, at man alligevel mangler at få afviklet nogle ting. Sørg derfor for at få en grønlandsk telefonbog og et eksemplar af Nuuk Ugeavis med dig.

Gamle bøger:
Husk at få afleveret dine gamle bøger, som du har brugt på GU. Hvis du ikke afleverer dine bøger, kan du påregne, at skolen sender dig en regning.

Sundhed:

Få anskaffet dig en undervisningsplan og feriedatoer. Du skal være opmærksom på, at du ikke kan få en hjemrejsebillet fra Hjemmestyret før til næste sommer.
Husk at lægge lidt penge til side til sportsklubber og lignende. **Sørg for så hurtigt som muligt at komme i Grønlænderhuset!** De kan virkelig hjælpe dig meget. Snak med din vejleder derinde og sørg for at bruge "dit hus"

9. Paroles de « Tupilak », *Fxgxs*, Josef Tarrak, 2017

Chanson disponible ici : https://www.youtube.com/watch?v=sd-JcV0_NAA

Remarque : dans la religion inuit, un tupilak est un être maléfique matérialisé dans une statuette, souvent taillée dans un os ou d'autres parties d'animaux par un shaman. Une fois les instructions de son créateur reçues, le tupilak part à la recherche de sa victime. S'il ne parvient pas à la dévorer, il renonce au bout d'un certain temps et tue son créateur.
Dans la chanson, l'extrait de l'appel d'urgence aux services de secours danois est l'enregistrement d'une situation s'étant réellement produite.

Qallunaat ornissavaatsit aapallutik	Les Danois·e·s arrivent avec une mentalité
Oqassapput naalallutit	Ça dit que tu dois te
Qassissaat misigivara taamaattu	Comporter correctement
Taajorlunga saallunga	Je l'ai déjà ressenti plusieurs fois
Anaallunga oqassapput	Ça vient face à moi et ça m'insulte
"Nuannarinngilakka kalaallit eqqarsarneri"	Ça me dit que je ne suis rien d'autre qu'une merde
Ilinniartitsisup taama oqarfigaanga	« Je n'aime pas la façon dont les Groenlandais·e·s pensent » ,
Nipangersimajuaannarsinnaanata	un prof m'a dit
Nazistit ilisarnaataat matunni	On ne devrait pas être silencieux·se·s tout le temps
Ajunngiinnarunik kalaaleq saninni	Il y a une croix gammée sur ma porte
Akinni isikkorluttorsuit	Ça fait bien d'avoir un·e Groenlandais·e à ses côtés
Kalaaliunera pillugu taajorlunga	Quand de nombreux yeux vous jugent
Eskimo Perker! Arktisk Abe!	Ils m'insultent avec leurs injures racistes
Nilliaannarit: "Jeg vil aldrig tabe!"	Esquimau assisté ! Singe de l'Arctique !
Qallunaaq tas taan tupilaannaavoq	Juste crie : Je ne perdrai jamais !
Tupilaannaavoq	Le Danois n'est rien d'autre qu'un tupilak, un tupilak
Tupilak	Tupilak
Tupilak	Tupilak
Tupilak	Tupilak
Tupilak	Tupilak
Ilinniassangaan maan qallunaat nalungaan	Si tu ne parles pas danois
Ingerlariaqqissinnaanani	L'école ne te fera pas de place
Qallunaat nalugun kalaallisut	Et s'ils ne parlent par kalaallisut
Tigusaaginnarsinnaallutik	Ils vont nager dedans
Taamatut uagut inooriaaseqarpugut	C'est la réalité dans laquelle on vit
Allat nunat oqaasii nalunngikkaanni	On y avance seulement avec une langue étrangère
Aatsaat tigusaasinnaalluni	Quelle est cette municipalité
Sunaana kommune, sunaana nunarput	Quel est ce pays
Qallunaat tikikkun uagut qungujulluta	Quand les Danois·e·s arrivent
Kalaaleq hjemløs toqoqquinnarlugu:	On les accueille avec le sourire
Han fortjener ikke at leve!	Ils diront à un Groenlandais sans abri de mourir
extrait d'un appel d'urgence	Il ne mérite pas de vivre !
"Der ligger en meget beruset herre og sover midt på jorden"	(*extrait d'un appel d'urgence*)
"Ja, er han dansk eller grønlænder eller hvad er han?"	« Il y a un homme très ivre qui dort sur le sol »
	« Oui, il est quoi, Danois ou Groenlandais ? »
Qas minut aatsaat aatilluni	
Suunngitsutut taatilluni	Ça nous étiquettent comme des ivrognes et des bons à rien
Imerajuttutut vakaasutut inissitaavugut	Sommes-nous toujours un peuple colonisé ?
Isigisaavugut suli pigisaavugut?	
	Tupilak
Tupilak	Tupilak
Tupilak	Tupilak
Tupilak	Tupilak
Tupilak	
	Mais je ne rejette pas toute la faute sur les Danois·e·s
Qallunaat kisiat pisuutinngilakka	Certain·e·s Groenlandais·e·s là-bas sont alcooliques

Kalaallit taakani imerajuuinnaat	Ils nous donnent une mauvaise image
Tamatta ajortutut isikkoqartilluta	
Taartilluta nunatsinnut uterluta	On rentre brisé·e·s à la maison
	On se voit comme des zéros
Imminut ammut isigilersimalluta	Et on se sent comme des moins que rien
Misigilersimalluta suunngitsutut	Où en est-on sur ce chemin ?
Sumiippugut ingerlaarfitsin	
Kalaaleq makigit, akigit, kamagit, sanagit	Mes cher·e Groenlandais·e·s,
	Réveillez-vous, répondez
Nammineersinnaallutit	Soyez en colère, accomplissez-vous
Pisinnaallutit paasitilaarlugu	Soyez indépendant·e·s
Itinaarlugu nakkarsinnaaneq	Montrez-leur ce que vous pouvez
Qulaaniit ammut isigivaatigut	Ne vous laissez pas tomber trop bas
Taakanilu ilaa qaqqaqarnani	Ça nous regarde de haut depuis là-bas
Kisiat aatsaat maani malugingaanni	Mais ils n'ont pas de montagnes comme nous
Takusinnaanngilaammi suunersugut	Vous ne pouvez pas voir et vous ne pouvez pas sentir ce que
Uangam oqassaanga tupilaavugut	nous sommes
	Mais je vais dire que sommes tupilak
Tupilak	
Tupilak	Tupilak
Tupilak	Tupilak
Tupilak	Tupilak
	Tupilak

Bibliographie et sources

Références

Aagaard K., Hansen H. F. et Rasmussen J. G., 2016, « Mergers in Danish higher education: An overview over the changing landscape », In *Mergers in higher education*, Cham, Springer, 73-88.

Abu-Lughod L., 1990, « Can there be a feminist ethnography? », *Women and Performance: a journal of feminist theory*, vol. 5, n°1, 7-27.

Adriansen H-K. et Madsen, L. M., 2019, « Capacity-building projects in African higher education: Issues of coloniality in international academic collaboration », *Learning and Teaching*, vol. 12, n°2, 1-23.

Adriansen H-K. et Adriansen I., 2018, « A political geography of University foundation: the case of the Danish monarchy », In *Geographies of the University*, Cham, Springer, 193-217.

Ahmed S., 2000, « Who knows? Knowing strangers and strangerness », *Australian feminist studies*, vol. 15, n°31, 49-68.

Ahmed S., 2012, *On being included: Racism and diversity in institutional life*, Durham, Duke University Press.

Ahola S., Hedmo T., Thomsen J-P., Vabø A., 2014, *Organisational features of higher education. Denmark, Finland, Norway and Sweden*, Oslo, Nordic Institute for Studies in Innovation. Research and Education, Working paper.

Akoka K., 2020 *L'asile et l'exil : une histoire de la distinction réfugiés/migrants*, Paris, la Découverte.

Alatas S. F., 2003, « Academic dependency and the global division of labour in the social sciences », *Current sociology*, vol. 51, n°6, 599-613.

Alessandrin A. et Dagorn J., 2021, « Discriminations territoriales : introduction », *Les Cahiers de la LCD*, n°12, 11-17.

Ali S., 2003, *Mixed-Race, Post-Race: Gender, New Ethnicities and Cultural Practices*, Oxford, New York, Bloomsbury Academic.

Altbach P., et Knight J., 2007, « The internationalization of higher education: Motivations and realities » *Journal of studies in international education*, vol. 11, n°3-4, p. 290-305.

Altbach P., Reisberg L., Rumbley L., 2010, « Tracking a global academic revolution. *Change: The Magazine of Higher Learning* » vol. 42, n°2, p. 30-39.

Anderson B., 2000, *Doing the dirty work? The global politics of domestic labour*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Anderson B., 2006 (1ere édition 1983), *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, Londres, Verso books.

Anderson, E., 2011, *The cosmopolitan canopy: Race and civility in everyday life*, Londres, WW Norton & Company.

Andreassen R., 2014a, « Danish perceptions of race and anthropological science at the turn of the twentieth century » In *The invention of race: Scientific and Popular Representations*, 117-129.

Andreassen R., 2014b, « The search for the white Nordic: Analysis of the contemporary New Nordic Kitchen and former race science » *Social Identities*, vol. 20, n 6, 438-451.

Andreassen R., 2015, *Human Exhibitions: Race, Gender and Sexuality in Ethnic Displays,* Surrey, Ashgate Publishing.

Andreassen R., et Ahmed-Andresen U., 2014, « I can never be normal: A conversation about race, daily life practices, food and power », *European Journal of Women's Studies*, vol. 21, n°1, 25-42.

Andreassen R. et Myong L., 2017, « Race, gender, and reseacher positionality analysed through memory wor », *Nordic Journal of Migration Research*, vol. 7, n°2, 97-104.

Andreassen R. et Rabo A., 2014, « The Nordic discomfort with "race" » *Nordic Journal of Migration Research*, 2014, vol. 4, n°1, 42-44.

Anglin D. M. et Wade J. C., 2007, « Racial socialization, racial identity, and Black students' adjustment to college », *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 13, n° 3, 207-215.

Anzaldúa G., 1987, *Borderlands/La frontera: The new mestiza*, San Francisco, Aunt Lute Books.

Amilhat-Szary A-L., 2020, *Géopolitique des frontières : découper la terre, imposer une vision du monde*, Paris, Le Cavalier bleu.

de Andrade L. L., 2000, « Negotiating from the inside: Constructing racial and ethnic identity in qualitative research » *Journal of contemporary ethnography*, vol. 29, n°3, 268-290.

Arday J., Mirza H.S. (dir.), 2018, *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonizing the academy*. Cham, Springer.

Asad T. 1973, *Anthropology and the Colonial Encounter*, Reading, Ithaca Press.

Asselin H., et Basile S. I., 2018, « Concrete ways to decolonize research », *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, vol. 17, no 3, 643-650.

Audren G., et Baby-Collin V., 2017, « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille », *Belgeo. Revue belge de géographie*, n°2-3, URL : https://journals.openedition.org/belgeo/18726

Authier J-Y., 2012, *Espace et socialisation : Regards sociologiques sur les dimensions spatiales de la vie sociale*, Sarrebruck, Éditions Universitaires Européennes.

Ayling P., 2021, « International education and the pursuit of "Western"capitals: middle-class Nigerian fathers' strategies of class reproduction », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 42, n° 4, 460-474.

Baas M., 2015, « The question of racism: How to understand the violent attacks on Indian students in Australia ? », *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, vol. 7, n° 3, 37-60.

Bailey K. A., 2016, « Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences. *Ethnic and Racial studies*, vol. 39, no 7, 1261-1279.

Bailey K. A., 2020, « Indigenous students: Resilient and empowered in the midst of racism and lateral violence », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 43, n°6, 1032-1051.

Baláz V., et Williams A. M., 2004, « "Been there, done that": international student migration and human capital transfers from the UK to Slovakia », *Population, space and place*, vol. 10, n° 3, 217-237.

Banton M., 2001, « Progress in ethnic and racial studies », *Ethnic and racial studies*, vol. 24, n° 2, 173-194

Banton M., 2005, « Historical and Contemporary Modes of Racialization », In *Theories of Race and Ethnic Relations: Contemporary Debates and Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 51-68.

Ballatore M., 2013, « Partir en Erasmus : et après ? Parcours d'insertion professionnelle comparés de diplômés Erasmus », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, vol. 51, n°1, 59-81.

Ballatore M., 2020, « Des origines aux destinations : l'importance des « lieux » dans les parcours des étudiants Erasmus », *Migrations Societé,* n°2, 113-130.

Balibar E., 2005, « La construction du racisme », *Actuel Marx*, n°2, 11-28.

Balibar E. et Wallerstein I., 2018 (1ere édition 1988), *Race, nation, classe : les identités ambiguës*, Paris, La Découverte.

Balmer B., Godwin M. et Gregory J., 2009, « The Royal Society and the "brain drain": natural scientists meet social science. *Notes and Records of the Royal Society*, vol. 63, n°4, 339-353.

Barth F., 1998, *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*, Chicago, Waveland Press.

Barthélémy P., 2010, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n°128 : 5-28.

Barthon C., 1998, *Espaces et ségrégations scolaires : l'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'Académie de Versailles*. Thèse de doctorat. Poitiers.

Barot R. et Bird J., 2001, « Racialization: the genealogy and critique of a concept », *Ethnic and racial Studies*, vol. 24, n° 4, 601-618.

Barsh, R. L. 2000, « Taking Indigenous Science Seriously », In *Biodiversity in Canada: Ecology, Ideas and Action*, Peterborough, Broadview Press 153-171.

Barthe Y., 2003, « le recours au politique ou la problématisation politique 'par défaut' » In *La politisation, Paris, Belin*, 475-492.

Bartoli E., Michael A., Bentley-Edwards K., Keisha L, Stevenson, H. C., Shor, R. E., et McClain, S. E., 2016, Training for colour-blindness: White racial socialization », *Whiteness and Education*, vol. 1, n° 2, 125-136.

Battiste M. et Youngblood J., 2000, *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*, Vancouver, UBC Press.

Baudelot C., et Establet R., 2001, « La scolarité des filles à l'échelle mondiale », In *La dialectique des rapports hommes-femmes,* Paris, Presses Universitaires de France, 103-124.

Baumol W. J., 2002, *The free-market innovation machine: Analyzing the growth miracle of capitalism*. Princeton, Princeton University Press.

Beaud S., 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 9, n°35, 226-257.

Beaud S., 1997, « Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires », *Terrain*, septembre, 43-58.

Beaud S., 2011. « Par-delà les choix scolaires : les rapports de classes », Revue française de pédagogie, vol.175, n°2, 77-80.

Beaud S., Weber F., 2010 (1ère édition 1997) *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

Beaubatie E., 2021, *Transfuges de sexe : passer les frontières du genre*, Paris, La Découverte.

Becker H., 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métaillé.

Bechsgaard K. K., 2015, *Hvorfor skal barbet hedde sådan? en undersøgelse af motiver bag valg af børnenavne og social variation i forhold til navnevalg*, Thèse de doctorat, Université de Copenhague.

Beech S., 2015, « International student mobility: The role of social networks », *Social and Cultural Geography*, vol. 16, n°3, 332-350.

Beech, S. E., 2019, « Introduction: Conceptualising the International Student », In *The Geographies of International Student Mobility*, Singapour, Palgrave Macmillan, 1-24.

Beitone A. et Hemdane E., 2019, « L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires », *Travail, genre et sociétés*, n°1, 153-158.

Beine M., Docquier F. et Rapoport H., 2008, « Brain drain and human capital formation in developing countries: winners and losers. *The Economic Journal*, vol. 118, n°528, 631-652.

Belgacem S. H., Talpin J. et Balazard H., 2021, *L'épreuve de la discrimination : Enquête dans les quartiers populaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Belkacem L., Chapuis A. et Gallot F., 2017, « Ce que penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation veut dire », *Contretemps : revue de critique communiste*, URL : https://www.contretemps.eu/intersectionnalite-education/

Belkacem L., Diremberger L., Hammou K., Zoubir Z., 2019, « Prendre au sérieux les recherches sur les rapports sociaux de race », *Mouvements : des idées et des luttes*, URL : https://mouvements.info/prendre-au-serieux-les-recherches-sur-les-rapports-sociaux-de-race/

Belkacem L., Gallot F., et Mosconi N., 2019, « Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, 2019, n° 1, 147-152.

Ben Ayed, C. et Poupeau F., 2009, « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°5, 4-10.

Bentouhami H., Chassain A., Couffignal G., Fourton C., Meur C., Lenormand M., Trégan M., 2013, « L'éducation au prisme de l'émancipation. *Tracés. Revue de Sciences humaines* », n° 25, 7-21.

Bentouhami H., et Guénif-Souilamas N., 2017, « Avec Colette Guillaumin : penser les rapports de sexe, race, classe. Les paradoxes de l'analogie ». *Cahiers du genre*, n°2, 205-219.

Bereni L. et Chappe V-A., 2011, « La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique », *Politix*, n°2, 7-34.

Berg L. D., Huijbens E. H., et Larsen H. G., 2016, « Producing anxiety in the neoliberal university », *The Canadian Geographer/le géographe canadien*, 2016, vol. 60, n° 2, 168-180

Bergsland K., 1986, *Comparative Eskimo-Aleut phonology and lexicon*, Helsinki, Suomalais-Ugrilainen Seura.

Bertrand J., 2011, « La vocation au croisement des espaces de socialisation », *Sociétés contemporaines*, n°2, 85-106.

Berreman G. D., Gjessing G., Gough K., 1968, « Social responsibilities symposium » *Current Anthropology*, vol. 9, n°5, p. 391-435.

Bernard-Grouteau A., 2007, *La fuite des cerveaux : exil forcé ou exil doré ?*, Paris, Ellipses.

Best A. L., 2003, « Doing race in the context of feminist interviewing: Constructing whiteness through talk », *Qualitative inquiry*, vol. 9, n°6, 895-914.

Beukel E., Jensen F. P. et Rytter J. E., 2010, *Phasing Out the Colonial Status of Greenland, 1945–1954 : A Historical Study*, Copenhague, Museum Tusculanum Press.

Bezes P., Demazière D., 2011, « Introduction du Dossier débat : New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du travail*, vol. 53 n°3, 293-348.

Bezes P.et Musselin C., 2015, « Le New Public Management : Entre rationalisation et marchandisation ? » In. *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 128 – 151.

Bhabha Homi 1994 *The Location of Culture,* Londres, Routledge.

Bhagwati J., et Hamada K., 1974 « The brain drain, international integration of markets for professionals and unemployment: a theoretical analysis », *Journal of Development Economics*, vol. 1, n° 1, 19-42.

Bhambra G. K., Gebrial D. et Nisancoglu K., 2018, *Decolonising the university*, Londres, Pluto Press.

Bhopal K., 2016, « Race, education and inequality » *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, n°3, 488-497.

Bidet J., 2018, « Déplacements », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 5, 67-82.

Bilecen B., et van Mol C., 2017, « Introduction: International Academic Mobility and Inequalities », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 43, n°8, 1241-1255.

Bilge S., 2009, « Théorisations féministes de l'intersectionnalité » *Diogène*, n° 1, 70-88.

Bilge S., 2015, « Le blanchiment de l'intersectionnalité », *Recherches féministes*, 2015, vol. 28, n° 2, 9-32.

Bjerregaard P., Curtis T., 2002, « Cultural change and mental health in Greenland: the association of childhood conditions, language, and urbanization with mental health and suicidal thoughts among the Inuit of Greenland », *Social Science and Medicine*, vol. 54, n°1, 33-48.

Bjerregaard P. et Larsen C. V., 2016, « Health aspects of colonization and the post-colonial period in Greenland 1721 to 2014. *Journal of Northern Studies* » vol. 10, n°2, 85-106.

Bjerregaard P., Larsen C. V., Sørensen I. K., Tolstrup J., 2020, « Alcohol in Greenland 1950-2018: consumption, drinking patterns, and consequences », *International journal of circumpolar health*, vol. 79, n°1, 1814-1850.

Bjerregaard P., Mikkelsen S., Becker U., 2014, « Genetic variation in alcohol metabolizing enzymes among Inuit and its relation to drinking patterns », *Drug and alcohol dependence*, vol. 144, 239-244.

Bjørst L. R., 2008, *En anden verden: Fordomme og stereotyper om Grønland og Arktis*. Copenhague, Forlaget Bios.

Bjørst, L. R., 2016, « Saving or destroying the local community? Conflicting spatial storylines in the Greenlandic debate on uranium », *The Extractive Industries and Society*, vol.3 n°, 34-40.

Blanchard M., et Cayouette-Remblière J., 2011, « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 175, 5-14.

Blassel R., 2021, *(Dé) Construire la race : Socialisation et conscientisation des rapports sociaux chez les diplômé.es du supérieur*, Thèse de doctorat. Université Côte d'Azur.

Blidon M., 2008, « La casuistique du baiser. L'espace public, un espace hétéronormatif », *EchoGéo*, n° 5, URL : https://journals.openedition.org/echogeo/5383

Blidon M., 2014, « Les sens du je. Réflexivité et objectivation des rapports sociaux », *Géographie et cultures*, vol. 89-90, 111-129.

Blidon M., 2018, *Cartographier la géographie féministe. Epistémologie, théories et praxis*, Habilitation à diriger des recherches, mémoire (vol.3), Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne.

Blumer H., 1971, « Social Problems as Collective Behavior », *Social Problems*, vol. 18, n°3, 298-306.

Bodowski K., 2010, « Parental practices and educational achievement: Social class, race, and habitus », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 31, n°2, 139-156.

Bodin R., et Orange S., 2013, « La barrière ne fera pas le niveau » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, 102-117.

Bodin R., et Orange S., 2019, « La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là », *Sociologie*, vol. 10, n°2, 217-224.

Boel J, et Thuesen S. T., 1993, « Grønland og den store verden–2. verdenkrigs betydning for det dansk-grønlandske forhold » *Grønlandsk Kultur-og samfundsforskning*, vol. 93, 34-58.

Boidin C., 2009, « Études décoloniales et postcoloniales dans les débats français », Cahiers des Amériques latines, n°62, 129-140.

Boidin C., Cohen J., et Grosfoguel R., 2012, « Introduction: From university to pluriversity: A decolonial approach to the present crisis of western universities », *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, vol. 10, n°1, 2-6.

Boltanski L., et Chiappello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.

Bonilla-Silva E., 1999, « The essential social fact of race. *American Sociological Review*, vol. 64, n°6, 899-906.

Bonilla-Silva E., 2004, « From bi-racial to tri-racial: Towards a new system of racial stratification in the USA », *Ethnic and Racial Studies* vol. 27, n°6 : 931-50

Bonilla-Silva E., 2006, Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States, Washington DC, Rowman & Littlefield Publishers.

Bonilla-Silva E., 2012, « The invisible weight of whiteness: the racial grammar of everyday life in contempo-rary America », *Ethnic and Racial Studies* vol. 35 n°2, 173-94.

Bonilla-Silva E., et Embrick D. G., 2011, « "Every place has a ghetto…": The significance of whites' social and residential segregation », *Symbolic Interaction*, vol. 30, n°3, 323-345.

Bonjour S., et Chauvin S., 2018, « Social class, migration policy and migrant strategies: An introduction », *International Migration*, vol. 56, n°4, 5-18.

Bonnéry S., 2006, « La question de "l'ethnicité" dans l'École: essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, n°1, URL : https://journals.openedition.org/sejed/109

Bonnett A., 2006, « The Americanisation of anti-racism? Global power and hegemony in ethnic equity », *Journal of Ethnic and migration studies*, vol. 32, n°7, 1083-1103.

Bonte M., 2017, *Beyrouth, états de fête. Géographie des loisirs nocturnes dans une ville post-conflit*. Thèse de doctorat en géographie, Université Grenoble Alpes.

Bonvalot A-L., 2020, « Lumière sur le mouvement décolonial latino-américain », *Revue du crieur*, n°16, 148-159.

Borogno V., et Streiff-Fénart J., 1997, « L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations », Cahiers de l'URMIS, n°2-3, 73-88.

Bosa B., Pagis J., et Trépied B., 2019, « Le passing : un concept pour penser les mobilités sociales », *Genèses*, vol. 114, n°1, 5-9.

Bouillon F., 2005, « Pourquoi accepte-t-on d'être enquêté ? Le contre-don, au cœur de la relation ethnographique », In *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*, Paris, CEA-EHESS, 75-95.

Bourdieu P., 1958, *Sociologie de l'Algérie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bourdieu P., 1960, « Condition de classe et position de classe. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie/Europäisches Archiv für Soziologie*, vol. 7, n°2, 201-223.

Bourdieu P., 1961, « Révolution dans la révolution », *Esprit,* vol. 291 n°1, 27-40.

Bourdieu P., 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n°1, 3-42.

Bourdieu P., 1977, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps » *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, n°1, 51-54.

Bourdieu P., 1979, « Les trois états du capital culturel » *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n°1, 3-6.

Bourdieu P., 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62, n° 1, 69-72.

Bourdieu P., 2000 (1ère édition 1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, précédé de *trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Seuil.

Bourdieu P., 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 43, n°1, 58-63.

Bourdieu P., 1984a, « Espace social et genèse des" classes" », Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 52, n°1, 3-14.

Bourdieu P., 1989, *La noblesse d'État : Grands corps et grandes écoles*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P., 1993, « Effets de lieu », In *La misère du monde*, Paris, Seuil, 159-167.

Bourdieu, P., 1994. *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action,* Paris, Le Seuil.

Bourdieu P., 2013, « Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 : Introduction de Patrick Champagne », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 200, n°5, 4-37.

Bourdieu P., 2015, *Sociologie générale vol. 1 : Cours au Collège de France 1981-1983*, Paris, Seuil.

Bourdieu P., 2016 (1ère édition 1980), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

Bourdieu P., 2017, *Sociologie générale vol. 2 : Cours au Collège de France 1983-1986*, Paris, Seuil.

Bourdieu P. et Champagne. P., 1992, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91, n°1, 71-75.

Bourdieu P., et Passeron J-C, 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Bourdieu P., et Passeron J-C, 2016 (1ère édition 1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Mouton.

Bourdieu P. et Saint-Martin M., 1976, « Anatomie du goût », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°5, 2-81.

Bourdieu P. et Wacquant L., 1998, « Sur les ruses de la raison impérialiste », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, vol. 121, n° 1, 109-118.

Bourdieu P. et Wacquant L., 2014 (1ère édition 1992), *Invitation à la sociologie réflexive*, Paris, Seuil.

Bowman P. J., et 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, 134-141.

Bozec G., 2010, *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de doctorat. Institut d'études politiques Paris.

Bravo M. et Sörlin S., 2002, *Narrating the Arctic: a cultural history of Nordic scientific practices*, New York, Science History Publications.

Bréant H., 2020, « Réinstallations d'émigrés africains : les usages sociaux des diplômes étrangers », *Migrations Société*, vol. 180, n°2, 83-96.

Bréant H., Chauvin S. et Portilla A., 2018, « Les migrations internationales à l'épreuve du capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 225, n° 5, 8-13.

Bréant H. et Jamid H., 2019, « "Bienvenue en France"... aux riches étudiants étrangers », *Plein droit*, vol. 123, 11-14.

Brincker B. et Lennert M., 2019, « Building a nation in the classroom: Exploring education policy in post-colonial Greenland », In *Including the North: a comparative study of the policies on inclusion and equity in the Circumpolar North*, Rovaniemi, University of Lapland Press.

Broccolichi S. et van Zanten A., 1997, « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : l'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les annales de la recherche urbaine*, vol. 75, n°1, 5-17.

Brooks R., et Waters J., 2010, « Social networks and educational mobility: The experiences of UK students », Globalisation, Societies and Education, vol. 8, n°1, 143-157.

Brooks R., et Waters J., 2011, *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. New York, Springer.

Brown P. et Tannock S., 2009, « Education, meritocracy and the global war for talent », *Journal of Education Policy*, 2009, vol. 24, n°4, 377-392.

Brubaker R., 2001, « Au-delà de l'"identité" ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139, n°4, 66-85.

Brubaker R., 2002, « Ethnicity without groups », *European Journal of Sociology/Archives européennes de sociologie*, vol. 43, n°2, 163-189.

Brubaker R., 2009, « Ethnicity, race, and nationalism », *Annual Review of Sociology*, vol. 35, 21-42.

Brun S., 2019a, *Trouble dans la race : construction et négociations des frontières raciales dans deux types de familles mixtes en France*, Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques.

Brun S, 2019b, « Race et socialisation », *La vie des idées*, URL : https://laviedesidees.fr/Race-et-socialisation.html

Brun S., 2021, « "Passer" pour blanc. L'exemple des personnes non blanches élevées par un ou des parent(s) blanc(s), *Monde commun*, vol. 7, n°2, 70-91.

Brun S., 2022, « La socialisation raciale : enseignements de la sociologie étatsunienne et perspectives françaises », *Sociologie*, vol. 14, n°2, 199-217.

Bryld T., 2010, *I den bedste mening*, Copenhague, Gyldendal A/S.

Bryman A., 2016 (1ère édition 2001), *Social Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.

Burawoy M., 2019, *Conversations avec Bourdieu*, Paris, Éditions Amsterdam.

Butler J., 2010 (1ère édition 2004), *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil.* Paris, Zones.

Butler J. 2019 (1ère édition 1990) *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, La découverte.

Byrd, J., 2011, *Transit of Empire: Indigenous Critiques of Colonization*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Cancel C., 2006, « Discourse practices and the Inuit contemporary political scene: The individual and the collective. Focus on terminology development » In *Proceedings of the Fifteenth Inuit Studies Conference,* Paris.

Carastathis A., « The invisibility of privilege. A critique of intersectional models of identity », *Les Ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, vol. 3, n°2, 23-38.

Castles S., Miller M. J., et Ammendola G., 2003, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, New York: The Guilford Press.

Castro-Gómez S., et Restrepo E., 2009, *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX.*, Bogotá, Ediciones Universidad Javeriana.

Cameron E., 2015, *Far off metal river: Inuit lands, settler stories, and the making of the contemporary arctic*, Vancouver, UBC Press.

Cameron E., de Leeuw S., et Desbiens C., 2014, « Indigeneity and ontology », *Cultural geographies*, vol. 21, n°1, 19-26.

Carbonell J-S., Koechlin A., Palheta U., Ravelli Q., 2019, « Introduction : les angles morts de Pierre Bourdieu », In Conversations avec Bourdieu, Paris, Éditions Amsterdam, 9-46.

Carmichael S., Hamilton C. V., 2009 (1ère édition 1967), *Le Black Power. Pour une politique de libération aux États-Unis*, Paris, éditions Payot & Rivages.

Carter, P., 2005, *Keepin' it Real: School Success Beyond Black and White*, Oxford, Oxford University Press.

Catungal J-P., 2019, « Classroom » In *Keywords in radical geography: Antipode at 50*, 45-49.

Cayouette-Remblière J., Lion G., et Rivière C. (dir.), 2019, « Socialisations par l'espace, socialisations à l'espace. *Sociétés contemporaines*, vol. 115*,* n°3.

Cefaï D., 1996, « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, vol. 14, no 75, 43-66.

Célestine A., 2022, « La transformation des identifications raciales en Martinique sous l'effet des migrations vers la France hexagonale », *Critique internationale*, vol. 95, n°2, p. 66-85.

Cervulle M., 2012, « La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation », *Cahiers du genre*, vol. 53 n° 2, p. 37-54.

Chapuis A., Belkacem L., GallotF., Nyambek-Mebenga F., 2019, « Dimensions spatiales du racisme en milieu scolaire. Une position de recherche à partir des expériences d'enseignant·e·s racisé·e·s débutant·e·s », communication au Colloque *Approches critiques de la dimension spatiale des rapports sociaux*, Caen, 26-28 juin 2019.

Charlier J-E. et Croché S., 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, vol. 12, n°2, 13-34.

Chassangre K. et Callahan S., 2017, « "J 'ai réussi, j'ai de la chance… je serai démasqué" : revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques psychologiques*, vol. 23, n° 2, 97-110.

Chassain A., Chochec P., Le Meur C., Lenormand M., Tregan M., 2016, « Approches expérientielles du fait minoritaire », *Tracés. Revue de sciences humaines*, 2016, n° 30, 7-26.

Chauvin S., 2003, « Pour une critique bienveillante de la notion de "minorité" », Contretemps, n°7, 26-38.

Choudaha R., 2017, « Three waves of international student mobility (1999–2020) », *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, n°5, 825-832.

Christensen H-P., 2014, « The continuous challenge in teaching Engineering to Students from a Society with no Tradition for Higher Education » In Attracting Young People to Engineering, Brasilia, Abenge. 145-154.

Christensen I. L. et Rud S., 2013, « Arctic Neurasthenia—The Case of Greenlandic Kayak Fear 1864–1940 », S*ocial history of medicine*, 2013, vol. 26, n°3, 489-509.

Clair I., 2016, « Faire du terrain en féministe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 213, n°3, 66-83.

Clark T., 2008, « "We're Over-Researched Here!" Exploring Accounts of Research Fatigue within Qualitative Research Engagements », *Sociology*, vol. 42, n° 5, 953-970.

Clark D., Kleiman A., Spanierman L. B., Isaac P. et Poolokasingham G., 2014, « "Do you live in a teepee?" Aboriginal students' experiences with racial microaggressions in Canada » *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 7, n°2, 112-125.

Clerval A., 2014, « Rapports sociaux de race et racialisation de la ville » *Espaces et sociétés*, n°1, 249-256.

De Cock L., et Pereira I., 2019, *Les pédagogies critiques*, Marseille, Agone.

Coleman J. 1966. *Equality of educational opportunity*, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.

Collignon B., 1996, *Les Inuit. Ce qu'ils savent du territoire,* Paris, L'Harmattan.

Collignon B., 2001, « Esprit des lieux et modèles culturels. La mutation des espaces domestiques en arctique inuit », *Annales de géographie*, vol. 620, 383-404.

Collignon B., 2008, « Urban context », « urban life », « urbanity »: what is a city after all? Geography's basics on the object « Urban », In The urban Arctic, living communities: New perspectives on Inuit Urban Life, Copenhague, IPPSAS, 9-16.

Collignon B., 2010, « L'éthique et le terrain », *L'information géographique*, vol. 74, n°1, 63-83.

Collignon B., 2016, « Coda. A Reminiscence of Transition, 1992-2012", In *Early Inuit Studies – profiles and themes in Eskimology 1850-1980s*, Washington DC, Smithsonian Institution Scholarly Press, 410-416.

Collins P. H., 1986, « Learning from the outsider within: The sociological significance of Black feminist thought », *Social problems*, vol. 33, n°6, 14-32.

Collins P. H., 2000 (1ère édition 1990), *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, New York, Routledge.

Conradson D., et Latham A., 2005, « Transnational urbanism: Attending to everyday practices and mobilities », *Journal of Ethnic and Migration studies*, vol. 31, n°2, 227-233.

Conyers J. E., et Kennedy T., 1963, « Negro Passing: To Pass or Not to Pass », *Phylon*, vol. 24, nº3, 215-223.

Coombes B., Johnson J. T., et Howitt R., 2014, « Indigenous geographies III: Methodological innovation and the unsettling of participatory research », *Progress in Human Geography*, vol. 38, n°6, 845-854.

Coronil F., 2006, « Les Études Postcoloniales latino-américaines et la décolonisation du monde », In *Penser le Postcolonial,* Paris, Éditions Amsterdam, 331-357.

Cosquer C., 2018, *« Expat'» à Abu Dhabi. Blanchité et construction du groupe national chez les migrant· e· s français*, thèse de doctorat, Institut d'études politiques de Paris.

Cosquer C., 2019a, « Ethnographier la blanchité dans la migration : quelle éthique pour l'étude des dominants ? », *Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM)*, vol. 9, n°1, 88-114.

Cosquer C.,2019b, « L'expatriation révélatrice », *La vie des idées*, URL : https://laviedesidees.fr/L-expatriation-revelatrice.html

Cosquer C., 2020, « Une cage dorée ? Expériences genrées du privilège migratoire dans l'"expatriation" », *Sociologie*, vol. 11, n°3, 223-242.

Cosquer C., Le Renard S. A. et Paris M., 2022a, « Devenir "metro": ce que les migrations vers les outre-mer font à la blanchité », *Critique internationale*, vol. 95, n° 2, 10-19.

Cosquer C., Le Renard S. A. et Paris M., 2022b, « Études de la blanchité et études migratoires : un dialogue à développer », *Critique internationale*, vol. 95, n°2, 156-170.

Costey P., 2006, « Les catégories ethniques selon F. Barth », *Tracés. Revue de sciences humaines*, n°10, URL : https://journals.openedition.org/traces/155

Coulet C., 2013, « La rhétorique de la blancheur dans les pays nordiques », In *De quelle couleur sont les blancs?*, Paris, La Découverte, 240-243.

Coulmont B. et Simon P., 2019, « Quels prénoms les immigrés donnent-ils à leurs enfants en France ? » *Population Sociétés*, n° 4, 1-4.

Coulon A., 2005 (1ère édition 1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Cousin B. et Chauvin S., 2021, « Is there a global super-bourgeoisie? », *Sociology Compass*, vol. 15, n°6, URL : https://doi.org/10.1111/soc4.12883

Crenshaw K., 1990, « Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color » Stanford Law Review, vol., 43, n°6, 1241-1299.

Croucher S., 2012, « Privileged mobility in an age of globality », *Societies*, vol. 2, n°1, 1-13.

Cuche D., 2010, *La notion de culture dans les sciences sociales,* Paris, La Découverte.

Daes E-I., 1996, « Qui sont les peuples autochtones ? », Document de travail sur la notion de peuple autochtone, Commission des Droits de l'Homme, *Organisation des Nations Unies. URL :* https://www.gitpa.org/Autochtone%20GITPA%20300/gitpa%20300-0-3%20notions%20de%20peuples%20autoch.htm

Dahinden J., 2010, « The dynamics of migrants' transnational formations: Between mobility and locality » In *Diaspora and transnationalism: Concepts, theories and methods*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 51-71.

Dahinden J., 2016, « A plea for the "de-migranticization" of research on migration and integration », *Ethnic and Racial Studies* », vol. 39, n°13, 2207-2225.

Dahl J., 1986, « Greenland: political structure of self-government », *Arctic Anthropology*, 315-324.

Dahl J., 1988, « Self-government, land claims and imagined Inuit communities », *Folk*, vol. 30, 73-84.

Dahl J., 2010, « Identity, urbanization and political demography in Greenland », *Acta Borealia*, vol. 27, n° 2, 125-140.

Danbolt M., 2017, « Retro Racism: Colonial Ignorance and Racialized Affective Consumption in Danish Public Culture » *Nordic Journal of Migration Research*, vol.7 n°2, 105–113.

Danbolt M., et Myong L., 2019, « Racial turns and returns: recalibrations of racial exceptionalism in Danish public debates on racism » In *Racialization, racism, and anti-racism in the Nordic countries*, Cham, Palgrave Macmillan, 39-61.

Darmon M., 2001, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés Représentations*, vol. 11, n°1, 515-538.

Darmon M., 2005., « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, vol. 58, n° 1, 98-112.

Darmon M., 2006, « Variations corporelles », *Adolescence*, vol. 24, n°2, 437-452.

Darmon M., 2008, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », Politix, vol. 82, n°2, 149-167.

Darmon M., 2011, « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », In *Identité et transformation des modes de vie*, Zurich, Seismo, 64-84.

Darmon M., 2014 (1ère édition 2003), *Devenir anorexique : une approche sociologique*, Paris, La Découverte.

Darmon M., 2016 (1ère édition 2010), *La socialisation : domaines et approches*. Paris, Armand Colin.

Darmon M, 2015, *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.

Darmon M, 2018, « Socialisation. Petite histoire d'un manuel », *Idées économiques et sociales*, vol. 191, n°1, 6-14.

Darmon M., 2019, « Analyser empiriquement un inobservable : comment "attrape-t-on" une disposition ? » In *La différenciation sociale des enfants*, Saint Denis, Presses universitaires de Vincennes, 107-137.

Darmon M., Dulong D. et Favier E., 2019, « Temps et pouvoir » *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 226-227, n°1-2, 6-15.

Degn L., et Sørensen M., 2015, « From collegial governance to conduct of conduct: Danish universities set free in the service of the state », *Higher Education*, vol. 69, n°6, 931-946.

Delaney D., « The space that race makes » *The professional geographer*, 2002, vol. 54, n°1, 6-14.

Delon M., 2019, « Des "Blancs honoraires" ? Les trajectoires sociales des Portugais et leurs descendants en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 228, n°3, 4-28.

Deng L., et XU S., 2018, « Adaptation of human skin color in various populations », *Hereditas*, vol. 155, n°1, 1-12.

Desmond M., et Emirbayer M., 2015, *The racial order*, Chicago, University of Chicago Press.

Desrosières A., 2016 (1ère édition 1993), *La politique des grands nombres : histoire de la raison statistique*. Paris, La découverte.

Devriendt E., Monte M. et Sandré M., 2018, « Analyse du discours et catégories "raciales": problèmes, enjeux, perspectives », *Mots. Les langages du politique*, 2018, no 116, p. 9-37.

Dhume F., 2016, « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique », *Migrations Société*, vol. 163, n° 1, 33-46.

Dhume F., 2019, « En finir avec la concurrence des rapports sociaux », *Travail, genre et sociétés*, vol. 41, n°1, 167-173.

Dhume F. et Cognet M., 2020, Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université : où en est la recherche ? *Le francais aujourd'hui*, n° 2, 17-27.

Dhume F., Dunezat X., Gourdeau C. et Rabaud A., 2020, *Du racisme d'État en France ?,* Lormont, Éditions Le bord de l'eau.

Dirlik A., 1994, « The postcolonial aura: Third World criticism in the age of global capitalism », *Critical inquiry*, 1994, vol. 20, n°2, 328-356.

Docquier F., et Rapoport H., 2012, « Globalization, brain drain, and development », *Journal of economic literature*, vol. 50, n°3, 681-730.

Donald D., 2012, « Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 25, n°5, 533-555.

Dorais L-J., 2010, *Language of the Inuit: syntax, semantics, and society in the Arctic*, Kingston, McGill-Queen's Press.

Doray P., et Picard F., 2011, « Présentation. La condition étudiante : regards longitudinaux », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, n°2, 1-10.

Dorlin E., 2009, *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses universitaires de France.

Doytcheva M., 2007, *Une discrimination positive à la française ? Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*, Paris La Découverte.

Doytcheva M., 2016, « Usages et mésusages des catégories territoriales : les risques d'un retournement idéologique des causalités », *Les cahiers de la LCD*, vol. 1, n°1, 58-74.

Doytcheva M. et Gastaut Y., 2022, « Race, Racismes, Racialisations », *Emulations-Revue de sciences sociales*, n° 42, 7-30.

Druez E., 2016, « Réussite, racisme et discrimination scolaires », *Terrains travaux*, vol. 29, n°2, 21-41.

Druez E., 2021, « Politisation, discriminations racistes et études supérieures », *Revue francaise de science politique*, vol. 71, n°3, 437-459.

Dubar C. et Nicourd S., 2017, *Les biographies en sociologie*, Paris, La Découverte.

Dubar C., 2015 (1ère édition 2000), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Collin.

Dubet F., Macé É., Cousin O. et Rui S., 2013, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Média Diffusion.

Duc M., 2017, « L'extractivisme sans extraction ? Au Groenland, des politiques de développement territorial entre volontarisme minier et dépossessions » *Géoconfluences*, URL : http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/arctique/articles-scientifiques/extractivisme-mines-groenland

Duc M., 2019, « Vu/Portfolio:(Se) loger et étudier à Nuuk », Revue Urbanités, URL : http://www.revue-urbanites.fr/vu-portfolio-duc/

Duc M., 2020, « "You are the Greenlandic one". Saisir la place de la région d'origine dans la production de l'autochtonie chez les étudiant· e· s groenlandais· e· s au Danemark » *Espace populations sociétés,* n°1-2, URL : https://journals.openedition.org/eps/9903

Duc M., 2021, « À la recherche de la surétude dans les grandes bases de données bibliométriques. Propositions exploratoires à partir d'un cas d'étude sur l'Arctique », *Annales de geographie*. vol. 742, n°6, 71-98.

Dufour F., 2007, « Dire "le Sud": quand l'autre catégorise le monde », *Autrepart*, vol. 41, n°1, 27-39.

Dumitru S, 2009, « L'éthique du débat sur la fuite des cerveaux », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 25, n° 1, 119-135.

Dumitru S., 2014, « Qu'est-ce que le nationalisme méthodologique ? », *Raisons politiques*, n°2, 9-22.

Dumitru S., 2015, « De quelle origine êtes-vous ? Banalisation du nationalisme méthdologique », *Terrains/théories*, n°3, URL : http://journals.openedition.org/teth/567

Dunezat X., 2015, « L'observation ethnographique en sociologie des rapports sociaux : sexe, race, classe et biais essentialistes », *SociologieS*, La recherche en actes, URL : http://journals.openedition.org/sociologies/5075

Dunezat X. et Gourdeau C., 2016, « Le *racisme institutionnel* : un concept polyphonique », *Migrations Société*, vol. 163, n°1, 13-32.

Dunezat X., et Picot P., 2017, « Quand la catégorisation masque l'inégalité », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, vol.150-151, 63-83.

Duru-Bellat M., 1990, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, l'Harmattan.

Duru-Bellat M., 1995, « Filles et garçons devant l'école » *Revue française de pédagogie*, Note de synthèse, vol. 110, 75-109.

Duru-Bellat M., Fournier-Mearelli I. et Kieffer A.,1997, « Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs » *Sociétés contemporaines*, 1997, vol. 26, n°1, 45-72.

Duru-Bellat M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat M., 2008, « La (re) production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 19, n° 1, 131-149.

Dutoya V., Kiani S., Le Renard A., Prieur C., Vörös F., 2019, « Introduction. Analyses féministes des rapports de domination dans l'enseignement supérieur et la recherche », *Genre, sexualité et société*, vol. 22. URL : http://journals.openedition.org/gss/6146

Dyer R., 1997, *White*, New York, Routledge.

Eberhard M., 2010, « De l'expérience du racisme à sa reconnaissance comme discrimination. Stratégies discursives et conflits d'interprétation », *Sociologie*, vol. 1, n°4, 479-495.

Eberhard M. et Rabaud A., 2013, « Racisme et discrimination : une affaire de famille », *Migrations société*, vol. 147-148, n°3-4, 83-96.

Ehrenreich B., Hochschild A. R. et Kay S. (dir.), 2003, *Global woman: Nannies, maids, and sex workers in the new economy*. Cham, Macmillan.

El-Tayeb, F., 2011, *European others: Queering ethnicity in postnational Europe*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Erel U., Murji K. et Nahaboo Z., 2016, « Understanding the contemporary race–migration nexus », *Ethnic and Racial Studies*, 2016, vol. 39, n°8, 1339-1360.

Eribon D., 2015 (1ère édition 2001), *Une morale du minoritaire,* Paris, Flammarion.

Erlich V., Gérard E. et Mazzella S., 2021, « La triple torsion des mobilités étudiantes. *Agora débats/jeunesses*, vol. 88, n°2, 53-69.

Escafré-Dublet A. et Simon P., 2011, « Ethnic statistics in Europe: The paradox of colorblindness » In *European multiculturalisms: Cultural, religious, and ethnic challenges*, Édinbourg, Edinburgh University Press, 213-37.

Escobar A. et Restrepo E., 2009, « Anthropologies hégémoniques et colonialité », *Cahiers des Amériques latines*, 2009, vol. 62, 83-95.

Esping-Andersen G., 2007, « Equal opportunities and the welfare state », *Contexts*, vol. 6, n°3, 23-27.

Essed P., 1991, *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*, Newbury Park, Sage Publishing.

Essed P., 2004, « Cloning amongst professors: normativities and imagined homogeneities », *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, vol. 12, n°2, 113-122.

Essed P. et Goldberg D. T., 2002, « Cloning cultures: the social injustices of sameness », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 25, n°6, 1066-1082.

Esson J., 2020, « "The why and the white": Racism and curriculum reform in British geography », *Area*, vol. 52, n°4, 708-715.

Eyebiyi E. P. et Mazzella S., 2014, « Introduction : Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°13, 7-24.

Fabian J., 2014 (1ère édition 1983), *Le temps et les autres : comment l'anthropologie construit son objet*, Toulouse, Éditions Anacharsis.

Fabbiano G., Peraldi M., Poli A. et Terrazzoni L. (dir.), 2019*, Les migrations des Nords vers les Suds*, Paris, Karthala.

Faist T., 2008, « Migrants as transnational development agents: an inquiry into the newest round of the migration–development nexus », *Population, space and place*, vol. 14, n°1, 21-42.

Faist T., 2015, « Transnational social spaces », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 38, n°13, 2271-2274.

Falquet J., Hirata H., Kergoat D., Labari B., Le Feuvre N., Sow F., 2010, *Le sexe de la mondialisation. Genre, classe, race et nouvelle division du travail*, Paris, Presses de Sciences Po.

Falquet J., 2016, « La combinatoire straight. Race, classe, sexe et économie politique : analyses matérialistes et décoloniales. *Cahiers du genre*, hors-série n°4, n° 3, 73-96.

Fanon F., 2015, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Média Diffusion.

Fællesskab for Kritiske Antropologer (FKA), 2019, (*H)videnskab*, mémoire collectif, Université de Copenhague.

Fassin D. et Fassin E., 2013, *De la question sociale à la question raciale ? représenter la société française*, Paris, La Découverte.

Feagin J. R., 2013, The White Racial Frame. Centuries of Racial Framing and Counter-Framing, New York, Routledge.

Fechter A-M. et Walsh K., 2010, « Examining 'expatriate'continuities: Postcolonial approaches to mobile professionals », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 36, n°8, 1197-1210.

Felouzis G., 1993, « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n°2, 199-222.

Felouzis G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, 413-447.

Felouzis G., Liot F. et Perroton J., 2007, « L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges », *Revue française de sociologie, vol. 48, n°4,* 819-822

Ferry O. et Ternet E., 2017, « à la tête de l'étudiant·e ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur », *OVE Infos*, n°35.

Fienup-Riordan A., 1990, *Eskimo essays: Yup'ik lives and how we see them*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Fienup-Riordan, A., 1995, *Freeze Frame: Alaska Eskimo in the Movies*, Seattle, University of Washington.

Findlay A. M., King R., Geddes A., Smith, F., Stam, A., Dunne, M., Skeldon, R., et Ahrens, J., 2010, « Motivations and experiences of UK students studying abroad », research paper n°8, Departement for business Innovation and Skills.

Foner N., 1997, « What's new about transnationalism? New York immigrants today and at the turn of the century, *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, vol. 6, n°3, 355-375.

Foray D., 2018 (1ère édition 2000), *L'économie de la connaissance*, Paris, La découverte.

Flora J., 2017, « Different from All the "Others": Mobility and Independence among Greenlandic Students in Denmark », *Arctic Anthropology*, vol. 54, n°2, 71-82.

Fleury A. et Houssay-Holzschuch M., 2012, « Pour une géographie sociale des pays émergents. Introduction du dossier », *EchoGéo*, n°21, URL : http://journals.openedition.org/echogeo/13167

François J-C. et Poupeau F., 2004, « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Éducation et sociétés*, 2004, n°2, 51-66.

Frankenberg R., 1993a, « Growing up white: feminism, racism and the social geography of childhood », *Feminist Review*, vol. 45, n°1, 51-84.

Frankenberg R., 1993b, *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993b.

Frankenberg R., 2001, « The mirage of an unmarked whiteness » In *The making and unmaking of whiteness*, Dhuram, Duke University Press, 72-97.

Fraisse-D'olimpio S., 2009, « Les fondements théoriques du concept de capital humain », Dossier thématique, *Ressources en sciences économiques et sociales*, URL : http://ses.ens-lyon.fr/articles/les-fondements-theoriques-du-concept-de-capital-humain-partie-1—68302

Freeman, M. A., 1978, *Life among the Qallunaat,* Edmonton, AB, Hurtig Publishers.

Freire P., 2018 (1ère édition 1968), *Pedagogy of the oppressed*, New York, Bloomsbury publishing.

Feierman S., 2011, « When physicians meet: local medical knowledge and global public goods » In *Evidence, ethos and experiment: the anthropology and history of medical research in Africa*, New York, Bergham Books, 171-96.

Fricker M., 2007, *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford, Oxford University Press.

Frouillou L., 2015, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*, Thèse de doctorat, Université Paris I.

Finn G., 1971, *The History of Greenland: Earliest Times to 1700, Vol. 1*, Kingston, McGill-Queen's Press-MQUP.

Finn G., 1974, *Fire detailkomplekser i Grønlands historie, 1782-1808: Sammenstilling og fortolkning af materiale*, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag.

Finn G., 1976, *Grønlands historie: 1700-1782.-1969. II, halvbd. 1*, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag.

Gad, U. P., 2009, « Post-colonial identity in Greenland? When the empire dichotomizes back—bring politics back in », *Journal of Language and Politics*, vol. 8, n°1, 136-158.

Gad, U. P., 2016, National identity politics and postcolonial sovereignty games: Greenland, Denmark, and the European Union, Copenhague, Museum Tusculanum Press.

Gad, U. P., 2017, « What kind of nation state will Greenland be? Securitization theory as a strategy for analyzing identity politics », *Politik*, vol. 20, n°3, 104-120.

Garcia S., et Montagne S., 2011, « Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 189, n°4, 4-15.

Garneau S., 2007, « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français. De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles ? », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, n°1, 139-161.

Garner S., 2006, « The uses of whiteness: What sociologists working on Europe can draw from US research on whiteness », *Sociology*, vol. 40, n°2, 257-275.

Garner S., 2014, « Injured nations, racialising states and repressed histories: Making whiteness visible in the Nordic countries » *Social Identities*, vol. 20, n°6, 407-422.

Gaviria O., 2013, *Inuit self-determination and postsecondary education: The case of Nunavut and Greenland.* Thèse de doctorat, Université de Toronto.

Geddie K., 2015, « Policy mobilities in the race for talent: Competitive state strategies in international student mobility », *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 40, n°2, 235-248.

De Genova N., 2018, « The "migrant crisis" as racial crisis: Do Black Lives Matter in Europe? », *Ethnic and racial studies*, vol. 41, n°10, 1765-1782.

Gérard É. et Wagner A-C., 2015, « Introduction : Élites au Nord, élites au Sud : des savoirs en concurrence ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°14, 7-24.

Gervais-Lambony P. et Landy F., 2007, « On dirait le Sud : introduction », *Autrepart*, n°4, 1-14.

Ghorra-Gobin C., 2015, *La métropolisation en question*, Paris, Presses Universitaires de France.

Gibson J. et McKenzie D., 2012, « The economic consequences of "brain drain" of the best and brightest: Microeconomic evidence from five countries », *The Economic Journal*, vol. 122, n° 560, 339-375.

Gilbert C. et Henry E., 2012, « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue française de sociologie*, vol. 53, n°1, 35-59.

Gillabert M., Piguet E., Riaño Y., 2017, « Éditorial. Les étudiants internationaux : acteurs peu connus de la globalisation migratoire », *Géo-Regards. Revue neuchâteloise de géographie*, vol. 10, 5-10.

Gillborn D., 2006, « Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis », *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 27, n°1, 11-32.

Gilmore R. W., 2002, « Fatal couplings of power and difference: Notes on racism and geography », *The professional geographer*, vol. 54, n°1, 15-24.

Girel M., 2013, « Agnotologie : mode d'emploi », *Critique*, vol. 799, n°12, 964-977.

Go J., 2013, « Decolonizing Bourdieu: Colonial and postcolonial theory in Pierre Bourdieu's early work », *Sociological Theory*, vol. 31, n°1, 49-74.

Goddard I., 1984, « The Study of Native North American Ethnonymy », In *Proceedings of the American Ethnological Society*, Washington DC, The American Ethnological Society, 95-107.

Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Éditions de minuit.

Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de minuit.

Goffman E., 1975, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de minuit.

Goodman, A. H., Moses, Y. T., et Jones, J. L., 2012, *Race. Are We So Different?,* Chichester, John Wiley & Sons.

Goldbach I., 2000., « Greenland: Education and society between tradition and innovation », *Intercultural Education,* vol. 11, n°3*,* 259-71.

Goldberg, D. T., 2006, « Racial Europeanization », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 29 n°2, 331–364.

Gorz A., 2003, *L'immatériel : connaissance, valeur et capital*, Paris, Éditions Galilée.

Gopal K., 2000, « Janteloven - modviljen mod forskellighed. Danske forestillinger om lighed som enshed », *Tidsskriftet Antropologi* vol. 42, 23-43.

Granjon F. (dir.), 2016, *Matérialismes, culture et communication. Tome 1 : Marxismes, théorie et sociologie critiques*, Paris, Presses des Mines.

Graugaard N. D., 2009, *National identity in Greenland in the age of self-government*. Trent University, Centre for the Critical Study of Global Power and Politics.

Graugaard, N. D., 2016, « Uanga ("I"): Journey of Raven and the Revival of the Spirit of Whale », *Kult-Postkolonial Temaserie*, vol. 14, 6-22.

Graugaard, N. D.,2020, *Tracing Seal - Unsettling Narratives of Kalaallit Seal Relations*, Thèse de doctorat, Université d'Aalborg.

Grosfoguel R., 2002, « Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial capitalist world-system » *Review (Fernand Braudel Center)*, vol. 25, n°3 203)224.

Grosfoguel R., 2004, « Race and ethnicity or racialized ethnicities? Identities within global coloniality », *Ethnicities*, vol. 4, n°3, 315-336.

Grosfoguel R.,2006, World-systems analysis in the context of transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Review (Fernand Braudel Center)*, vol. 29, n°2, 167-187.

Grosfoguel R., 2007, « The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms », *Cultural studies*, 2007, vol. 21, n° 2-3, 211-223.

Grosfoguel R., 2013, « The structure of knowledge in westernised universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides », *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, vol. 1, 73-90.

Grosfoguel R., et Mielants E., 2006, « The long-duree entanglement between islamophobia and racism in the modern/colonial capitalist/patriarchal world-system », *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, vol. 5, n°1, p. 1-12.

Grosfoguel R. et Cohen J., 2012, « Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos », *Mouvements*, n° 4, p. 42-53.

Grubel H., et Scott A., 1966, « The international flow of human capital. *The American Economic Review*, vol. 56, n°1-2, 268-274.

Grydehøj A., 2014, « Constructing a centre on the periphery: urbanization and urban design in the island city of Nuuk, Greenland », *Island Studies Journal*, vol. 9, n°2, 205-222.

Grydehøj A., 2016, « Navigating the binaries of island independence and dependence in Greenland: Decolonisation, political culture, and strategic service », *Political Geography*, vol. 55, 102-112.

Grydehøj A., Nadarajah Y. et Markussen U., 2020, « Islands of indigeneity: Cultural distinction, indigenous territory and island spatiality », *Area*, vol. 52, n°1., 14-22.

Guéguen H. et Malochet G., 2012, *Les théories de la reconnaissance*, Paris, La Découverte.

Guenebeaud C., 2017, *Dans la frontière : migrants et luttes des places dans la ville de Calais*, Thèse de doctorat, Université Lille 1.

Guerrs T. J., 2006, « The social construction of whiteness: Racism by intent, racism by consequence », *Critical Sociology*, vol. 32, n°4, 649-673.

Guichard J. et Huteau M., 2007, *Orientation et insertion professionnelle : 75 Concepts clés,* Paris, Dunod.

Guillaumin C., 1981, « Je sais bien mais quand même » ou les avatars de la notion de race », *Le genre humain*, vol. 1, n°1, 55-64.

Guillaumin C., 1993, « La différence culturelle », In *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 149-151

Guillaumin C., 2002 (1ère édition 1972), *L'idéologie raciste, genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard.

Gullestad M., 2006, *Plausible Prejudice. Everyday Experiences and Social Images of Nation, Culture and Race*, Oslo, Universitetsforlaget.

Gulløv H-C., 2004, *Grønlands forhistorie*, Copenhague, Gyldendal.

Gusfield J., 2009 (1ère édition 1981*), La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, Paris, Economica.

Gusfield J., 2012, « Significations disputées : Contester la propriété et l'autorité des problèmes sociaux », In : *L'expérience des problèmes publics,* Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 113-122.

Gutiérrez y Muhs, G., Niemann Y. F., González C. Harris A. P., 2012, *Presumed incompetent: The intersections of race and class for women in academia*, Louisville, University Press of Colorado.

Guyon S., 2016, « L'engagement des "transfuges coloniaux" en Guyane française : genre, relations coloniales et mobilité sociale. *Politix*, vol. 114, n°2, 177-201.

Gynther B., 1980, *The use of Greenlandic and Danish in Greenland schools, 1950-1978*, Otawa, Association of Canadian Universities for Northern Studies.

Hacking I., 2008 (1ère édition 1999), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi* ? Paris, La Découverte.

Hagerman M. A., *White Kids*, New York, New York University Press.

Hajjat A., 2012, *Les frontières de l'« identité nationale »: l'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*, Paris, La Découverte.

Haagen B., 1982, « The Coal Mine at Oullissat in Greenland », *Etudes/Inuit/Studies*, vol. 6, n°1, 75-97.

Hall S., 2007, *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*, Paris, Amsterdam.

Hamilton L. et Rasmussen R. O., 2010, « Population, sex ratios and development in Greenland », *Arctic*, vol. 63, n°1, 43-52

Hancock C., 2007, « "Délivrez-nous de l'exotisme": quelques réflexions sur des impensés de la recherche géographique sur les Suds (et les Nords) », *Autrepart*, vol. 41, n°1, 69-81.

Hansen H. F. 2009, « Educational evaluation in Scandinavian countries: Converging or diverging practices? », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n°1, 71-87.

Hansen H. F., 2011, « University reforms in Denmark and the challenges for political science », *European Political Science*, vol. 10, n°2, 235-247.

Hansen T. J., 2022, « Inuit Tattoos in Greenland Today: A Marker of Cultural Identity », *Scandinavian-Canadian Studies*, vol. 29.

Haue H., 2014, « Greenland-history teaching in a former Danish colony », In *Colonialism, Decolonisation and postcolonial historical perspectives: challenges for history didactics and history teaching in a globalizing world*, Francfort-sur-le-Main, Wochenschau Verlag, 101-115.

Harari-Kermadec H., 2019, *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*, Lormont, le Bord de l'eau.

Haraway D., 2007(1ère édition 1988), « Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle » In *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences – Fictions – Féminismes*, Paris, Exils.

Harding S. (dir.), 2004, *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*, Londres, Psychology Press.

Hartingan J., 2005, « Culture against race: Reworking the basis for racial analysis », *South Atlantic Quarterly*, vol. 104, n°3, 543-560.

Harvey D., 2001, *Spaces of capital: Towards a critical geography*, Londres, Routledge.

Hastrup K. (dir.), 1992, *Den Nordiske Verden I*, Copenhague, Gyldendal.

Hauschidt K., Gwosć C., Schirmer H., Wartenbergh-Cras F., 2021, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*, Bielefeld, Media GmbH & Co.

Hazelkorn E., 2017, « Rankings and higher education: Reframing relationships within and between states », *Centre for Global Higher Education*, vol. 19, working paper.

van Hear N., 2014, « Reconsidering migration and class », *International Migration Review*, vol. 48, n°1, 100-121.

Henry F. et Dua E., James E., Kobayashi A., Li P., Ramos H. et Smith M. S, 2017, *The equity myth: Racialization and indigeneity at Canadian universities*. Vancouver, University of British Columbia Press.

Henry, E., 2020, « Construction des problèmes publics », In *Dictionnaire des mouvements sociaux. 2e édition mise à jour et augmentée,* Paris, Presses de Sciences Po, 152-158.

Héran F., 1996, « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, n° 293, 17-39.

Hervik P., 2008, « The original spin and its side effects: Freedom speech as Danish news management. In : *Transnational media events. The Mohammed cartoons and the imagined clash of civilizations* », Gothenburg, Nordicom-University of Gotehembourg, 59-80.

Hervik, P., 2011, *The Annoying Difference. In The Emergence of Danish Neonationalism, Neoracism, and Populism in the Post-1989 World*, New York et Oxford, Berghahn Books.

Hervik, P. (dir.), 2019, *Racialization, racism, and anti-racism in the Nordic countries,* New York, Palgrave Macmillan.

Hindhede A. L. et Højbjerg K., 2020, « How teachers balance language proficiency and pedagogical ideals at universities in indigenous and postcolonial societies: The case of the University of Greenland », *Journal of Language, Identity and Education*, URL : https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1832496

Hirt I. et Collignon B., 2017, « Quand les peuples autochtones mobilisent l'espace pour réclamer justice », *Justice spatiale-Spatial justice*, n°11, URL : https://www.jssj.org/article/quand-les-peuples-autochtones-mobilisent-lespace-pour-reclamer-justice/

Hirt I., 2012, « Mapping dreams/dreaming maps: Bridging indigenous and western geographical knowledge », *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, vol. 47, n°2, 105-120.

Hobbs A., 2014, *A Chosen Exile: A History of Racial Passing in American Life,* Cambridge, Harvard University Press,

Hobbs A., 2015, « A History of Loss », *The Chronicle of Higher Education*, URL : https://www.chronicle.com/article/A-History-of-Loss/151623.

Hoggart R., 1970 (1ère édition 1957), *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.

Høgedahl L. (dir.), 2021, *Greenland's Economy and Labour Markets*, Londres, Routledge.

Højlund N., 1972, *Krise uden alternativ: En analyse af dansk grønlandsdebat*, Copenhague, Gyldendal.

Hood C., 1991, « A Public Management for All Seasons? », *Public Administration*, vol. 69 n°1, 3-19.

Hooks B., 2014 (1ère édition 1994), *Teaching to transgress*, Londres Routledge.

Holloway, S. L., Hubbard, P., Jöns, H. and Pimlott-Wilson, H. (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. Progress in Human Geography 34, pp. 583.

Horvat E. M. et Antonio A. L., 1999, «"Hey, those shoes are out of uniform": African American girls in an elite high school and the importance of habitus », *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 30, n°3, 317-342.

Hughes D., 2003, « Correlates of African American and Latino parents' messages to children about ethnicity and race: A comparative study of racial socialization » *American journal of community psychology*, vol. 31, n° 1-2, 5-33.

Hughes D., Rodrigez J., Smith E. P., Johnson D. J., Stevenson H. C., Spicer P., 2006, « Parents' Ethnic Racial Socialization Practices: a review of Research and Directions for Future study », *Developmental Psychology,* vol. 42, n°5, 47-70.

Hunt S., 2014, « Ontologies of Indigeneity: The politics of embodying a concept », *Cultural geographies*, vol. 21, n°1, 27-32.

Huppert V. G., 2016, *Brain Drain in the Arctic: The Retention of Local High-Skilled Labour in Nuuk, Greenland. A comparative case-study on Greenland and Charlottetown,* Canada, mémoire de mater, Université d'Aalborg.

Ichou M., 2013, « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, vol. 54, n°1, 5-52.

Ichou M., 2018, *Les enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, Presses Universitaires de France.

Ichou M., et Oberti M., 2014, « Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire », *Population*, vol. 69, n°4, 617-657.

Ichou M. et van Zanten A., 2019, « France: The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational Inequalities », In *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Cham, Palgrave Macmillan, 509-556.

Ignatiev N., 2012 (1ère édition 1995), *How the Irish became white,* Londres, Routledge.

Jacobs E., 2020, « The homogenizing and diversifying effects of migration policy in the internationalization of higher education », *Higher Education*, vol. 83, 1-17.

Jackson P. A., 2009, « Capitalism and global queering: National markets, parallels among sexual cultures, and multiple queer modernities », *GLQ/ A Journal of Lesbian and Gay Studies*, vol. 15, n°3, 357-395.

Jackson S., et Armengaud F., 2009, « Pourquoi un féminisme matérialiste est (encore) possible–et nécessaire. Nouvelles questions féministes, vol. 28, n°3, 16-33.

Jamid H., Kabbanji L., Levanto A., et Mary K., 2020, « Les migrations pour études au prisme des mobilités sociales », *Migrations Société*, vol. 180, n°2, 19-35.

Jacquet C. et Bras G., 2018, *La fabrique des transclasses*, Paris, Presses universitaires de France.

Jarvis D. S., 2014, « Regulating higher education: Quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education—A critical introduction », *Policy and Society*, vol. 33, n°3, 155-166.

Jaunait A., Le Renard A., et Marteu É, 2013, « Nationalismes sexuels ? », *Raisons politiques*, n°1, vol. 49, 5-23.

Jayne M., Valentine G. et Holloway S. L., 2011, *Alcohol, Drinking, Drunkeness: (Dis)orderly Spaces,* Farnham, Ashgate.

Jégou A., Chabrol A. et de Bélizal É., 2012, « Rapports genrés au terrain en géographie physique », *Géographie et cultures*, n°83, 33-50.

Jensen L., 2015, « Greenland, Arctic Orientalism and the search for definitions of a contemporary postcolonial geography », *KULT-Postkolonial Temaserie*, vol. 12, 139-153.

Jensen L., 2018a, « Danish Colonialism Revisited, Deconstructed or Restaged. *Review article of Danmark og kolonierne », KULT. Postkolonial Temaserie*, vol. 15, 128-41.

Jensen L., 2018b, *Postcolonial Denmark: Nation Narration in a crisis ridden Europe,* Londres, Routledge.

Jensen L., 2019, « Commemoration, Nation Narration, and Colonial Historiography in Postcolonial Denmark », *Scandinavian Studies*, vol. 91, n° 1-2, 13-30.

Jolivet V., 2007, « La notion de trajectoire en géographie, une clé pour analyser les mobilités ? Regard croisé sur des trajectoires caribéennes », *EchoGéo*, n°2, URL : http://journals.openedition.org/echogeo/1704

Joliet F., et Chanteloup L., 2020, « Le prisme des représentations paysagères arctiques des Inuits et des Qallunaat : l'exemple du Nunavik (Canada), Dossier Les mondes arctiques, espaces, milieux, sociétés. URL : http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/arctique/articles-scientifiques/representations-paysageres-inuites-et-qallunaat

Jöns H., 2009, « "Brain circulation" and transnational knowledge networks: studying long-term effects of academic mobility to Germany, 1954–2000 », *Global networks*, vol. 9, n°3, 315-338.

Juteau D., 2016, « Un paradigme féministe matérialiste de l'intersectionnalité », *Cahiers du genre*, vol. 3, HS n°4, 129-149.

Katz C., 2001, « Vagabond capitalism and the necessity of social reproduction », *Antipode* vol. 33, n°4, 709-728.

Karady V., 2002, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 145, n°5, 47-60.

Karlsdóttir A. et Jundsberg L., 2015*, Nordic Arctic Youth Perspectives, working paper of Group for sustainable regional developpement in the Arctic in Nordregio*, Nordregio working paper, Stockholm, Nordregio, 78 p.

Karlsson V., G. H., 2021, « Salary is not the solution to everything »: job attribute preferences of employees in Greenland and implications for employer measures to attract and retain employees, thèse de doctorat, Université d'Aalborg.

Kawagley A. O. et Barnhardt R., 1998, « Education indigenous to place: Western science meets native reality », *Anthropology and Education Quarterly,* vol. 36, n°1, 8-23.

Kellmer E. M., 2021, « The Anthropology of an Ice Cream: What it can tell us about Decolonisation », *The Elphinstone Review*, vol. 7, 7-17.

Kergoat D., 2005, « Rapports sociaux et division du travail entre les sexes », In *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs,* Paris, La Découverte, 2005, 94-101.

Kergoat D., 2011, « Comprendre les rapports sociaux », *Raison présente*, vol. 178, n°1, 11-21.

Kergoat D., 2012, *Se battre, disent-elles* … , Paris, La Dispute.

Keskinen S., Tuori S., Irni S., Mulinari D. (dir.), 2009, *Complying with colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region,* Farnham, Ashgate Publishing.

Keskinen S. et Andreassen R., 2017, « Developing theoretical perspectives on racialisation and migration » *Nordic Journal of Migration Research*, vol. 7, n°2, 64-69.

Kieffer A., 2007, « Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n°3, 425-435.

Kieffer A et Tréhin-Lalanne R., 2011, « La fabrication d'un consensus : la révision de la Classification Internationale Type de l'Éducation », *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n°2, 273-299.

King R., 2009, *Governing universities globally: Organizations, regulation and rankings*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.

King R. et Raghuram P., 2013, « International student migration: Mapping the field and new research agendas », *Population, space and place*, vol. 19, n°2, 127-137.

King R. et Sondhi G., 2018, « International student migration: a comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 16, n°2, 176-191.

Kirmayer L. J., Gone J. P. et Moses J., 2014, « Rethinking historical trauma », *Transcultural psychiatry*, vol. 51, n°3, 299-319.

Kjærgaard K., 2015, « Religious Education, Identity and Nation Building–the Case of Greenland », *Nordidactica : Journal of Humanities and Social Science Education*, n°2015-2, 114-130.

Kjærgaard K., 2017, « Citizenship education in Greenland, elucidated by analysis of curriculum », *Grønlandsk kultur og samfunds*, forskning 2015-2017, 188-199.

Klausen T. B., 2016, « Social origin and graduation age: a cohort comparison of Danish University Students », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, n°2, 147-167.

Kleivan I., 1969, « Language and ethnic identity: language policy and debate in Greenland », *Trends in Linguistics*, vol. 11, n°12, 235-285.

Kleivan I., 1977, « « Place Names in Greenland: Cultural Imperialism and Cultural Identity », *Transactions of the Finish Anthropological Society*, n°2, 197-215.

Kleivan I., 1996, « Inuit oral tradition about Tunit in Greenland », in *The Paleo-Eskimo cultures of Greenland: New perspectives in Greenlandic archaeology*. Copenhague, Centre Polaire Danois, 215-235.

Kobayashi A. et de Leeuw S., 2010, « Colonialism and the tensioned landscapes of indigeneity », in *Sage handbook of social geographies*, Newbury Park, Sage Publications, 118-138.

Kobayashi A., 1994, « Coloring the field: Gender,"race," and the politics of fieldwork », *The professional geographer*, vol. 46, n°1, 73-80.

Kobayashi A., 1999, « "Race" and racism in the classroom: Some thoughts on unexpected moments », *Journal of Geography*, vol. 98, n°4, 179-182.

Kofman E. et Raghuram P., 2015, *Gendered migrations and global social reproduction*, Berlin, Springer.

Koh S. Y., 2015, « Postcolonial approaches to migration in Asia: Reflections and projections », *Geography Compass*, vol. 9, n°8, 432-444.

Koh S. Y., 2017, *Race, education, and citizenship: Mobile Malaysians, British colonial legacies, and a culture of migration*, New York, Palgrave Macmillan.

Knowles, C., 2003, *Race and Social Analysis*, London, Sage.

Knowles, C., 2005, « Making Whiteness: British lifestyle migrants in Hong Kong » In *Making Race Matter : Bodies, Space and Identity*, New York, Palgrave Macmillan, 90–110.

Knowles, C., 2008., « The Landscape of Post-Imperial Whiteness in Rural Britain », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 31 n°1, 167-184.

Knowles C. et Alexander C., 2005, *Making race matter: bodies, space and identity*, New York, Palgrave Macmillan.

Kristensen J. E., 2007, « Gamle og nye ideer med et universitet – universitetsloven 2003 som anledning », In, Ideer om et universitet. Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag, Aarhus, Aarhus Universitetsforlag, 9–22.

Krupnik I. (dir.), 2016, *Early Inuit studies: Themes and transitions, 1850s-1980s*, Washington DC, Smithsonian Institution.

Kukutai T. et Taylor J., 2012, « Postcolonial profiling of Indigenous populations. Limitations and responses in Australia and New Zealand », *Espace populations sociétés. Space populations societies*, n°2012/1, 13-27.

Kuhnlein H. V., Erasmus B., Spigelski D., 2009, *Indigenous Peoples' food systems: The many dimensions of culture, diversity and environment for nutrition and health*, Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).

Kunz S., 2016, « Privileged mobilities: Locating the expatriate in migration scholarship », *Geography Compass*, vol. 10, n°3, 89-101.

Kuratorisk Aktion, 2012, *Tupilakosaurus. An Incomplete(able) Survey of Pia Arke's Artistic Work and Research*, Copenhague, Kuratorisk Aktion.

Laage-Petersen J., 2013, *Ligebehandling af grønlændere i Danmark: forundersøgelse*, Copenhague, Institut for Menneskerettigheder.

Ladson-Billings, G., 1998, « Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? », *International journal of qualitative studies in education*, vol. 11, n°1, 7-24.

Lagrave R-M., 2021, *Se ressaisir : enquête autobiographique d'une transfuge de classe féministe*, Paris, La Découverte.

Lahire B., 1996, « Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n°3, 61-87.

Lahire B., 2005 (1ère édition 1999), *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates,* Paris, La Découverte.

Lahire B., 2006 (1ère édition 1996), *L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions.

Lahire B., 2001 (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte.

Lahire B., 2013, *Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.

Lahire B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

Lamont M. et Fournier M., 1992 (dir.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*, Chicago, University of Chicago Press.

Lamont M. et Molnár V., 2002, « The study of boundaries in the social sciences », *Annual review of sociology*, vol. 28, n°1, 167-195.

Lander E., 2000, *Ciencias sociales : saberes coloniales y eurocéntricos*. Buenos Aires, Clacso.

Landour J., « La parentalité, une contribution au capital des femmes des classes supérieures ? », *Genre, sexualité & société*, 2016, n°16, URL : http://journals.openedition.org/gss/3886

Landrin L., 2019, « Déclencher, représenter, restituer : le théâtre comme méthode géographique », *Cybergeo : European Journal of Geography*, vol. 923, URL : http://journals.openedition.org/cybergeo/33530

Langåard P., 2002, « Greenland and the university of Greenland » in *Higher Education Across the Circumpolar North: a circle of learning*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 77-99.

Lanne J-B., 2018, *Des vies en veille : géographies abandonnées des acteurs quotidiens de la sécurité à Nairobi*. 2018. Thèse de doctorat. Université Bordeaux Montaigne.

Ladekjær Larsen E., Smorawski G. A., Kragbak K. L., Stock C., 2016, « Students' drinking behavior and perceptions towards introducing alcohol policies on university campus in Denmark: a focus group study », *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, vol. 11, n°1, URL : https://doi.org/10.1186/s13011-016-0060-7

Lareau A., 2003, *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press.

Lascoumes P. et Le Galès P., 2004, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences po.

Law J. et Mol A., 2020, « Words to think with: An introduction », *The Sociological Review*, vol. 68, n°2, 263-282.

Lawrence B. et Dua E., 2005, « Decolonizing antiracism », *Social justice*, vol. 32, n°4, 102, 120-143.

Lazarus N. (dir.), 2006, *Penser le postcolonial : une introduction critique*, Paris, Éditions Amsterdam.

de Leeuw S., 2009, « "If anything is to be done with the Indian, we must catch him very young": colonial constructions of Aboriginal children and the geographies of Indian residential schooling in British Columbia, Canada », *Children's Geographies*, vol. 7, n°2, 123-140.

de Leeuw S., 2016, « Tender grounds: Intimate visceral violence and British Columbia's colonial geographies », *Political geography*, vol. 52, 14-23.

de Leeuw S., Cameron E. et Greenwood M., 2012, « Participatory and community-based research, Indigenous geographies, and the spaces of friendship: A critical engagement », *The Canadian Geographer / Le Géographe canadien*, vol. 56, n°2, 180-194.

de Leeuw, S. et Hunt S., 2018, « Unsettling decolonizing geographies », *Geography Compass*, vol. 12, n°7, URL : https://doi.org/10.1111/gec3.12376

Ledesma M. C. et Calderón D., 2015, « Critical race theory in education: A review of past literature and a look to the future », *Qualitative Inquiry*, vol. 21, n°3, 206-222.

Leferme-Falguières F., et Ven Renterghem V., 2001, « Le concept d'élites », *Hypothèses*, vol. 4, n°1, 55-67.

Lefort I., 2012, « Le terrain : l'Arlésienne des géographes ? », *Annales de géographie*, 2012/5-6, n°687-688, 468-486.

Léger A. et Tripier M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Klincksieck.

Le Goix R., 2016, *Sur le front de la métropole. Une géographie suburbaine de Los Angeles*, Paris, Publications de la Sorbonne.

Lemercier E., Toke V. M. et Palomares E., 2014, « Les Outre-mer français », *Terrains travaux*, vol. 24, n°1, 5-38.

Lemerle S., 2016, « Trois formes contemporaines de biologisation du social », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, n°6.

Leonard P., 2008, « Migrating identities: Gender, whiteness and Britishness in post-colonial Hong Kong », *Gender, Place and Culture*, vol. 15, n°1, 45-60.

Lévy J. et Lussault M., 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés,* Paris, Belin.

Le Petitcorps C. et Desille A., 2020, « La colonialité du pouvoir aujourd'hui : approches par l'étude des migrations », *Migrations Societe*, n°4, 17-28.

Le Renard A., 2016, « "Ici, il y a les Français français et les Français avec origins" : reconfigurations raciales autour d'expériences de Dubaï », *Tracés. Revue de sciences humaines*, n°30, 55-78.

Le Renard A., 2019, *Le privilège occidental : travail, intimité et hiérarchies postcoloniales à Dubaï*, Paris, Presses de Sciences Po.

Le Renard A., 2020, « Approche intersectionnelle et postcoloniale d'un privilège », *Travail, genre et sociétés*, n°2, 87-105.

Lidegaard M., 2020, *Hans–en eskimo. En grønlandsk livsskæbne*, Copenhague, Lindhardt og Ringhof.

Lipura S. J. et Collins F. L., 2020, « Towards an integrative understanding of contemporary educational mobilities: A critical agenda for international student mobilities research », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 18, n°3, 343-359.

Lochak D., 1987, « Réflexion sur la notion de discrimination », *Droit social*, 778-790.

Loftsdóttir K., 2011, « Negotiating white Icelandic identity: Multiculturalism and colonial identity formations », *Social Identities*, vol. 17, n°1, 11-25.

Loftsdóttir K., 2012, « Colonialism at the margins: politics of difference in Europe as seen through two Icelandic crises », *Identities*, vol. 19, n°5, 597-615

Loftsdóttir K. et Jensen L. (dir.), 2016, *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*, Londres, Routledge.

Loiselle M. et Legault L., 2010, *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : rapport de recherche*, Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Lorcerie F., 1994, « Les sciences sociales au service de l'identité nationale », in *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Paris, Presses de Sciences po, 245-281.

Lorcerie F., 2011, *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, Paris, INRP-ESF éditeur.

Lorcerie F. et Cavallo D., 2022, « Les relations entre familles populaires et école », *Les cahiers millénaires 3*, vol. 3, n°24, 5-24.

Audre L., 2003, *Sister Outsider. Essais et propos d'Audre Lorde. Sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme*, Genève, Mamamélis.

Louis R. P., 2007, « Can you hear us now? Voices from the margin: Using indigenous methodologies in geographic research », *Geographical research*, vol. 45, n°2, 130-139.

Lundström C., 2014, « White Migrations: Gender, Whiteness and Privilege in Transnational Migration », New York, Palgrave Macmillan.

Lundström C. et Teitelbaum B. R., 2017, « Nordic whiteness: An introduction », *Scandinavian Studies*, vol. 89, n°2, 151-158.

Lugones M., 2008, « La colonialité du genre », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, n°23, 46-89.

Luthra R. et Platt L., 2016, « Elite or middling? International students and migrant diversification », *Ethnicities*, vol. 16, n°2, 316-344.

Lynge A., 1982, « Til hæder og ære », *Tupigusullutik angalapput Til haeder og aere*, Copenhague, Brondum.

Lynge A. E., 2011, « Mental decolonization in Greenland », *Inter-Nord*, vol. 21, 273-276.

Madge C., Raghuram P. et Noxolo P., 2009, « Engaged pedagogy and responsibility: A postcolonial analysis of international students », *Geoforum*, vol. 40, n°1, 34-45.

Madge C., Raghuram P. et Noxolo P., 2015, « Conceptualizing international education: From international student to international study », *Progress in Human Geography*, vol. 39, n°6, 681-701.

Madsen M. H., Grønbaeck M., Bjerregaard P. et Becker U., 2005, « Urbanization, migration and alcohol use in a population of Greenland Inuit », *International Journal of Circumpolar Health*, vol. 64, n°3, 234-245.

Maegaard M. et Køhler Mortensen K., 2018, « Meeting the Greenlandic people: Mediated intersections of colonial power, race and sexuality », Working paper.

Mahler S. J. et Pessar P. R., 2001, « Gendered geographies of power: Analyzing gender across transnational spaces », *Identities*, vol. 7, n°4, 441-459.

Mailhot J., 1978, « L'étymologie de "Esquimau" revue et corrigée », *Études/Inuit/Studies*, vol. 2, n°2, 59-69.

Mains S. P., Gilmartin M., Cullen D., Mohammad R., Tolia-Kelly D. P., Raghuram P. et Winders J., 2013, « Postcolonial migrations », *Social & Cultural Geography*, vol. 14, n°2, 131-144.

Maldonado-Torres N., 2007, « On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept », *Cultural studies*, vol. 21, n°2-3, 240-270.

Maldonado-Torres N., 2014, « Race, religion, and ethics in the modern/colonial world », *Journal of Religious Ethics*, vol. 42, n°4, 691-711.

Ma Mung E., 2009, « Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : "penser de l'intérieur" les phénomènes de mobilité », In *Les mondes de la mobilité*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, 25-38.

Marcus G. E, 1995, « Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography », *Annual review of anthropology*, vol. 24, 95-117.

Marginson S., 2006, « Dynamics of national and global competition in higher education », *Higher education*, vol. 52, n°1, 1-39.

Marie C.-V. et Rallu J.-L., 2004, « Migrations croisées entre DOM et Métropole : l'emploi comme moteur de la migration », *Espace populations sociétés. Space populations societies*, n°2, 237-252.

Marquardt O., 2010, « Income distribution in west Greenland in the second half of the nineteenth century », In *Cultural and social research in Greenland: Selected essays 1992-2010*, Nuuk, Ilisimatusarfik, 55-78.

Marston S. A. et De Leeuw S., 2013, « Creativity and geography: Toward a politicized intervention », *Geographical Review*, vol. 103, n°2, iii-xxvi.

Marquardt O., 2016, « Between Science and Politics: The Eskimology of Hinrich Johannes Rink », *Early Inuit Studies: Themes and Transitions, 1850s-1980s*, 35-54.

Marquardt, O., 2005, « Opkomsten af en grønlandsk arbejderklasse », n *Arbejdsmarkedet i Grønland - fortid, nutid og fremtid*, 176–188).

Mary K., « Le retour difficile des jeunes Maliens formés en Amérique du Nord », *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, n°1307, 39-46.

Martinello M. et Simon P., 2005, « Les enjeux de la catégorisation », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21, n°2, 7-18.

Matlock S. A. et Diangelo R., 2015, « "We Put It in Terms of Not-Nice": White Antiracists and Parenting », *Journal of Progressive Human Services*, vol. 26, n°1, 67-92.

Matthews J. et Sidhu R., 2005, « Desperately seeking the global subject: International education, citizenship and cosmopolitanism », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 3, n°1, 49-66.

Mazouz S., 2017, *La République et ses autres : politiques de l'altérité dans la France des années 2000*, Lyon, ENS éditions.

Mazouz S., 2008, « Les mots pour le dire », In : *Les politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte, 81-98.

McBreen K., 2018, « E Kore Au e Ngaro, He Kākano i Ruia mai i Rangiātea (I will never be lost, I am a Seed sown from Rangiātea): Te Wānanga o Raukawa as an Exemple of Education for Indigenous Futures », In *Indigenous and Decolonizing Studies in Education. Mapping the Long View*, New York, Routledge, 175-189.

McClintock A., 1992, « The angel of progress: Pitfalls of the term "post-colonialism" », *Social text*, n°31/32, 84-98.

McDowell L., 1993, « Space, place and gender relations: Part I. Feminist empiricism and the geography of social relations », *Progress in Human geography*, vol. 17, n°2, 157-179.

McLaughlin J. et Whatman S., 2011, « The potential of critical race theory in decolonizing university curricula », *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 31, n°4, 365-377.

Meer N., 2013, « Racialization and religion: race, culture and difference in the study of antisemitism and Islamophobia », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 36, n°3, 385-398.

Mekdjian S. et Olmedo E., 2016, « Médier les récits de vie. Expérimentations de cartographies narratives et sensibles », *Mappemonde*, n°118.

Memmi A., 1957, « Portrait du colonisé », *Esprit*, n°250, 790-810.

Mennesson C., 2004, « Être une femme dans un sport "masculine" », *Sociétés contemporaines*, n°3, 69-90.

Merle P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population,* vol. 55, n°1, 15-50.

Merle P., 2010, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

Merton R. K. et Nisbet R. A. (dir.), 1961, *Contemporary Social Problems: An Introduction to the Sociology of Deviant Behavior and Social Disorganization*, New York, Harcourt, Brace & World.

Meusberger P., Heffernan M. et Suarsana L., 2018, *Geographies of the University*, Berlin, Springer Nature.

Meyer J.-B., 2004, « Les diasporas de la connaissance : atout inédit de la compétitivité du Sud », *Revue internationale et stratégique*, n°3, 69-76.

Meyer J.-B. et Charum J., 1995, « La "fuite des cerveaux" est-elle épuisée ? Paradigme perdu et nouvelles perspectives », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n°4, 1003-1017.

Mignolo W., 2000, *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*, Princeton, University of Princeton Press.

Mignolo W., 2001a, « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale », *Multitudes*, n°3, 56-71.

Mignolo W., 2001b, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Strasbourg, Ediciones del Signo.

Mignolo W., 2003, « Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university », *Nepantla: Views from South*, vol. 4, n°1, 97-119.

Mignolo W., 2013, « Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique », *Mouvements*, n°1, 181-190.

Mihut G., Altbach P. G. et De Wit H. (dir.), 2017, *Understanding higher education internationalization: Insights from key global publications*, New York, Springer.

Miles R., 1989, *Racism*, Londres, Routledge.

Millet M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires Lyon.

Mills C., 2003, *From Class to Race: Essays in White Marxism and Black Radicalism*, Lanham, Rowman & Littlefield.

Mims L. et Williams J. L., 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, 754-779.

Miron L.F. et Inra J.X., 2000, « Race as a Kind of Speech Act », In *Cutural Studies: A Research Volume*, Bingley, Emerald, 85-107.

Moehring K. et Teney C., 2021, « Who supports affirmative action policies for women and immigrants in recruitment processes? An international survey experiment », Working paper.

Montmasson-Michel F., 2018, *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*, Thèse de doctorat, Université de Poitiers.

Morel S., 2023 (à paraître), « Psychologisation », In *Catégoriser. Lexique des constructions sociales de la différence*, Lyon, ENS Editions.

Moltke I., Fumagalli M., Korneliussen T. S., Crawford J. E., Bjerregaard P., Jørgensen M. E., Grarup N., Gulløv H. C., Linneberg A., Pedersen O., Hansen T., Nielsen R. et Albrechtsen A., 2015, « Uncovering the genetic history of the present-day Greenlandic population », *The American Journal of Human Genetics*, vol. 96, n°1, 54-69.

Morin F., 2011, « Le malaise des anthropologues face à la globalisation de l'autochtonie », *Revue internationale sur l'Autochtonie,* n°3-2011, 129-140.

Morin F. et Saladin d'Anglure B., 1995, « L'ethnicité, un outil politique pour les autochtones de l'Arctique et de l'Amazonie », *Etudes/Inuit/Studies*, vol. 19, n°1, 37-68.

Morning A., 2021, « Et vous pensiez que nous avions laissé tout cela derrière nous: la race biologique fait son retour dans les sciences sociales », *Cahiers de l'Urmis*, n°20.

Morris E. W., 2007, « Researching race: Identifying a social construction through qualitative methods and an interactionist perspective », *Symbolic Interaction*, vol. 30, n°3, 409-425.

Mortensen B. O. G. et Barten U., 2017, « The Greenland Self-Government Act: The Pitfall for the Inuit in Greenland to Remain an Indigenous People? », *The Yearbook of Polar Law Online*, vol. 8, n°1, 103-128.

Mosconi N., 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs,* Paris, L'Harmattan.

Mosconi N., 2003, « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°1, 31-38.

Mosneaga A. et Agergaard J., 2012, « Agents of internationalisation? Danish universities' practices for attracting international students », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 10, n°4, 519-538.

Mouhoud E. M, 2003, « Division internationale du travail et économie de la connaissance », In *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel*, Paris, La Dispute, 121-136.

Mountz A. et Hyndman J., 2006, « Feminist approaches to the global intimate », *Women's Studies Quarterly*, vol; 34, n°1-2.

Mountz A., 2017, « Island detention: Affective eruption as trauma's disruption », *Emotion, space and society*, vol. 24, 74-82.

Munk M. D., 2014, « Social ulighed og uddannelse (Social inequality and education) », In *Grundbog i Pædagogisk Sociologi (Textbook in Sociology of Education)*, Copenhague, Hans Reitzels Forlag, 187–219.

Munk M. D. et Thomsen J.-P., 2018, « Horizontal stratification in access to Danish university programmes », *Acta Sociologica*, vol. 61, n°1, 50-78.

Murphy-Lejeune E., 2003, *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*, Londres, Routledge.

Musselin C., 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, n° 2, 13-24.

Nair P., 2013, « Postcolonial theories of migration », In *The encyclopedia of global human migration.*

Nash C., 2003, « Cultural geography: anti-racist geographies », *Progress in Human Geography*, vol. 27, n°5, 637-648.

Naudet J. et Shahrokni S., 2019, « The Class Identity Negotiations of Upwardly Mobile Individuals Among Whites and the Racial Other: A USA–France Comparison », In *Elites and people: Challenges to democracy*, Bingley, Emerald Publishing Limited, 137-158.

Naum M. et Nordin J. (dir.), 2013, *Scandinavian colonialism and the rise of modernity: Small time agents in a global arena.* Berlin, Springer Science & Business Media.

Nayak A., 2011, « Geography, race and emotions: Social and cultural intersections », *Social & Cultural Geography*, vol. 12, n°6, 548-562

Neal S., 1998, *The Making of Equal Opportunities Policies in Universities*, Philadelphie, Open University Press.

Neely B. et Samura M., 2011, « Social geographies of race: Connecting race and space », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 34, n°11, 1933-1952

Nedelcu M., 2010, « (Re) penser le transnationalisme et l'intégration à l'ère du numérique. Vers un tournant cosmopolitique dans l'étude des migrations internationales ? », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 26, n°2, 33-55.

Ndiaye P., 2006, « Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du colorisme », IN *De la question sociale à la question raciale*, Paris, La Découverte, 37-54.

Nguyen N., 2020, « On geopolitics and education: Interventions, possibilities, and future directions », *Geography Compass*, 14 : e12500.

Nelson A., 2016, *The social life of DNA: Race, reparations, and reconciliation after the genome*, Boston, Beacon Press.

Nord D. et Weller G. (dir.), 2002, *Higher Education Across the Circumpolar North: a circle of learning*, Londres, Palgrave MacMillan.

Noucher M., Hirt I. et Arnauld de Sartre X., 2019, « Mises en chiffres, mises en cartes, mises en ordre du monde : Pour des approches critiques des métrologies de l'espace », *EspacesTemps.net,* URL : https://www.espacestemps.net/articles/deconstruire-la-spatialisation-de-services-ecosystemiques-par-la-modelisation-critique/

Nungak Z., 2006, « Introducing the science of Qallunology », *Windspeaker Columnist*, vol. 24, n°2.

Nuttall M., 2015, « Subsurface politics: Greenlandic discourses on extractive industries », In : *Handbook of the Politics of the Arctic*, Edward Elgar Publishing, 105-127.

Obadia L., 2004, « Le "boire". Une anthropologie en quête d'objet, un objet en quête d'anthropologie », *Socio-anthropologie*, n°15.

Oberti M., 2007, *L'école dans la ville: ségrégation-mixité-carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.

Oberti M. et Pavie A., 2020, « Les paradoxes d'un programme d'ouverture sociale : les Conventions Éducation prioritaire à Sciences Po », *L'année sociologique*, vol. 70, n°2, 395-422.

Ogien A., 2013, *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du service public*, Versailles, Quae.

Olsen T.R., 2005, I skyggen af kajakkerne: Grønlands politiske historie 1939-79, Nuuk, Forlaget Atuagkat.

Olivier de Sardan J.-P., 2008, *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Editions Academia.

Olsen K. K., 2005, Education teachers from a Vygotskian point of view: The Greenlandic school reform and what it implies for classroom practices and further education (professional development) for teachers, Working paper.

Olsen N. F., 2008, Fællesskab frem for alt – grønlandske hjemløse i København, *Tidsskrifftet Grønland*, vol. 56, n°4-5, 136-143.

Omi M. et Winant H., 2014, *Racial formation in the United States*, Londres, Routledge.

Orange S., 2012, « Interroger le choix des études supérieures », *Genèses*, n°4, 112-127.

Pachón Soto D., 2009, « Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être », *Cahiers des Amériques latines*, n°62, 47-57.

Pahlke E., Bigler R. et 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, 1164-1179.

Pain R., 2021, « Geotrauma: Violence, place and repossession », *Progress in Human Geography*, vol. 45, n°5, 972-989.

Palheta U., 2011, « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, vol. 2, n°4, 363-386.

Palheta U., 2012, « Les enfants d'immigrés du collège à l'enseignement professionnel. Le piège du surinvestissement scolaire ? », In *La domination scolaire,* 267-310.

Palheta U., 2015, « Violence symbolique et résistances populaires. Retour sur les fondements théoriques d'une recherche », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n°37.

Palheta U., 2011, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves "orientés"», *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°175, 59-72.

Paris D., 2012, « Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice », *Educational researcher*, vol. 41, n°3, 93-97.

Pasquali P., 2021 (1ère édition 2014), *Passer les frontières sociales : comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, La Découverte.

Passeron J.-C. et Revel J., 2005, « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités », *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 9-44.

Patil V., 2013, « From Patriarchy to Intersectionality: A Transnational Feminist Assessment of How Far We've Really Come », *Signs*, vol. 38, n°4, 847-867.

Payet J.-P. et van Zanten A., 1996, « Ecole et immigration », *Revue française de pédagogie*, vol. 117, n°1, 5-6.

Payet J.-P., 1997, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin.

Prieur A., Rosenlund L. et Skjott-Larsen J., 2008, « Cultural capital today: A case study from Denmark », *Poetics*, vol. 36, no 1, 45-71

Pasgaard M., Fold N., Meilby H. et Kalvig P., 2021, « Reviewing tourism and natural resource research in the Arctic: towards a local understanding of sustainable tourism in the case of South Greenland », *Geografisk Tidsskrift-Danish Journal of Geography*, vol. 121, n°1, 15-29.

Pedersen O. K., 2011, Konkurrencestaten, Copenhague, *Hans Reitzels Forlag.*

Pereira I., 2018, "La pédagogie critique : conscientiser les rapports sociaux dans la salle de classe", Pédagogies radicales, billet de carnet Hypothèses, URL : https://pedaradicale.hypotheses.org/834

Perry S. L., « Racial habitus, moral conflict, and white moral hegemony within interracial evangelical organizations », *Qualitative Sociology*, 2012, vol. 35, n°1, 89-108.

Pessar P. R. et Mahler S. J., « Transnational migration: Bringing gender in », *International migration review*, 2003, vol. 37, n°3, 812-846.

Petersen R., 1995, « Colonialism as seen from a former colonized area », *Arctic Anthropology*, 118-126.

Petersen R., 2001, « On ethnic identity in Greenland », *Études/Inuit/Studies*, 2001, 319-328.

Petersen R., 2003, *Settlements, kinship and hunting grounds in traditional Greenland.* Museum Tusculanum Press, 2003.

Peters M. F., 1985, « Racial socialization of young Black children » In Black children: Social, educational and parental environments », Beverly Hills, Sage, 159-173

Peters E., 2011, « Still invisible: enumeration of Indigenous peoples in census questionnaires internationally. *aboriginal policy studies* » 2011, vol. 1, n°2, URL : https://journals.library.ualberta.ca/aps/index.php/aps/article/view/11685

Petterson C., 2014, *The Missionary, the Catechist and the Hunter: Foucault, Protestantism and Colonialism*, Boston, Brill.

Petterson C., 2016, « Colonialism, racism and exceptionalism » I, *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region*, Londres, Routledge, 41-54.

Pfeifer P., 2018, « From the credibility gap to capacity building: An Inuit critique of Canadian Arctic Reserch », *Northern Public Affairs*, vol. 6 n°1, 29-34.

Poiret C., 2011, « Les processus d'ethnicisation et de raci (ali) sation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et "Noirs"». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 27, n°1, 107-127.

Poppel B. (dir.), 2015, *SLiCA: Arctic Living Conditions: Living conditions and quality of life among Inuit, Saami and Indigenous peoples of Chukotka and the Kola Peninsula,* Copenhague, Nordic Council of Ministers.

Potot S., 2018, « Critique du transnationalisme. Un regard sur la formation en sociologie des migrations à l'URMIS » *e-Migrinter*, n°17, URL : http://journals.openedition.org/e-migrinter/1054

Pouillon F. et Laslaz L., 2019, « Le grindadráp aux îles Féroé : approche géographique d'une controverse environnementale », *Géoconfluences*, URL : http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/changement-global/geographie-des-animaux/grindadrap-feroe

Poupeau F. et François J-C., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'agir.

Pouchepadass J., 2004, « Que reste-t-il des *Subaltern Studies* ? », *Critique internationale*, vol. 24, n°3, 67-79.

Pouchepadass J., 2007, « Le projet critique des *Postcolonial Studies* entre hier et demain » In : *La situation postcoloniale*, Paris, Presses de Sciences Po, 173-218.

Poutignat P. et Streiff-Fenart J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses universitaires de France.

Poutignat P. et Streiff-Fenart J., 2015, « L'approche constructiviste de l'ethnicité et ses ambiguïtés » *Terrains/Théories*, 2015, n°3, URL : http://journals.openedition.org/teth/581

Powell W. W. et Snellman K., 2004, « The knowledge economy », *Annual Review of Sociology*, vol. 30, 199-220.

Pratt G. et Yeoh B., 2003, « Transnational (counter) topographies », *Gender, place and culture: A journal of feminist geography*, vol. 10, n°2, 159-166.

Prazeres L., 2013, « International and intra-national student mobility: Trends, motivations and identity », *Geography Compass*, vol. 7, n°11, 804-820.

Priebe J., 2018, « A modern mine? Greenlandic media coverage on the mining community of Qullissat, western Greenland, 1942–1968 », *The Polar Journal*, vol. 8, n°1, 141-162.

Puig de la Bellacasa M., 2013, *Politiques féministes et construction des savoirs. « Penser nous devons » !,* Paris, L'Harmattan.

Pulido L., 2018, « Geographies of race and ethnicity III: Settler colonialism and nonnative people of color », *Progress in Human Geography*, vol. 42, n°2, 309-318.

Puwar N., 2009, « Sensing a post-colonial Bourdieu: an introduction », *The Sociological Review*, vol. 57, n°3, 371-384.

Quashie H., 2015, « La "blanchité" au miroir de l'africanité. Migrations et constructions sociales urbaines d'une assignation identitaire peu explorée (Dakar) », *Cahiers d'études africaines*, 2015, n°220, 761-786.

Quashie H., 2020, « Quand enquêter rime avec racialité. Revisiter les migrations du "Nord" vers le "Sud" et la production sociale des catégorisations arabe, noire et blanche à travers la réflexivité », *Cahiers de l'Urmis*, 2020, vol. 19, n°1, URL : http://journals.openedition.org/urmis/2172

Quijano A., 1992, « Colonialidad y modernidad/racionalidad » *Perú indígena*, vol. 13, n°29, 11-20.

Quijano A., 2000, « Colonialidad del poder, eurocentrismo y America latina », In Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires, CLACSO, 201-246.

Quijano A., 2007, « Race et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, 2007, n°3, 111-118.

Quijano A., 2015, « Colonialidad del poder y clasificación social », *Contextualizaciones Latinoamericanas*, vol. 2, n°5, 1-33.

Quintero O., 2013, *Racisme et discrimination à l'université : lectures croisées des sociétés française et colombienne à partir de l'expérience vécue des étudiants noirs à Paris et Bogota*, Thèse de doctorat. Rennes 2.

Radcliffe S. A., 2017, « Geography and indigeneity I: Indigeneity, coloniality and knowledge », *Progress in Human Geography*, 2017, vol. 41, n°2, 220-229.

Radcliffe S. A., 2018, Geography and indigeneity II: Critical geographies of indigenous bodily politics. *Progress in Human Geography*, vol. 42, n°3, 436-445.

Radcliffe S. A.,2020, « Geography and indigeneity III: Co-articulation of colonialism and capitalism in indigeneity's economies », *Progress in Human Geography*, vol. 44, n°2, 374-388.

Radin B., 2006, *Challenging the Performance Movement: Accountability, Complexity, and Democratic Values*, Washington DC, Georgetown University Press.

Raghuram P., 2009, « Which migration, what development? Unsettling the edifice of migration and development », *Population, Space and Place*, vol. 15, n°2, 103-117.

Raghuram P., 2013, « Theorising the spaces of student migration », *Population, Space and Place*, vol. 19, n°2, 138-154.

Ramogino A., 2020, *Le génocide culturel dans le Droit international pénal : un concept en marge*, mémoire de Master, Université Laval.

Ramirez G. B., 2014, « Trading quality across borders: Colonial discourse and international quality assurance policies in higher education », vol. 20, n°2, 121-134.

Rasmussen H. R., 1986, « Genealogier og social stratifikation. Eksempler fra Grønland », *Fortid og Nutid*, vol. 33, n°2, 95-110.

Rasmussen O. R.(dir.), 2010, *Mobilitet i Grønland, Sammenfattende analyse,* Stockholm, Nordregio, 23 p.

Reardon J. et Tallbear K., 2012, « "Your DNA is our history" genomics, anthropology, and the construction of whiteness as propert », *Current anthropology*, vol. 53, n°5, 233-245.

Reeves F., 1983, *British racial discourse. A study of British political discourse about race and race-related matters*,Cambridge, Cambridge University Press.

Renahy N., 2010, « Classes populaires et capital d'autochtonie » *Regards sociologiques*, 2010, vol. 40, 9-26.

Retière J-N., 2003, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 16, n°63, 121-143.

Richardson B. B., 1981, « Racism and Child-Rearing: A Study of Black Mothers », tèse de doctorat, Claremont Graduate University..

Ripoll F., 2013, « Quelle dimension spatiale des structures sociales chez Bourdieu ? Localisations résidentielles et jeux d'échelles dans *La Distinction* », In *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 365-377.

Ripoll F., 2019, Comment croiser espace et capital ?, *L'Espace geographique*, vol. 48, n°4, 289-305.

Ripoll F. et Tissot S., 2010, « La dimension spatiale des ressources sociales », *Regards sociologiques*, vol. 40, 5-7.

Ripoll F. et Veschambre V., 2005a, « L'appropriation de l'espace comme problématique » *Norois*, vol. 195, n°2, 7-15.

Ripoll F. et Veschambre V., 2005b, « Sur la dimension spatiale des inégalités : contribution aux débats sur la "mobilité" et le "capital spatial" » In *Rural-Urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 467-483.

Robert C., 2008, « Expertise et action publique », In *Politiques publiques*, vol. 1, Paris, Presses de Sciences Po p., 309-335.

Robinson W. I. et Harris J., 2000, « Towards a global ruling class? Globalization and the transnational capitalist class », *Science & society*, vol. 64, n°1, 11-54.

Roca i Escoda M., Fassa F. et Lépinard É (dir.), 2016, *L'intersectionnalité: enjeux théoriques et politiques*, Paris, La Dispute.

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, 181-210.

Roestone Colective, 2014, « Safe space: Towards a reconceptualization », *Antipode*, vol. 46, n°5, 1346-1365.

Rollock, N, Gillborn, D, Vincent, C., 2015, *The Colour of Class: The Educational Strategies of the Black Middle Classes*. Abingdon, New York, Routledge.

Roth W. D., et Ivemark B., 2018, « Genetic options: The impact of genetic ancestry testing on consumers' racial and ethnic identities », *American Journal of Sociology*, vol. 124, n°1, 150-184.

Rose G., 1993, *Feminism and geography: The limits of geographical knowledge*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Rud S., 2009, « A correct admixture: the ambiguous project of civilising in nineteenth-century Greenland », *Itinerario*, vol. 33, n°2, p 29-44.

Rud, S. 2017, *Colonialism in Greenland: Tradition, Governance and Legacy*, New York, Springer.

Ryall A., Schimanski J. et Wærp H. H., (dir.), 2010, *Arctic discourses*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.

Rytter M., 2018, « Made in Denmark: Refugees, integration and the self-dependent society », *Anthropology Today*, vol. 34, n°3, 12-14.

de Rudder V., Poiret C. et Vourc'h F., 2000, *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, Presses universitaires de France.

de Rudder V. et Vourc'h F., 2006, Positions libérales, positions radicales dans la lutte contre les inégalités racistes. *Cahiers de l'Urmis*, no 10-11.

Sabbagh, D., 2006, « Une convergence problématique. Les stratégies de légitimation de la « discrimination positive » dans l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France », *Politix*, vol. 73, n°1, 211-229.

Sallaz J., 2010, « Talking race, marketing culture: The racial habitus in and out of apartheid », *Social Problems*, vol. 57, n°2, 294-314.

Sapiro G., 2007, « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 168, no 3, 4-11.

Safi M., 2011, « Mirna. Penser l'intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine », *Sociologie*, vol. 2, n°2, 149-164.

Safi M., 2013, *Les inégalités ethno-raciales*, Paris, La Découverte.

Sassen S., 2006, « Vers une analyse alternative de la mondialisation : les circuits de survie et leurs acteurs », *Cahiers du genre*, vol. 40, n°1, 67-89.

Sayad A., 1977, « Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 15, n°1, 59-79.

Sayad A., 1979a, « Les enfants illégitimes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 25, n°1, 61-81.

Sayad A., 1979b, « Les enfants illégitimes [2ème partie] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 25, n°1, 117-132.

Sayad A., 1991, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck université.

Sayad A., 2016, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Média Diffusion.

Schachar, A., 2006, « The race for talent: highly skilled migrants and competitive immigration regimes », *New York University Law Review,* vol. 81, 141–206.

Schmoll C., 2017, *Spatialités de la migration féminine en Europe du Sud. Une approche par le genre*, Dossier d'habilitation à diriger des recherches, volume 1 : position et projet scientifique, Université de Poitiers.

Schou J., 1988, « "Etnografiske karavaner", Stofskifte », *Tidsskrift for Antropologi,* vol. 16, 55-87.

Schuft L., 2013, « La "colonialité du pouvoir" en Polysésie française : de l'institutionnel à l'intime », *Revue Asylon(s),* n° 11, URL : http://www.reseau-terra.eu/article1279.html

Schultz T. W., 1959, « Investment in man: An economist's view », *Social service review*, vol. 33, n°2, 109-117.

Schultz T. W., 1961, « Investment in human capital », *The American economic review*, vol. 51, n°1, 1-17.

Seiding I., 2013, "*Married to the Daughters of the Country": Intermarriage and Intimacy in Northwest Greenland ca. 1750 to 1850*, thèse de doctorat, Ilisimatusarfik.

Sejersen F., 2020, « Brokers of hope: Extractive industries and the dynamics of future-making in post-colonial Greenland », *Polar Record*, vol. 56, URL : https://doi.org/10.1017/S0032247419000457

Serre D., 2012, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 191-192, n°1, 4-13.

Shahjahan R. A., et Morgan C., 2016, « Global competition, coloniality, and the geopolitics of knowledge in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, n°1, 92-109.

Shore C. et Wright S., 2015, « Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order », *Social Anthropology*, vol. 23, n°1, 22-28.

Sibeud E., 2004, « Post-*Colonial* et *Colonial Studies* : enjeux et débats », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, vol. 51, n°5, 87-95.

Sibeud E., 2007, « Du postcolonialisme au questionnement postcolonial : pour un transfert critique » *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 2007, vol. 54, n°4, 142-155.

Sidhu R. K., 2006, *Universities and globalization: To market, to market*, Singapour, Routledge.

Sidhu R. K., 2011, *Re-thinking student migration trends, trajectories and rights*, Singapore, Asia Research Institute, National University of Singapore.

Simon P., 1997, « La statistique des origines : L'ethnicité et la "race" dans les recensements aux États-Unis, Canada et Grande-Bretagne », *Sociétés contemporaines*, vol. 26, n°1, 11-44.

Simon P., 2003, L'impasse de l'analyse statistique dans une France sans "races", *Hommes & migrations*, n°1245, 42-53.

Simon P., 2005, « La mesure des discriminations raciales : l'usage des statistiques dans les politiques publiques », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 183, n°1, 13-30.

Smith L. T., Tuck E., et Yang K. W. (dir.), 2018, *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*, New York, Abingdon, Routledge.

Smith L. T., 2008 (1ère édition 1999), *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, Londres, Zed Books.

Smith A., 2012, « Indigeneity, settler colonialism, white supremacy », In *Racial formation in the twenty-first century*, Berkley, University of California Press.

Smith S. J. et Pain R., 2008, « Critical geopolitics and everyday fears », In *Fear of crime. Critical Voices in a age of anxiety*, New York, Routledge-Cavendish, 57-70.

Sohn K., 2011, « Acting white: A critical review »,.*The Urban Review*, vol. 43, n°2, 217-234.

Sollors W., 2008, « Ethnicity and race », In *A companion to racial and ethnic studies*, Oxford, Blackwell Publisher, 97-104.

Solórzano D., Ceja M. et Yosso T., 2000, « Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students », *Journal of Negro education*, vol. 69 n°1-2, 60-73.

Sørensen A. K., 2006, *Denmark-Greenland in the twentieth century,* Copenhahgue*,* Museum Tusculanum Press.

Sontag S., 1966, *The anthropologist as hero. Against interpretation and others essays*, New York, Macmillan.

Soulé B., 2007, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, vol. 27, n°1, 127-140.

Soumahoro M., 2020, *Le triangle et l'hexagone : réflexions sur une identité noire*, Paris, La Découverte.

Sowa F., 2013, « Relations of power and domination in a world polity: the politics of indigeneity and national identity in Greenland », *Arctic yearbook* 2013, 184-198.

Spivak, G. C., 1988, « Can the subaltern speak? » In *Marxism and the interpretation of culture*, Chicago, University of Illinois Press, 21-78.

Suárez-Krabbe J., 2012, « "Epistemic Coyotismo" and Transnational Collaboration », *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, vol. 10, n°1, 31-44.

Suaud C., 1978, *La vocation : conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Édtions de Minuit.

Stenbæk M., 1987, « Forty years of cultural change among the Inuit in Alaska, Canada and Greenland: some reflection », *Arctic*, vol. 40, n°4, 300-309.

Staddon P. (dir.), 2015, *Women and alcohol: Social perspectives*, Bristol-Chicago, Policy Press.

Stage A. K. et Aagaard K., 2019, « Danish universities under transformation: Developments in staff categories as indicator of organizational change », *Higher Education*, vol. 78, n°4, 629-652.

Stanton-Salazar R., 1997. « A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths ». *Harvard educational review*, vol. 67, n°1, 1-41.

Staszak J-F., 2008, Qu'est-ce que l'exotisme ? *Le globe*, vol. 148, 7-30.

Stein S., Andreotti V. O., et Susa R., 2019, « "Beyond 2015", within the modern/colonial global imaginary? Global development and higher education. *Critical Studies in Education*, vol. 60, n°3, 281-301.

Stiglitz J. E., Walsh C. E., Lafay J-D., Mayer F., 2000, *Principes d'économie moderne*, Bruxelles, de Boeck.

Stoler A. L., 2013 (1ère édition 2002), *La chair de l'empire*. Paris, La Découverte.

Stoler A. L., 2019, *Au cœur de l'archive coloniale. Questions de méthode*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Sue D. W., Capodilupo C. P., Torino G. C., Bucceri J. M., Holder A., Nadal K. L., et Esquilin M., 2007, « Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice », *American psychologist*, 2007, vol. 62, n° 4, p. 271-286.

Tallbear K., 2003, « DNA, blood, and racializing the tribe », *Wicazo Sa Review*, vol. 18, n°1, 81-107.

Tange H., et Jæger K., 2021, From Bologna to welfare nationalism: international higher education in Denmark, 2000–2020, *Language and Intercultural Communication*, vol. 21, n°2, 223-236.

Tarc A. M., 2013, « Race moves: Following global manifestations of new racisms in intimate space », *Race Ethnicity and Education*, 2013, vol. 16, n°3, 365-385.

Tate W. F., 1997, « Critical race theory and education: History, theory, and implications », *Review of research in education*, vol. 22, n°1, 195-247.

Tate S. A. et Baguley, 2017, « Building the anti-racist university: Next steps », *Race Ethnicity and Education*, vol. 20, n°3, 289-299.

Teicher U., 2004, « The changing debate on internationalisation of higher education » *Higher education*, vol. 48, n°1, 5-26.

Teicher U., 2017, « Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility », *Journal of international Mobility*, vol. 5 n°1, 177-216.

Telep S., 2018, «"Moi je whitise jamais", Accent, subjectivité et processus d'accommodation langagière en contexte migratoire et postcolonial », *Langage et societe*, vol. 165, n°3, 31-49.

Terpstra T. K., 2015, *Inuit outside the Arctic: Migration, identity and perceptions*, Eelde, Barkhuis.

Terrier E., 2009, « Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud » *L'information géographique*, vol. 73, n°4, 69-75.

Thiem C. H., « Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring » *Progress in Human Geography*, vol. 33, n°2, 154-173.

Thisted K., 1990, « Nationalfølelse og skriftsprog: et studie i de første grønlandske romaner », *Danske Studier*, vol. 85, 109-129.

Thisted K., 2002, « Grønlandske relationer: Om grønlandsk etnicitet i en dansk/grønlandsk diskurs », In*Transkulturel Psykiatri*, Copenhagen, Reitzel, 2002, 87-111.

Thisted, K 2006, « Eskimoeksotisme - et kritisk essay om repræsentationsanalyse » In *Jagten på det eksotiske, Roskilde, Istitut for Kultur og Identitet,* 61-77.

Thisted K., 2009, « « Where once Dannebrog waved for more than 200 years": Banal nationalism, narrative templates and post-colonial melancholia », *Review of Development and Change*, vol. 14, n° 1-2, 147-172.

Thisted K., 2012., « De-framing the Indigenous Body. Ethnography, Landscape and Cultural Belonging in the Art of Pia Arke », *Nordlit*, n°29, 279-298.

Thisted K., 2017, « The Greenlandic reconciliation commission: ethnonationalism, Arctic resources, and post-colonial identity », In *Arctic Environmental Modernities*, Cham, Palgrave Macmillan, 231-246.

Thomsen H., 1998, « Ægte grønlændere og nye grønlændere–om forskellige opfattelser af grønlandskhed. *Den jyske historiker*, vol. 81, 21-69.

Thomsen J. P., 2015, « Maintaining inequality effectively? Access to higher education programmes in a universalist welfare state in periods of educational expansion 1984–2010 » *European Sociological Review*, vol. 31, n°6, 683-696.

Thomsen J. P. 2018, « Test-Based Admission to Selective Universities: A Lever for First-Generation Students or a Safety Net for the Professional Classes? », *Sociology*, 2018, vol. 52, n°2, 333-350.

Thorndahl J., 1987, « Om hof-morianer og udstilling af levende mennesker », In *Danskeren og den ædle vilde*, Højbjerg, Moesgård, 55-65.

Thuesen S. T., 2007, *Fremmed blandt landsmænd: Grønlandske kateketer i kolonitiden*, Nuuk, Forlaget Atuagkat/Ilisimatusarfik.

Tissot S. et Poupeau F., 2005, « La spatialisation des problèmes sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 159., n°4, 4-9.

Tsehaye R. S. et Vieille-Grosjean H., 2018, « Colonialité et occidentalocentrisme : quels enjeux pour la production des savoirs ? », *Recherches en éducation*, vol. 32, URL : http://journals.openedition.org/ree/2323

Togeby L., 2004, *Grønlændere i Danmark. En overset minoritet*, Aarhus, Aarhus Universitetsforlag.

Touré N., 2014, « Les étudiants maliens dans l'enseignement supérieur privé au Maroc. Enjeux et stratégies de distinction sociale par les études à l'étranger », *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, n°1307, 29-36.

Trépied B., 2019, « Des Noirs qui passent pour Blancs ? » *Genèses*, vol. 114, n° 1, 96-116.

Tran L. T., 2016, « Mobility as 'becoming': A Bourdieuian analysis of the factors shaping international student mobility », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, n°8, 1268-1289.

Tròndheim G., 2010, « Kinship in Greenland–emotions of relatedness », *Acta Borealia*, vol. 27, n° 2, 208-220

Trondhjem N. B., 2016, « Distributive and collective aspect in Kalaallisut *Amerindia*, vol. 38, p. 129-144.

Tudor A., 2018, « Cross-fading of racialisation and migratisation: The postcolonial turn in Western European gender and migration studies », *Gender, Place & Culture*, vol. 25, n°7,. 1057-1072.

Tuck E., 2009, « Suspending damage: A letter to communities », *Harvard educational review*, 2009, vol. 79, n° 3,. 409-428.

Tuck E. et Yang K. W., 2012, « Decolonization is not a metaphor », *Decolonization: Indigeneity, education & society*, 2012, vol. 38, 61-111.

Tuck E. et Yang K. W., 2014, « Unbecoming claims: Pedagogies of refusal in qualitative research », *Qualitative Inquiry*, vol. 20, n°6, 811-818.

Varro G., 2003, *Sociologie de la mixité : de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin.

Vaguet Y., 2016, « Les formes et les enjeux de l'urbanisation en Arctique », In *L'Arctique en mutation*, Paris, Editions de l'École Pratique des Hautes Études, 125-134.

Valentine G., 2007, « Theorizing and researching intersectionality: A challenge for feminist geography »,*The professional geographer*, vol. 59, n°1, 10-21.

Vercellone C., 2004, « Division internationale du travail, propriété intellectuelle et développement à l'heure du capitalisme cognitive », *Géographie, économie, société*, vol. 6, n° 4, 359-381.

Vercellone C., 2008a., « La thèse du capitalisme cognitif : une mise en perspective historique et théorique » in *Les nouveaux horizons du capitalisme. Pouvoir, valeur, temps*, Paris, Economica, 71-95.

Vercellone C., 2008b. « Travail, information et connaissance dans le nouveau capitalisme. La thèse du capitalisme cognitif », *Critiques de la société de l'information*, 227-242.

Vercellone C., 2019, « Cybercommunisme et capitalisme cognitif. Sur quelques textes tardifs d'André Gorz », *Variations. Revue internationale de théorie critique*, n° 22.

Veschambre, V., 2006. « Penser l'espace comme dimension de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales », In *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 211-227.

Veracini L., 2010, *Settler colonialism*, Houndmills Palgrave Macmillan.

Verger J., 1991, « La mobilité étudiante au Moyen Âge », *Histoire de l'éducation*, n°50, 65-90.

Viemose, J. 1977, *Dansk kolonipolitik i Grønland*, Copenhague, Demos.

Vingaard Johansen U., Knudsen F., Engelbrecht Kristoffersen C., 2017, « Political discourse on higher education in Denmark: from enlightened citizen to homo economicus » *Studies in Higher Education*, vol. 42, n°2, 264-277.

Victor P-E., 2011 (1ère édition 1938), *Boréal et banquise*, Paris Grasset.

Volvey A., Calbérac Y. et Houssay-Holschuch M., 2012, Terrains de je.(Du) sujet (au) géographique, *Annales de géographie*, vol. 687-688, n°5-6, 441-461.

Vouillot F., 2002, « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. Présentation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n°4, 485-494.

Vouillot F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, 87-108.

Wacquant L., 2007, « La stigmatisation territoriale à l'âge de la marginalité avancée », *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, n° 48, 17-29.

Wagner Sørensen B., 1993, « Bevægelser mellem Grønland og Danmark. Etnicitet, følelser og rationalitet i migration », *Tidsskriftet Antropologi*, vol. 28, 31-46.

Wagner A-C., 2007, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte.

Wald G., 2000, « *Crossing the Line: Racial Passing in Twentieth-Century U.S. Literature and Culture* », Durham, Duke University Press.

Wallace D., 2017, « Reading 'race'in Bourdieu? Examining black cultural capital among black Caribbean youth in south London », *Sociology*, vol. 51, n°5, 907-923.

Wallace D., 2016, « Re-interpreting Bourdieu, belonging and Black identities », In J. *Bourdieu: The Next Generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology*, New York, Routledge, 37-54.

Wallerstein I., 1979, *The capitalist world-economy*, Cambridge University Press.

Walsh C., « Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo ». *Polis. Revista Latinoamericana*, 2003, n°4, URL : http://journals.openedition.org/polis/7138

Waters, J., 2006, « Geographies of cultural capital: education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada », *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 31, n°2, 179-192.

Waters, J., 2012, « Geographies of international education: Mobilities and the reproduction of social (dis) advantage », *Geography compass*, vol. 6, n°3, 123-136.

Waters, J. et Brooks R., 2013, Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. In *The Sociology of Higher Education*. Londres, Routledge, 72-83.

Waters, J. et Brooks, R., 2021, *Student migrants and contemporary educational mobilities*, Cham, Palgrave Macmillan.

West C. et Fenstermaker S. (dir.), 2002, *Doing gender, doing difference: Inequality, power, and institutional change*, New York, Routledge, 2002.

Whyman, T., Adams, K., Carter, A., et Jobson, L., 2021, Lateral violence in Indigenous peoples, *Australian Psychologist*, vol. 56 n°1, 1-14.

Wilkinson S., 2015, « Young people's alcohol-related urban im/mobilities » In *Drinking Dilemmas*. Londres, Routledge, p. 148-165.

Williamson K. J., 2011, *Inherit my heaven: Kalaallit gender relations*, Nuuk, Naalakkersuisut/Government of Greenland, and Inussuk Arctic Journal.

Willis P., 2011 (1ère édition 1977), *L'école des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone.

Wilson S., 2008, *Research is ceremony. Indigenous research methods,* Winnipeg, Fernwood.

Wilson S.,2016, « Using Indigenist Research to Shape Our Future », In *Decolonizing Social Work*, New York, Routledge 4–5.

Wimmer A., « The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory », *American journal of sociology*, 2008, vol. 113, n°4, 970-1022.

Wimmer A. et Glick Schiller N., 2002., Methodological nationalism and beyond: nation–state building, migration and the social sciences. *Global networks*, 2002, vol. 2, n°4, 301-334.

Wimmer A. et Glick Schiller N., 2003, « Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration: An essay in historical epistemology », *International migration review*, vol. 37, n°3, 576-610.

Winant H., 2000, Race and race theory. *Annual review of sociology*, vol. 26, n°1, 169-185.

Wolf E. R., 1982, *Europe and the People Without History*, Berkley, Universtiy of California Press.

Wolfe P., 1999, *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology: The Politics and Poetics of an Ethnographic Event*, Londres, Cassel.

Wooglar S. et Pawluch D., 1985, « Ontological gerrymandering: The anatomy of social problems explanations », *Social problems*, vol. 32, n°3, 214-227.

Wright S. et Ørberg, J. W., 2008, Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance. *Learning and Teaching*, vol. 1, n°1, 27-57.

Wright S. et Ørberg, J. W., 2019, « Contested Narratives of University Reform » In *Enacting the University: Danish University Reform in an Ethnographic Perspective*. Dordrecht, Springer, 87-126.

Wyatt T. R., 2012, « Atuarfitsialak: Greenland's cultural compatible reform », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2012, vol. 25, n° 6, 819-836.

Yang P. et Cheng Y., 2018, « Educational mobility and transnationalization » In *Higher education in the era of the fourth industrial revolution*. Singapour, Palgrave Macmillan, 39-63.

Yosso T., Smith W., Ceja M., et Solórzano, D., 2009, « Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate for Latina/o undergraduates », *Harvard Educational Review*, vol. 79, n°4, 659-691.

Young T. K. et Bjerregaard P., 2019, « Towards estimating the indigenous population in circumpolar regions », *International Journal of Circumpolar Health*, vol. 78, n°1, URL : https://doi.org/10.1080/22423982.2019.1653749

Yuval-Davis N., 2015, « Situated intersectionality and social inequality », *Raisons politiques*, vol. 58, n°2, p. 91-100.

van Zanten A., 2009, « Le choix des autres ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, vol. 180, n°5, 24-34.

van Zanten A., 2010, « L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? », *Sociétés contemporaines*, vol. 79, n°3, 69-95.

van Zanten A., 2012 (1ère édition 2001), *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.

van Zanten A., 2015, « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 16, n°1, 80-92.

Sources documentaires

Presse

Bonde H., 2016, "Comment : quotas for women now abolished in Danish universities", *Uniavisen*, 8 mars 2016, URL : https://uniavisen.dk/en/comment-quotas-for-women-now-abolished-in-danish-universities/

Bouissou J., 2022, « Groenland : la ruée vers l'eau des icebergs », *Le Monde*, 29 juillet 2022. URL : https://www.lemonde.fr/economie/article/2022/07/29/groenland-la-ruee-vers-l-eau-des-icebergs_6136525_3234.html

Burchardt C. 2019, "Grønland sætter dagligvarepriser under lup", *Dagligvarehandlen*, 31 mai 2019. URL : https://dagligvarehandlen.dk/politik-og-samfund/groenland-saetter-dagligvarepriser-under-lup

Dam C. et Hansen P., 2015, « Forsoningskommissionen savner grundig undersøgelse af « Eksperimentet », *Kalaallit Nunaata Radioa*, 20 octobre 2015, URL :https://knr.gl/da/nyheder/forsoningskommissionen-savner-grundig-unders%C3%B8gelse-af-%E2%80%9Deksperimentet%E2%80%9D

Daniel J., 2021, « Entre écologie et économie, le cœur du Groenland balance », *Libération*, 20 mai 2021. URL : https://www.liberation.fr/international/entre-ecologie-et-economie-le-coeur-du-groenland-balance-20210520_QTRFQ4YLYJCE3ANMHELPU6MG4A/

Duran Duus S., 2014, « Historiker : Grønland har aldrig været en koloni », *Sermitsiaq A/G* 9 mai 2014, URL : https://sermitsiaq.ag/node/166997

Hansen N., 2016, "Arbejdsgivere: Nedlæg ikke Arktiske Studier", *Sermitsiaq A/G,* 22 janvier 2016*,* URL : https://sermitsiaq.ag/arbejdsgivere-nedlaeg-ikke-arktiske-studier

Hansen J., 2019, "Navneskift: Slut med eskimologi", *Sermitsiaq A/G, 28* janvier 2019, URL : https://sermitsiaq.ag/navneskiftslut-eskimologi

Hivert A-F., 2022, « Au Danemark, un salaire universel pour chaque étudiant », *Le Monde*, 29 août 202, URL : https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/08/29/au-danemark-un-salaire-universel-pour-les-etudiants_6139405_3224.html

Højsgaard, 2020, "Forskningen sletter "eskimo" -ryger "indianer" som det næste?", *Forskerforum*, 27 août 2020, URL : https://www.forskerforum.dk/magasinet/2020/336/forskningen-sletter-eskimo-ryger-indianer-som-det-naeste

Hornbeck D., 2017, Federal role in education has a long history. *The Conversation,* URL : https://theconversation.com/federal-role-in-education-has-a-long-history-74807

Hviid H. V., et Kilime A., 2022, « Spiraloffer om ministerbesøg fra Danmark: En undskyldning vil betyde meget », *Kalaallit Nunaatta Radioa*, 9 août 2022. URL : https://knr.gl/da/nyheder/spiraloffer-om-ministerbes%C3%B8g-fra-danmark-en-undskyldning-vil-betyde-meget

Lindstrøm, 2020, « Så kom undskyldningen endelig », *Sermitsiaq A/G,* 8 décembre 2020, URL : https://sermitsiaq.ag/node/225979

Meisner Synnestyedt A. et Brøns M., 2019, « 7500 kroner om måneden : Grønlandske betjente tjener mindre en danske », *Kalaallit Nunaata Radioa*, 13 décembre 2019, URL : https://knr.gl/da/nyheder/7500-kroner-om-m%C3%A5neden-gr%C3%B8nlandske-betjente-tjener-mindre-end-danske

Munk Veirum, 2020a, « Aaja i kontroversiel udmelding : Luk bygder naturligt », *Sermitsiaq A/G*, 9 octobre 2020, URL : https://sermitsiaq.ag/node/224741

Munk Veirum T, 2020b, « Undersøgelse af bachelor-fadæse kostede 1,5 mio. kr. », *Sermitsiaq A/G*, 25 août 2020, URL : https://sermitsiaq.ag/undersoegelse-bachelor-fadaese-kostede-15-mio-kr

Myklebust J. P., 2020, "Cuts in student time-to-graduation achieve economic gains-report" *University World News*, 31 octobre 2020 URL : https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201031072341752

Nielsen S.B., 2020, "Amisuna på 22 udskyder sim drøm: "Jeg gør det, der er bedst for Grønland", *Danmarks Radio*, 6 fevrier, 2020, https://www.dr.dk/mitliv/tvaers/amisuna-paa-22-udskyder-sin-droem-jeg-goer-det-der-er-bedst-groenland

Niviana A., 2020, « Manifesto: The System Exposing Itself », *KultWatch*, 27 juin 2020. URL : https://kultwatch.se/manifesto-the-system-exposing-itself/

Nørrelund Sørensen H., 2022, « Denmark er tavs i spiral-sagen », *Kalaallit Nunaata Radioa*, 17 mai 2022, URL : https://knr.gl/da/nyheder/danmark-er-tavs-i-spiral-sagen

Nørrelund Sørensen, 2016, « Nivi Olsen: Grønlandske studerende må følge danske SU-regler », *Kalaallit Nunaata Radioa*, 24 octobre 2016, URL : https://knr.gl/da/nyheder/gr%C3%B8nlandske-studerende-m%C3%A5-f%C3%B8lge-danske-su-regler

Petersen S., 2018, « Koalitionen om uddannelse : Engelsk skal være første fremmedsprog », *Sermitsiaq A/G*, 5 mai 2018, https://sermitsiaq.ag/node/205601

Roger S. et Depardon M., 2022, « Au Groenland, le sable pour nouvel horizon », *Le Monde*, 6 septembre 2022. URL : https://www.lemonde.fr/planete/article/2022/09/06/au-groenland-le-sable-pour-nouvel-horizon_6140426_3244.html

Schultz-Nielsen J., 2018, "Imak og GE: Folkeskolen skal på dagsordenen", *Sermitsiaq A/G,* 5 avril 2018, URL : https://sermitsiaq.ag/imak-gefolkeskolen-dagsordenen

The Local, 2019, « Why Danes are still the biggest drinker in Scandinavia », *The Local*, 21 novembre 2019, URL : https://www.thelocal.dk/20191121/why-danes-are-still-the-biggest-drinkers-in-scandinavia/

Turnowsky, 2020, « Læs hele Kim Kielsens nytårstale », *Sermitsiaq A/G,* 1er Janvier 2020, https://sermitsiaq.ag/node/218472

Vulpius et Rossander, 2021, « Student Housing in Copenhagen : the Guide », 26 juillet 2021, *Uniavisen*, URL : https://uniavisen.dk/en/student-housing-in-copenhagen-the-guide/

Weiss, K., 2014, « Vi byggede Grønland ». *Information*, 3 janvier 2014. URL : http://www.information.dk/483605

Littérature grise et archives

Aningaasaqarnermut Siunnersuisoqatigiit, 2020, *Greenland's Economy Autumn 2020. Economic outlook, economic policy, the public sector*, rapport du Conseil Economique du Groenland, 42 p.

Atassut, Siumut, Partii Naleraaq, Nunatta Qitorai, 2018, *Koalitionaftale 2018. Nunarput i fællesskab, i udvikling, med plads til alle*, 40 p.

Campus France, 2020, *Chiffres clés 2020*, 62 p.

Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Winnipeg, Commission de vérité et réconciliation, 584 p. URL : https://publications.gc.ca/site/fra/9.814357/publication.html,

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2015, *Grønlands folkeskole,* 151 p. URL : https://www.eva.dk/grundskole/groenlands-folkeskole

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2016, *Læreruddannelsen – evaluering af Grønlands læreruddannelse på Ilinniarfisuaq*. 68p. URL : https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/laereruddannelsen-evaluering-groenlands-laereruddannelse-paa

GUX Nuuk, 2017, *« Jeg vil ikke give op mere », fastholdelse i den Grønlandske Gymnasieskole et studie af frafald og fastholdelsesstrategier på gymnasiet i Nuuk*, rapport pour le Gymnasium de Nuuk, 173 p.

HS Analyse, *Hvem får en uddannelse ? En undersøgelse af de forhold, der er bestemmende for unges påbegyndelse og gennemførelse af uddannelser*, rapport pour Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Kirke og Forskning, 53 p.

Inuit Tapiriit Kanatami, 2018, *National Inuit Strategy on Research*, 48 p., URL : https://www.itk.ca/wp-content/uploads/2020/10/ITK-National-Inuit-Strategy-on-Research.pdf

IWGIA, 2020, *The Indigenous World 2020*, 784 P, URL : https://www.iwgia.org/en/resources/publications/305-books/4512-the-indigenous-world-2020.html

Københavns Kommune, BUU's handleplan til inkusionpolitiken 2011-2014, URL : https://www.kk.dk/dagsordener-og-referater/B%C3%B8rne-%20og%20Ungdomsudvalget/m%C3%B8de-04052011/referat/punkt-2

Naalakkersuisut, 2018, *Killiliisa – Let us set boundaries, the Government of Greenland's strategy against sexual abuse 2018-2022*, 49 p.

Naalakkersuisut – Departementet for Erhverv, 2016, Arbejdsmarked og Handel (DEAH), *Redegørelse om rekruttering og fastholdelse – herunded mulghederne for et bedre modtageapparat for studerende (kladde)*, 62 p.

Naalakkersuisut, Departemntet for Sundhed, 2012, *Inuuneritta II, Naalakkersuisuts strategier og målsætninger for folkesundheden* 2013-2019, 53 p.

Naalakkersuisut, Departementet for Uddannelse, Kultur of Kirke (DUKK), 2018, *Ilinniartitaanermut Pilersaarut II / Uddannelsesplan II 2018*, 102 p.

Naalakkersuisut, Deptermentet for Uddannelse, Kultur og Kirke (DUKK) 2019, *Ilinniartut Inaat Pillugit Immikkoortumut pilersaartut / Sektorplan for Kollegier*, 44 p.

Naalakkersuisut, Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke (DUKK), 2020, *Ilinniartitaanerup aaqqissuussaanera eqaatsoq ataqatigiittorlu - innersuussutit, tunngavilersuutit aamma iliuusissat / Et sammenhængende og fleksibelt uddannelsessystem-Anbefalinger, begrundelser og handlinger,* 198 p.

Naalakkersuisut, Deptermentet for Uddannelse, Kirke, Kultur og Ligestilling, 2014, *Lige uddannelsesmuligheder for Alle, uddannelsesstrategi* 2014, 29 p.

Naalakkersuisut, Departementet for Uddannelse of Forskning (DUF), 2012, *Redegørelse om Naalakkersuisuts Uddannelsesstrategi – Uddannelse for fremtiden, uddannelse for alle*, 43 p.

The Expert Group on Strengthening Language Acquisition (EGSLA), 2018, Rapport sans titre à l'intention du Ministère de l'Education, de la culture et de l'église, 32 p.

Naalakkersuisut, Ministry of Education, Church, Culture and Gender Equality (MECCGE), 2014, *The Education Plan II of the Government of Greenland*, 55 p.

Naalakkersuisut, Minister of Education, Culture and Church (MECC), 2019, *Annual Work Plan 2019. Greenland Education Programme II* 123 p.

Naalakkersuisut, Ministry of Finance and Domestic Affairs (MFDA), 2013, *Political and Economic Repport*, 64 p.

Naalakkersuisut, Ministry of Finance, 2016, *Political and Economic Report 2016 & The Sustainability and Growth Plan*, 162 p.

Naalakersuisut - Ministry of Finance (MF), 2018, *Economic Report 2018*, 45 p.

Naalakkersuisut – Ministeriet for Uddannelse, Kirke, Kultur og Ligestilling et Uddannelses-og-forskningsministeriet, 2014, *Aftale vedrørende særordning for optagelse af grønlandske studerende på videregående uddannelser i Danmark*, 2p.

Næss-Schmidt H. S. Heeløll C., Haar J-H., Hvid V., et Langaa Nejland T., 2018 *Boligmarkeds-analyse for hovedstaden. Boligbehov, udviklingspotentialer og -strategier,* 69 p.

Rådet for socialt udstatte, 2014, *"I Grønland er jeg for dansk, og i Danmark er jeg "bare" grønlænder."*, 54 p.

Ragnarsdóttir, A. et Oddsdóttir, T. et Kristjánsdóttir B., 2016, *Dansk som 1., 2. eller 3. sprog i Vestnordens grundskoler. Et studie af elevernes holdning til dansk/nordiske sprog som obligatoriske skolefag og deres brugsværdi, samt lærernes vurdering af egne oplevelser og udfordringer i undervisningen,,* rapport sur une étude de Nordplus, 16 p.

Réseau francophone des agences qualité pour l'enseignement supérieur (FraQ-sup), 2015, *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG),* 34p, URL : https://www.fraq-sup.fr/_files/ugd/4a5388_44a5ce29bdb84cb1bf48a985b6916e69.pdf

Saammaateqatigiinnissamut Isumalioqatigiissitaq, 2017, Final Repport, URL : https://saammaatta.gl/~/media/Forsoningskommission/Diverse/Endelig%20bet%C3%A6nkning%20DK.pdf

Schumacher M., 2019, *Drømmen om et bedre liv i Danmark, en undersøgelse blandt unge grønlændere i Københavns udstattemiljø*, 8 p. URL : https://www.sumut.dk/media/2256/ungeundersoegelsen.pdf

Seidlers I. K., 2022, Selvmord I Grønland under lup, projet de these de doctorat, Université du Danemark du Sud. URL : https://www.sdu.dk/da/sif/ugens_tal/16_2022

Uddannelses-og forskningsministeriet(UFM), 2013, *Reform af SU-systemet og rammerne for studiegennemførelse*, 28 p.

Uddannelses-og forskningsministeriet, 2014, *Universiteterne 2013/2014: tendenser for universiteternes virke og udvikling*, 26 p.

Uddannelses-og forskningsministeriet (UFM), 2016, *Strategi for Forskning of uddannelse vedrørende Arktis,* 44 p.

Uddannelses-og forskningsministeriet (UFM), 2019, Mænd og kvinder på de danskeuniversiteter – Danmarks Talentbarometer 2019 : https://ufm.dk/publikationer/2020/maend-og-kvinder-pa-de-danske-universiteter-danmarks-talentbarometer-2019

Uddannelses-og forskningsministeriet (UFM) et *Uddannelses- og Forskningsstyrelsen*, Archives n° 12/102302, 13/030847 et 14/001156.

Viskum C. et Bjerregaard P., 2019, Vol dog sexuelle overgreb i Grønland, rapport pour l'Institut d'État de la santé publique (SIF), 22 p, URL : https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2019/vold_og_seksuelle_overgreb_i_groenland

Références des épigraphes

Korneliussen N., 2017 (1ère édition 2014), *Homo Sapienne*, Chicoutimi, La Peuplade.

Lynge A., 1982, « Til hæder og ære », *Tupigusullutik angalapput Til haeder og aere*, Copenhague, Brondum.

Sumé, 1974, « Takornartaq » (l'Étranger), *Inuit Nunaat*, écoutable ici : https://spoti.fi/3Cv3B2M

Tarrak J., 2017, « Tupilak », FxGxS, écoutable ici : https://bit.ly/3fxm0CR

Table des figures

Figure 1.1 Résidus – Revenu disponible par personne de plus de 14 ans en fonction du lieu de naissance, pour le Groenland et pour les Groenlandais·e·s résidant au Danemark. 53
Figure 1-2. Résidus – Revenu disponible par personne née au Groenland et vivant au Danemark en fonction du lieu de naissance des parents en 2018 54
Figure 1-3. Résidus – Niveau de diplôme des plus de 15 ans au Danemark et au Groenland en 2019 selon le lieu de naissance et le genre....55
Figure 1-4. Résidus – Niveau de diplôme des personnes nées au Groenland et vivant au Danemark de 15 ans en fonction du lieu de naissance des parents en 2019 56
Figure 2-1. Capture d'écran d'une *story* Instagram d'une étudiante d'Aarhus 73
Figure 2-2. Temps et espaces de l'enquête. 98
Figure 2-3. Sites et établissements d'enseignement supérieur dans la métropole de Copenhague. 99
Figure 2-3. Quelques facettes de l'implication dans le quotidien. 108
Figure 2-4. Les différents groupes investis par l'enquête et leurs relations. 109
Figure 2-5. Schéma des méthodes et données 113
Figure 2-6. La salle de travaux dirigés de Sikki Ezekiassen et un « portrait type » des étudiant·e·s de sa filière et l'amphitréâtre de Pipaluk Marquardt, à deux moments de son parcours en études vétérinaires. 122
Figure 3-1. La maison de la Mission des Frères Moraves (Errnhuthuset), donnant sur le fjord (Nuup Kangerlua) au sud de Nuuk, premiers locaux d'Ilisimatusarfik. 155
Figure 3-2. Le campus Ilimarfik à Nussuaq 156
Figure 3-3. L'offre d'enseignement secondaire supérieur général (GUX) et professionnel 159
Figure 3-4. L'offre de formation du supérieur : formations et établissements. 165
Figure 3-5. Revenu moyen disponible par genre et niveau de diplôme en 2019. 167
Figure 3-6. Inscriptions annuelles dans l'enseignement supérieur par type de formation. 171
Figure 3-7. L'évolution du nombre d'inscriptions par type de cursus. 176
Figure 3-8. Publicités pour les formations de l'université de Copenhague 182
Figure 3-9. Les niveaux des disciplines enseignées par année dans deux filières du GUX Sisimiut.. 183
Figure 3-10. Organigramme de l'Université de Copenhague. 190
Figure 4-1 a et b : Évolution du niveau de scolarité au Groenland et au Danemark entre 2009 et 2019.. 204
Figure 4-2. Nombre de diplômé·e·s en 2019 par district, en fonction du plus haut niveau de scolarité atteint.. 204
Figure 4-3. Effectifs par niveau de scolarité et par district en 2019 et taux d'évolution par niveau de scolarité considéré entre 2002 et 2019 parmi les 16-74 ans. 206
Figure 4-4. La page Facebook de l'organisation patronale du Groenland est caractéristique de son rôle d'entrepreneur de cause. 225
Figure 5-1. Disparités linguistiques en fin de *folkeskole* entre districts. Les districts sont des découpages statistiques et non administratifs. 282
Figure 5-2. La trajectoire scolaire de Katrine Motzfeldt. 286
Figure 5-3. Localisation des établissements (*folkeskoler*) et quartiers de Nuuk. 288
Figure 6-1. Une publication d'une location de chambre partagée par l'une des conseillères étudiant·es de la Maison du Groenland sur la page de l'association Avalak. 304
Figure 6-2. Nombre d'inscriptions par domaine d'étude et type de diplôme. 315
Figure 6-3. Nombre d'inscriptions par type de diplôme. 316
Figure 6-4. Aperçu de la place du lieu d'origine dans les effectifs des villes d'inscription 319
Figure 6-5. Effectifs d'étudiant·e·s originaires du Groenland au Danemark dans les principaux établissements d'inscription. 320
Figure 6-6. Types de trajectoires scolaires identifiées parmi les étudiant·e·s groenlandais·e·s au Danemark. 341
Figure 7-1. Blanchité hégémonique et traces discrètes de la colonialité de l'institution universitaire : quelques regards sur l'Université de Copenhague 366
Figure 7-2. L'imbrication du *studentscape* et du *drinkscape* à Copenhague. 402
Figure 7-3. *Studentscape* et *drinkscape* : localisation des lieux cités 402
Figure 8-1. Revenus moyens disponibles annuels après taxes au Groenland, en 2018 426
Figure 8-2. Résidus – Niveau de diplôme des plus de 15 ans au Groenland en fonction du lieu de naissance en 2019. 427

Figure 9-1. Tatouage représentant le grand-père d'un étudiant sur son qajaq et tatouages traditionnels inuit réalisés quelques mois après l'installation d'une jeune diplômée à Nuuk. 486
Figure 9-2. Publications sur les réseaux sociaux du retour à la nature lors des vacances, en été et en hiver..... 488
Figure 9-3. Captures d'écran d'une story « FoodColonialism » tirée du compte Instagram d'Aviaja Lyberth Hauptmann, été 2019..... 498

Table des tableaux

Tableau 2-1. Les contours de la catégorie administrative « groenlandais·e » : paramètres retenus et mise en ordre des appartenances par les institutions croisées au fil de l'enquête. 84
Tableau 2-2. Méthodes de recrutement des enquêté·e·s et inclusion dans le groupe enquêté. 103
Tableau 2-3. Catégories discursives mobilisées pour dire la race dans l'enquête 123
Tableau 2-4. Usages de différentes techniques pour appréhender les dispositions 125
Tableau 3-1. Aperçu des principales réformes scolaires depuis l'autonomie gouvernementale. 157
Tableau 3-2. Effectifs par genre et par formation dans l'enseignement supérieur et professionnel au Groenland en 2019 169
Tableau 3-3. Caractéristiques du recrutement des universités danoises en fonction de l'origine sociale et géographique des inscrit·e·s.. 178
Tableau 3-4. Quotients d'entrée des 20 formations les plus sélectives en 2019, 2014 et 2008. 186
Tableau 3-5. Profils des personnes employées par le département d'études sur le Groenland et l'Arctique à l'Université de Copenhague en 2019-2020 194
Tableau 4-1. Volets du dispositif d'encadrement de la migration étudiante. 211
Tableau 4-2 : la labilité des contours des ayants-droits et des administrateurs du régime spécial 232
Tableau 5-1. Synthèse des langues majoritaires parlées dans le système d'enseignement groenlandais, du primaire au secondaire 249
Tableau 5-2. Principales formes de transmissions de la langue majoritaire parmi les familles parlant kalaallisut 273
Tableau 6-1 : Caractéristiques des enquêté·e·s ayant évité Ilisimatusarfik pour une formation au Danemark.... 307
Tableau 6-3. Âge moyen d'obtention d'un diplôme parmi différentes fractions de la population étudiante, en fonction du lieu d'étude, en 2018. 317
Tableau 6-4. Bifurcations avec interruption de cursus en cours parmi les enquêté·e·s.. 339
Tableau 7-1. Types de discriminations rencontrées au Danemark 363
Tableau 8-1. Pays de résidence des 90 diplômé·e·s groenlandais·e·s à l'étranger en 2016…….....429
Tableau 8-2. Aperçu des emplois après le diplôme et amplitudes des déplacements dans l'espace social…….....430
Tableau 9-1. Désignations du groupe et intériorisation de dispositions racialisées 471

Table des matières

Remerciements iii

Introduction générale 1

L'école et la colonialité nord-atlantique : les prémices d'un projet de recherche 3
Comprendre la formation scolaire des positions dominantes dans la colonialité 3
Il y a quelque chose de pourri dans l'empire du Danemark : tabou racial, tabou colonial 7
Fermer les yeux pour couvrir l'obscurité 10
Une enquête sur la race et les migrations étudiantes qui regarde vers le nord 11
Structure de la thèse 12

Introduction de la première partie : La matière et les outils. Présupposés et cadres de l'enquête 15

Chapitre premier : Construction des positions sociales dans la colonialité et migrations étudiantes 17

I. HIERARCHIES SOCIALES ET MIGRATIONS : PERSPECTIVES GLOBALES ET LOCALES SUR LA FORMATION DES POSITIONS SOCIALES 19

1. Migrations, catégorisations et positions sociales 19
Le renouveau transnational *19*
Formation des positions sociales et migrations privilégiées *20*
Qu'est-ce que la race ? *21*
Les migrations internationales, espaces de la (dé)formation des catégories raciales *22*
La genèse coloniale de la race : débats et portée d'une approche par la colonialité *24*

2. Quelles catégories pour dire les groupes entre Danemark et Groenland ? 27
L'ethnicité : popularité d'une catégorie et différenciation avec la race *27*
Identité et approches postcoloniales : essentialisations, invisibilisation des rapports sociaux et régimes d'historicité *30*
Race, ethnicité et autochtonie : quels dialogues ? *31*

II. LES MIGRATIONS ETUDIANTES, UN TYPE DE MIGRATION PRIVILEGIEE AU CROISEMENT D'UN DOUBLE PROCESSUS DE SELECTION SOCIALE 34

1. Interroger la formation des positions dominantes en migration depuis ses zones floues 35
Un objet aux contours flous dans la stratification migratoire : des migrants comme les autres ? *35*
Un objet au cœur de l'articulation mobilité sociale et mobilité géographique : quels ressorts de la distinction ? *37*
Une filiation bourdieusienne pour comprendre la formation des positions sociales *38*

2. Diversifier l'approche de la formation des positions dominantes par la migration étudiante : placer la race au centre 39
Le primat d'une approche par la classe dans l'appréhension des inégalités socio-scolaires dans les travaux francophones *40*
La contribution de l'école à la formation raciale : trois directions vers la reproduction *41*

III. DIALOGUES SUR LA REPRODUCTION ET LA COLONIALITE : SAISIR LA FORMATION RACIALE DANS LA MIGRATION ETUDIANTE ULTRAMARINE 45

1. La configuration nord-atlantique d'une hiérarchie globale 45

Un Sud au Nord dans le Rigsfællesskabet : dépendances et exception territoriale *45*
Projet colonial et ordonnancement racial *48*
Contrôle, effacement et construction nationale *49*
Les circulations migratoires, un ressort historique de la colonialité nord-atlantique *51*

2. Perspectives sur le dimensionnement de l'espace social : emboîtements scalaire des espaces sociaux et ressorts d'une domination symbolique 56
Penser l'emboitement des espaces sociaux pour penser les classements sociaux *56*
Esquisser les contours du champ scolaire dans la colonialité : la dimension spatiale des systèmes de légitimité et de domination culturelle *58*
Domination culturelle et rapports de race *60*

3. Ce qui place et ce qui s'acquiert : saisir les rouages de la formation des positions dominantes dans la migration étudiante 62
De la trajectoire migratoire à la trajectoire sociale : quelle approche biographique ? *62*
Décortiquer les trajectoires pour comprendre le repositionnement social par la migration *64*
Apprendre à être dominant·e dans la colonialité : la dimension socialisatrice de la migration étudiante *65*

Chapitre deux : Cheminement méthodologique. Conditions d'une enquête multisituée et incidences d'une irréductible asymétrie 71

I. ENQUETER SOUS CONDITIONS 72

1. La recherche comme « gros mot » (Smith, 2008) : les codifications de l'enquête 72
Recherche et colonisation en Arctique : contributions scientifiques à la constitution de l'ordre social *73*
Codifier les recherches : principes éthiques et rééquilibrage de la relation d'enquête ? *75*
La conscience clivée : identifier l'inconfort *77*
Déranger le regard anthropologique et re-sociologiser la parole et son contexte *78*

2. Enquêter l'indicible ? Rapports sociaux et question coloniale en pratique 81
Un aveuglement multiple : de la race à l'héritage colonial *81*
Qui est Groenlandais·e ? Catégories institutionnelles et ordre national *83*
Présenter l'enquête, la dissimulation face à l'éthique *86*

3. Définir les contours de l'enquête : éviter l'essentialisation 88
La contrainte du nombre face à l'éclatement institutionnel du supérieur *89*
Dire et faire la race par l'enquête ? *89*

4. La portée heuristique de la labilité des catégories : errements, débordements et hiérarchisations sociales 92
Blanchité, appartenances et catégories de la pratique : face à l'« encliquage » (Olivier de Sardan, 2008 : 93) *92*
Les dissonances de l'observation : « je suis un homme blanc hétéro, c'est ce que je suis » *94*

II. S'ENQUERIR ET ETRE A L'ENQUETE : VERS LA CONSTITUTION DU CORPUS 96

1. Une enquête qualitative multi-située pour analyser les trajectoires et expériences étudiantes 96
Des petites histoires à la « "grande" histoire » (Revel, 1996) *96*
Le terrain comme tissu de relations : le multi-situé pour aller au-delà de l'espace comme contenant de l'enquête *97*

2. Saisir le contexte, mobiliser des indicateurs : des données quantitatives aux sources écrites 101
S'appuyer sur des indicateurs pour restituer les positions sociales *101*
Recourir aux archives et documents institutionnels *102*

3. Les entretiens : des discours institutionnels aux biographies d'étudiant·e·s 103
Constituer le corpus au fil de l'enquête : travailler la brèche *103*
Quels acteurs, quels discours ? *105*

4. Observer et prendre part à la vie étudiante 107
Les facettes de l'implication dans le quotidien étudiant *107*
L'insertion dans différents groupes *109*

III. FACE AU DISPOSITIF. RECEPTION ET DEFIS DE L'INTERPRETATION 114

1. Analyser trajectoires et dispositions : « risquer l'interprétation » (Lahire, 1996) 114
La mise en matériau des entretiens : transcription, indexation thématique et grilles biographiques *114*
La sélectivité de l'information biographique *115*
Des récits aux rapports sociaux : problématiser l'expérience *119*

Le flou des catégories mobilisées pour dire la race : quels risques de surinterprétation ? *122*
Saisir la construction des trajectoires et la transformation de soi : les défis d'une approche dispositionnelle *124*

2. Faire les catégories raciales dans l'enquête et sa restitution : irréductibles asymétries 126
Cheveux couleur pâté de foie contre accent français : assignations dans la blanchité *126*
Le brutal rappel de la frontière raciale *130*
Des distances productives : contre-don et transactions *131*
Catégoriser dans l'écriture : de l'anonymisation à l'ascendance *132*

CONCLUSION 134

Introduction de la deuxième partie : Colonialité de la division spatiale de la formation et migrations étudiantes. Vers une approche matérialiste-symbolique 135

Les étudiant·e·s dans le champ migratoire global à l'heure de l'économie de la connaissance *136*
Une critique marxiste : vers le capitalisme cognitif *138*
Capitalisme cognitif et colonialité *140*
Vers une approche symbolique-matérialiste des migrations étudiantes *141*

Chapitre trois : Géographies discrètes des institutions scolaires et universitaires 145

I. L'ECOLE ET LA « PRISE DE TERRE » : ELEMENTS DE CADRAGE SUR LE SYSTEME EDUCATIF GROENLANDAIS 146

1. Du projet de connaissance au projet politique : une place du système scolaire groenlandais dans la colonialité 147
L'invention de l'école et le rôle du système scolaire dans le façonnement des hiérarchies sociales *147*
Le basculement du XXe siècle *149*

2. Une réorganisation du paysage éducatif à l'heure de l'autonomie gouvernementale 152
L'autonomie gouvernementale : faire nation par l'école et l'université ? *152*
Une offre scolaire marquée par la contrainte démographique *158*

II. LE PAYSAGE INSTITUTIONNEL DU SUPERIEUR GROENLANDAIS DANS LA DIVISION INTERNATIONALE DE LA CONNAISSANCE 160

1. Une position périphérique dans la géographie mondialisée de la connaissance ? 160
Circulation des modèles et internationalisation de l'enseignement supérieur *160*
L'exemple de l'adoption des ESG : entre validation d'une position périphérique et performance de la nation *161*

2. Vers la colonialité de la division spatiale de la formation 164
Quelles formations post-secondaire disponibles au Groenland ? *164*
Un continuum formation-travail : des formations qui orientent vers le bas de l'espace social ? *166*
La colonialité de la division spatiale de la formation *170*

III. LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANOIS ENTRE NEOLIBERALISATION ET BLANCHITE INSTITUTIONNELLE 172

1. Retour sur le paysage du supérieur danois : des institutions aux publics 173
Entre éclatement institutionnel et polarisations urbaines *173*
La transformation des publics et la spécialisation des établissements *176*

2. La mesure et l'usure. Traces discrètes de la néolibéralisation du supérieur danois 179
« It's like the future has become the present » : la mesure comme mode de gestion *179*
Sauver le monde et sa grand-mère : la figure de l'étudiant entrepreneur *181*
Les dispositifs d'accès au supérieur : face à la loi de l'offre et de la demande *183*

3. Une université blanche ? Hiérarchies raciales et blanchité institutionnelle dans l'université néolibérale 187
Défis méthodologiques et analytiques pour saisir la dimension racialisée des structures institutionnelles *187*

Classements symboliques : regards sur KU et la faculté des humanités *190*
Hiérarchies genrées et racialisées dans le corps enseignant : perspective sur le département d'études groenlandaises et arctiques *193*

Chapitre quatre : Racheter la terre. L'encadrement moral et matériel des trajectoires étudiantes 199

I. LE MANQUE DE QUALIFICATIONS : RETOUR SUR LA CONSTRUCTION D'UN PROBLEME SOCIAL 202

1. Une société incompétente ? « Nous n'avons pas l'habitude d'avoir une éducation » (Aja Chemnitz Larsen) 202
Les niveaux de scolarité : classements, comparaison et disparités régionales *202*
« On n'a pas les gens » : des propriétaires de l'enjeu aux contours du problème *206*

2. « Notre richesse, ce ne sont pas nos mines d'or, mais nos étudiant·e·s » : une formulation du problème à l'ombre du capitalisme cognitif 207
La supériorité dans notre propre demeure : une requalification de l'enjeu à l'aune du projet indépendantiste *208*
… aux retours sur investissements *209*
Techniciser l'enjeu, activer le problème au-delà de la rationalisation *212*

3. Payer la terre : nationalisme méthodologique et placement dans le capitalisme cognitif 214
Ce que la mise en problème nous dit des cadres de la reconnaissabilité politique *215*
Borner la nation en orbite *216*
Le prix de la terre *221*

II. LES DESIRE·E·S : *KALAK* ! PRENDS SOIN DE TON PAYS ET FAIS DES ETUDES 222

1. Faire des héros 225
De quelle moralisation parle-t-on ? *225*
Convergences et divergences des projets d'entrepreneurs de la morale scolaire *224*
Des perles rares pour tenir la barre : le déviant, le normal, le modèle *229*

2. Le *Grønlandske særordning*, de la question sociale à la question nationale 228
Définir l'autre et le maintenir : les groenlandais, impossibles étrangers, impossibles nationaux *233*
Vers un ordre discrétionnaire de l'université *236*

Introduction de la troisième partie : Tracer sa route. Contours de la distinction dans et par le dispositif scolaro-migratoire 239

« Démigrantiser » (Dahinden, 2016) pour complexifier le privilège *240*
Réinscrire les trajectoires migratoires dans les plis de l'espace académique : le sens du placement *242*

Chapitre cinq : L'école et l'ordre racial. Les mécanismes du tri scolaire en amont de la migration 245

I. LA LEGITIMATION PAR L'ECOLE DE L'ORDRE DE LA COLONIALITE 247

1. Langue de l'élite ou langue étrangère ? Autorité pédagogique et inculcation d'une langue légitime 248
La langue entre attribut de classe et attribut de race *248*
« Tu n'as pas vraiment d'option si tu ne parles ni danois ni anglais » : privilège énonciatif et verdicts scolaires *250*

2. Corps enseignants : du culturel au racial, contrôler et légitimer l'ordre ? 252
« Nous sommes si peu, les politiciens veulent kalaallisut kalaallisut, et moi en tant que prof, je dis, mais qui va s'en charger ? » *252*
Rappels à l'ordre et particularisation de la blanchité *253*

3. Le domestique, le bureau, le chasseur 255
Sprolig hvor bolig : étudier, une pratique associée à la blanchité *255*
Corps à l'étude *258*
Attentes professionnelles : pratiques de la blanchité, pratiques de la féminité ? *260*
La possibilité d'un habitus racial *262*

II. LE LIVRE ET LE FUSIL : ADEQUATION AUX NORMES SCOLAIRES ET MECANISMES D'UNE REPRODUCTION RACIALE 264

1. Face à l'ordre des Qallunaat. Le rapport à la culture légitime 265
Apprendre sa conformité ou son inadéquation avec les normes scolaires en famille 265
Une répartition genrée et racialisée des transmissions 267
La ferme ou le fjord ? Valorisation des cultures extra-scolaires et légitimité de l'ordre 270

2. L'apprentissage bricolé de la langue dominante, entre entreprise collective et transmissions médiées 271

3. Attentes scolaires parentales et dimensionnement du groupe minoritaire 275
Transmettre et recevoir 275
La revanche 277

III. RAPPORT AUX GROUPES ET PLACEMENTS (DIS)QUALIFIANTS DANS L'ORDRE SOCIO-SCOLAIRE 279

1. Des *settlements*, peut-on voir la ville ? La dimension spatiale des fractures de l'acquisition du capital culturel 279
Des conditions matérielles différenciées : les possibles du capital culturel 280
Une conscience partagée des désavantages de la localisation et des possibles scolaires 283

2. Des stratégies migratoires au cœur de l'acquisition du capital scolaire 285
Les contours d'une stratégie parentale à plusieurs facteurs 285
Un cas nuumiut : l'emboîtement scalaire des classements scolaires 287

3. Des placements (dis) qualifiants 290
Fréquentation des établissements et identifications raciales 290
Ajustements et désajustements : trouver sa place 291

Chapitre six : Des trajectoires improbables ? Le caractère distinctif de la migration en débat 295

I. OBJECTIF DANEMARK : UNE DISTINCTION MAGIQUE 296

1. La promesse : le Danemark, une destination désirable ? 297
Le songe d'un ailleurs ordinaire 297
Un sens situé de la contrainte du départ 299

2. Conseillères d'orientation, conseillères de migration : le rôle des professionnelles dans la construction des projets migratoires étudiants 301
Encourager l'implication précoce dans la préparation du départ 301
De l'extra-scolaire à la frontière en train de se faire 303

3. Du tour au prestige : hiérarchisation du champ académique et projet migratoire 304
Logiques d'évitement : le repoussoir d'Ilisimatusarfik 305
Celles et ceux qui évitent 308
« Gens de la côte » et « crème de la crème » 309
Le prestige : la disparition du référentiel de la distinction 311

II. ON A MARCHE SUR LE DANEMARK : CARACTERISTIQUES DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET MIGRATOIRES 312

1. Une origine nationale, des origines sociales : des trajectoires improbables, ventilées dans l'ensemble du paysage du supérieur danois 312
Des « trajectoires à risque » ? 312
Une ventilation dans l'ensemble du paysage du supérieur danois 314
Des parcours de débutants ? Longueurs et premières générations 316

2. Des destinations urbaines ajustées aux ressources sociales de la migration 318
Dis-moi quelle est ta ville, je te dirai quelle est ta fac : contraintes résidentielles et institutionnelles 319
Les lieux du cœur : « goût » de la métropole, réseaux migratoires et dimension spatiale du cumul des avantages 322

III. RAPPORTS AUX ETUDES ET JEUX DE (RE)PLACEMENTS DANS L'ORDRE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE 324

1. Troubles dans la reproduction : le sens du placement dans la configuration migratoire 324

Vignette : les beaux parquets de Kullorsuaq *325*
« Sens du placement universitaire » (Frouillou, 2015) et familiarités académiques *326*

2. Une pellicule d'appariement : premiers brouillages du sens du placement 328
Ruptures informationnelles : générations et migrations *328*
« Les opportunités d'études sont super bonnes si tu es un Groenlandais » *330*

3. « Je vais soulever la terre » : entre force vocationnelle et collectifs d'ascension, le versant moral de la pellicule d'appariement 331
La mission *332*
Une adhésion socialement différenciée au sens de la vocation *334*
« Tu étais notre mission Apollo » : le rôle ambivalent des collectifs et alliés d'ascension, entre attentes et soutien *335*

4. Trouver sa place : l'aval déterminant de la trajectoire 337
Verdicts et rappels à l'ordre : désajustements et intériorisation tardive des contraintes *337*
Trois grands types de trajectoires, entre non-linéarité et résilience de la reproduction des positions sociales *340*

Introduction de la quatrième partie : Déplacements et traversées des frontières sociales 345

Migration, frontières et repositionnement social *346*
Quels effets socialisateurs de la migration étudiante ? *348*
Dans quelle direction travaillent les socialisations en migration ? Acquérir des dispositions racialisées et passer les frontières sociales *350*

Chapitre sept : Le corps de la nation. Encodages raciaux au fil de la migration étudiante 353

I. LE STIGMATE DU GROENLANDAIS : TROIS REGIMES DE LA PRODUCTION DE LA DIFFERENCE 355

1. Les aptitudes : une activation par le contexte scolaire et universitaire 355
2. La primitivité et la sexualisation de la racialisation 356
3. Le pathologique : la marque des maux 358

II. LES SPHERES DE L'EXPERIENCE MINORITAIRE ETUDIANTE 360

1. Quels outils des sciences sociales pour nommer les discriminations ? 360
Discriminations racistes (Eberhard, 2010) et ordonnancements spatiaux dominants (Valentine, 2007) *360*
Quatre « ordonnancements spatiaux » (Valentine, 2007) façonnant l'agencement du rapport de race *362*

2. Salles de classe et campus : sphères singulières de l'expérience minoritaire 365
Presbyties et myopies académiques *366*
Métamorphoses : les reflets du minoritaire dans la glace de la colonialité *370*
Quand la règle de la classe complexifie les transferts de capitaux *373*
L'épreuve de la discrétion : réduire au silence le minoritaire *374*
« Je ne suis pas traité comme un Groenlandais. Mais je me sens comme tel » *378*
Circuler entre des ordonnancements spatiaux dominants *380*

III. *QALLUNAAT NUNAAT*. LA MIGRATION ET L'IDENTIFICATION DES ATTRIBUTS DE LA BLANCHITE AU FIL DE LA MIGRATION 382

1. Pourquoi les Danois·e·s sont-ils drôles ? 382
Tracer les contours de la blanchité au-delà de la couleur de peau *382*
Qapuk : donner de la voix *383*
Fjållraven ou Samsøe Samsøe ? L'habit fait le Danois *384*
Le temps de vivre : une « tempête stylée » et un avenir anticipé *386*
Le temps de vivre : rationalisation et encadrement des visites *389*

2. Ce que *Qallunaat* veut dire : problématisation des origines et constructions contingentes des catégories raciales 392
Hétéro-identifications et constructions des subjectivités face à la blanchité *393*

La chair de la nation : référentiel territorial et problématisation des origines ... *397*
La race comme faire et rôle ... *400*

IV. LA CASUISTIQUE DE L'ALCOOL. CONVENTION DU BOIRE ET TRACE DE LA FRONTIERE RACIALE PAR LES PRATIQUES FESTIVES ... 401

1. Entre Studiestræde et *fredagsbar*, l'alcool comme convention (Bonte, 2017) de la vie étudiante ... 401
L'imbrication du drinkscape (Wilkinson, 2015) et du studentscape copenhagois ... *401*
L'alcool en gage : la migration étudiante et la découverte de la convention du boire ... *403*

2. Ivresses pénitentes : l'alcool, une ligne qui sépare les corps ... 406
« Tout le monde connait quelqu'un qui » (HP Lynge) ... *407*
La transmission du rapport à l'alcool comme ressort d'une socialisation raciale minoritaire ... *409*

3. Pratiques éthyliques et pratiques du non-boire ... 411
Ce n'est pas juste un verre quand on est Groenlandais·e ... *411*
Trouver la bonne distance à la convention du boire ... *412*

Chapitre huit : Une migration qui blanchit ? L'acquisition de dispositions dominantes en migration ... 417

I. *QALLUNASSIVOQ*, SE COMPORTER COMME UN·E DANOIS·E : REUSSITE ACADEMIQUE, AVANTAGES PROFESSIONNELS ET PERCEPTION DANS L'ESPACE SOCIAL D'ORIGINE ... 418

1. Rentrer et passer pour Qallunaaq ? ... 419
Vignette : dans les rues de Tassiilaq ... *419*
« Être passé·e » (Ali, 2003) ... *419*
Classement par les lieux et hétérogénéité intra-catégorielle : la dimension spatiale du passing ... *421*

2. Un label Danemark dans le continuum formation-travail ... 424
Blanchité et effets génériques de la migration : avantages professionnels ... *424*
Du travail à la formation : la spécificité de la migration pour étude ... *427*
Titres scolaires et passage des frontières de classe : des « retours » ascendants ? ... *429*

3. « *Europeanized elite eskimos* » : pour qui passe-t-on ? ... 432
L'ambivalente image de l'étudiant·e groenlandais·e au Danemark ... *432*
Étudier, est-ce briser les liens ? Des perceptions ajustées au rapport des familles à l'école ... *434*
Nos étoiles volées : être passé, un effet de la colonialité ? ... *436*

II. DEVENIR DANOIS·E ? DU ROLE A LA CONVERSION, LE TRAVAIL DE SOI DANS LA CONFIGURATION SCOLARO-MIGRATOIRE ... 438

1. La chair et la parole : acquérir l'hexis corporelle, devenir invisible ... 438
Vignette : marcher sur Strøget quand j'ai appris à marcher sur la neige ... *438*
Porter sur sa peau la marque du costume : lire les acquisitions dispositionnelles comme des conversions (Darmon, 2011) ... *440*
Se faire un corps d'étudiant·e ... *441*
Régler sa vie ... *444*
« Suivre la cadence » : dénaturaliser le silence et saisir les règles de la parole ... *448*
Entrer et sortir du rôle ... *451*

2. Des conversions sous conditions : régulations universalistes, familiarités antérieures et placements scolaires ... 452
Lecture individualiste des difficultés et schème universaliste de l'encouragement ... *453*
Être un·e étudiant·e comme les autres, une question de « survie » ... *455*
« Je l'avais déjà en moi avant de venir » ... *458*
Nouvelles fréquentations et transactions matérielles et symboliques du domestique : l'exemple des femmes dans les couples mixtes ... *460*

Chapitre neuf : Les directions contraires de la conversion. Des chemins vers soi ... 465

I. APPROFONDIR OU RENOUER AVEC L'APPRENTISSAGE DE LA CONDITION MINORITAIRE ... 466

1. Eskimo, Grønlænder, Kalaalleq, Inuk : ce que la dénomination du groupe nous dit du rapport à l'ordre racial ... 467

Vignette : « je suis une esquimaude » ! ... *467*
Un lexique plaçant dans l'espace social ... *468*

2. L'approfondissement des apprentissages du racisme ... 472
Gérer le racisme : hétérogènes anticipations et mise en commun des tactiques ... *472*
Le rôle des sciences sociales dans la gestion du racisme : éveil, lutte contre l'oubli et poids psychologique de l'expertise ... *476*

3. « Recoller les pièces » : deux dimensions de la transformation du rapport au colonial ... 480
Emil Jensen : vers un autre récit de la colonisation ... *480*
Nukannguaq Berthelsen : remettre en cause le schème westphalien ... *482*

4. Mon corps, ce trésor ... 484

II. S'ARRACHER A SOI ? DEFAMILIARISATION DU MONDE PROFANE ET « ARRANGEMENTS PRATIQUES » (PASQUALI, 2021) ... 486

1. Prises de distances ... 487
L'assommante stabilité face à la modernité ... *487*
La modification des pratiques linguistiques, entre éloignements, déformations et conformations professionnelles ... *491*
Le goût du whisky, du pain et des salades tendres ... *495*

2. « J'étais attendu comme le messie » : revendiquer le métissage dans le domaine professionnel ... 499
Ici et là-bas : rêver d'une vie entre deux terres ... *499*
Tenir quelque chose des deux termes ... *500*

III. MISSION ACCOMPLIE ? ALIGNER LE PASSE ET LE PRESENT DU PROJET MIGRATOIRE . 502

1. Au service de la communauté ... 502
Les contours de la responsabilité ... *502*
(Dés)adhérer à l'injonction à la poursuite d'études et au retour ... *504*

2. Deux chemins pour « endosser sa responsabilité » ... 505
Le chemin de la contrebande : contrebandières et contrebandiers, transmettre les connaissances pour éveiller ... *506*
Le chemin de la technique : des techniciens et des techniciennes pour construire et réparer ... *508*

Conclusion générale ... 513

1. Faire une géographie sociale de l'éducation pour faire une anthropologie du pouvoir ... 514
Saisir la formation des positions dominantes depuis leurs zones troubles ... *515*
Globaliser la formation raciale, éclairer la hiérarchie raciale et ses mécanismes de reproduction au Groenland ... *516*
Les fonctions contradictoires de l'institution scolaire postcoloniale : reproduction des inégalités raciales et extraction d'une condition subalterne ... *517*
La dimension socialisatrice de la migration étudiante postcoloniale comme mise en jeu de la racialisation ... *520*
Des dialogues transdisciplinaires : jalons pour une approche de la dimension spatiale de la racialisation ... *522*

2. Transmissions, migration et colonialité : limites et perspectives de recherche ... 524
Points aveugles : multiplicité des allié·e·s d'ascension et diversité des parcours scolaires ... *524*
Contours de la blanchité et colonialité ... *525*

Annexes ... 529

1. SIGLES ET TERMES EN LANGUE ETRANGERE UTILISES ... 530

2. CARTES DE LOCALISATION ... 532

3. CHRONOLOGIE SIMPLIFIEE DE L'EXCEPTIONNALISME DANOIS : LE PROCESSUS DE DECOLONISATION ENTRE QUESTIONS DE SOUVERAINETE ET RECONNAISSANCE DES DROITS AUTOCHTONES ... 534

4. PREMIERE GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES ETUDIANT·E·S ... 535

5. TABLES DES ENTRETIENS ... 538

6. EXEMPLES DE MATRICES BIOGRAPHIQUES COMPLETEES APRES PLUSIEURS RENCONTRES 543

7. CATEGORIES THEMATIQUES ET CODES UTILISES SOUS MAXQDA 547

8. CONSEILS PRODIGUES PAR LE *GYMNASIUM* DE NUUK (2018) AVANT LE DEPART VERS LE DANEMARK 548

9. PAROLES DE « TUPILAK », *FXGXS*, JOSEF TARRAK, 2017 549

Bibliographie et sources 551

Table des figures 587

Table des tableaux 589

Table des matières 587

Avalappoq, prendre la mer et danser.

Migrations étudiantes et formation des positions dominantes entre Groenland et Danemark

Cette thèse porte sur la construction des trajectoires étudiantes dans la configuration postcoloniale entre Groenland et Danemark. S'appuyant sur une enquête combinant essentiellement observation participante et entretiens, elle retrace les biographies d'étudiant·e·s groenlandais·e·s à travers un système scolaire forgé par les rapports de force hérités de la colonisation danoise et bâti sur la dispersion de l'offre de formation. Elle montre que loin de n'être dédié qu'au tri social, ce dispositif scolaro-migratoire constitue également un dispositif de transformation des individus, qui travaille vers les régions supérieures de l'espace social transatlantique. La thèse déstabilise ainsi l'image de la migration étudiante comme privilégiée autour de deux axes. En prenant en compte les caractéristiques prémigratoires des individus, elle montre l'hétérogénéité des origines sociales de celles et ceux s'orientant vers une formation au Danemark, et le poids des transclasses sur les routes de cette migration. Cela s'explique notamment par l'encadrement matériel et moral affirmé par les pouvoirs publics groenlandais, qui voient dans la fonction technique de production de qualifications du système éducatif une stratégie politique de concrétisation de l'indépendance. Le deuxième axe réinscrit cette migration dans les asymétries globales des formations raciales. Il analyse le rôle de la migration étudiante dans la construction de frontières raciales, associant danicité et blanchité d'une part, et groenlandité et inuité de l'autre. Ces frontières sont tracées dans les interactions quotidiennes avec la population majoritaire ainsi que dans les placements scolaires. Toutefois, la migration étudiante offre également les conditions d'une déstabilisation de la position minoritaire, non seulement dans les rapports de classe, mais également dans les rapports de race. La thèse met en évidence la dimension racialement codée des acquisitions socialement valorisées propres à la migration étudiante (façons de se comporter et de percevoir le monde, dispositions linguistiques ou encore certains goûts), à travers l'étude de la façon dont les étudiant·e·s sont perçu·e·s et se perçoivent pendant leur parcours. Ainsi, en s'appuyant sur les approches bourdieusiennes de la reproduction, sur le nexus analytique de la colonialité et sur les travaux récents sur la socialisation raciale, cette thèse prend le contrepoint de l'analyse de la formation des frontières raciales en migration, qui sont souvent envisagées comme (re)produisant ou solidifiant ces frontières raciales. En effet, ces dernières trouvent dans le dispositif scolaro-migratoire postcolonial les conditions de leur (re)production comme les conditions leur mise en crise.

Mots clés : migrations étudiantes, trajectoires, race, classe, blanchité, placements, socialisation raciale, colonialité, Groenland, Danemark, géographie sociale

Avalappoq, setting sail and dancing.

Student migration and the formation of dominant positions between Greenland and Denmark

This Ph.D. thesis deals with the construction of student trajectories unfolding in the postcolonial configuration between Greenland and Denmark. Based on a survey combining mainly participant observation and interviews, it traces the biographies of Greenlandic students through a school system forged by the power relations inherited from Danish colonization and built on the dispersion of the educational offer. The thesis shows that far from being dedicated to social sorting, this educational-migratory apparatus also constitutes a transforming apparatus of individuals, which works towards the upper regions of the transatlantic social space. Therefore, it unsettles the picture of student migration as a privilege around two axes. Considering the pre-migratory characteristics of individuals, it shows the heterogeneity of the social origins of those studying in Denmark and highlights the significance of social breakers on the routes of this migration. The material and moral support provided by the Greenlandic authorities explains this variety. Indeed, they see the technical function of the educational system in producing qualifications as a political strategy for achieving independence. The second axis reinscribes this migration in the global asymmetries of racial formations. It analyzes the role of student migration in making racial boundaries, associating Danishness and whiteness, on the one hand, and Greenlandicness and Inuitness, on the other hand. This boundary-making occurs through everyday interactions with the majority population and in school placements. However, student migration also provides the conditions for destabilizing the minority position. It does alter not only the location in class relations but also the position in race relations. Analyzing how students are perceived and perceive themselves during the student migration journey, the thesis highlights the racially coded dimension of socially valued acquisitions specific to student migration (ways of behaving and perceiving the world, linguistic dispositions, or even some tastes). Thus, drawing on Bourdieusian theories of social reproduction, the analytical nexus of coloniality, and recent work on racial socialization, this thesis takes the counterpoint of the analysis of the formation of racial boundaries in migration. Often imagined as (re)producing or solidifying these racial boundaries, this doctoral research shows that the postcolonial educational-migratory apparatus shapes the conditions of their (re)production as well as the conditions of their unsettling.

Keywords: student migration, trajectories, race, social class, whiteness, placements, racial socialization, coloniality, Greenland, Denmark, social geography