

ENSEIGNER AVEC LE CAPITALISME RACIAL : EXPÉRIENCE D'UN COURS DE RELATIONS INTERNATIONALES À L'UNIVERSITÉ

Teaching with Racial Capitalism : Experience of an International Relations Class at University

Leila Mouhib*

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse du concept de capitalisme racial comme outil heuristique et pédagogique contribuant au développement d'un espace antiraciste à l'université. Basé sur une autoethnographie, il rend compte de l'expérience d'un projet de réalisations personnelles sur le thème du capitalisme racial par un groupe d'étudiant-es d'un cours d'introduction aux relations internationales (RI) au sein d'une université belge. La recherche interroge la pertinence pédagogique et épistémique de l'enseignement du capitalisme racial en cours de relations internationales. Elle met en lien l'importance de cet enseignement et la nécessité d'une évolution dans les pratiques pédagogiques elles-mêmes, afin de promouvoir un climat antiraciste dans l'espace de cours et de permettre aux étudiant-es de comprendre les relations de domination du capitalisme racial.

ABSTRACT

This article offers an analysis of the concept of racial capitalism as an heuristic and pedagogical tool that can contribute to the development of an anti-racist space inside university. Based on autoethnography, it reports on an experiment around a project of personal productions on racial capitalism by a group of students in an introductory course in international relations at a Belgian university. This research examines the pedagogical and epistemic relevance of teaching racial capitalism approaches in international relations courses. It links the importance of this teaching with the necessary evolution in teaching practices themselves in order to promote an antiracist climate in the classroom and to enable students to understand the power relations of racial capitalism.

MOTS-CLÉS

capitalisme racial, éducation, antiracisme, université, décolonisation, pédagogie, relations internationales.

KEYWORDS

racial capitalism, education, antiracism, university, decolonisation, pedagogy, international relations.

* Université libre de Bruxelles, Leila.Mouhib@ulb.be.

Dans le contexte du développement croissant de l'intérêt pour la décolonisation et la diversité à l'université, la notion de capitalisme racial (Bhattacharyya 2018 ; Robinson 2000 [1983]) constitue un concept central pour comprendre la relation entre la colonisation et l'exploitation économique, d'une part, et les relations raciales, d'autre part. Dans cet article, je propose une analyse du concept de capitalisme racial comme outil pouvant contribuer au développement d'un espace antiraciste à l'université. Avec une perspective ancrée dans une approche postcoloniale des héritages coloniaux en relations internationales (RI) et dans une approche décoloniale de la pédagogie et des programmes, j'explore le potentiel heuristique du capitalisme racial en contexte d'apprentissage, c'est-à-dire l'utilité de l'usage de ce concept en termes de découvertes et de production de connaissances par les étudiant-es impliquées dans le cours. Pour ce faire, je développe trois questions, qui suivent la structure de l'article, après une première section consacrée à la méthode et aux données d'enquête.

D'abord, pourquoi et comment enseigner le capitalisme racial dans un cours d'introduction aux RI ? En me basant sur les approches post et décoloniales de la discipline des RI, je défends l'idée que le concept de capitalisme racial, couplé à d'autres approches conceptuelles comme la colonialité/décolonialité (Mignolo 2021 ; Quijano 2007) ou les théories postcoloniales (comme les *subaltern studies*, Spivak 1988), est un concept crucial pour comprendre la formation de l'ordre mondial racial et l'historicité coloniale des inégalités globales actuelles. Dès lors, il est important d'intégrer ces aspects dès les débuts de l'enseignement. Ensuite, comment cet enseignement du capitalisme racial s'inscrit-il dans la promotion d'un climat antiraciste dans la salle de cours ? Dans la section suivante, je questionne la place de l'université elle-même dans les structures du capitalisme racial (Gerrard, Sriprakash et Rudolph 2022) et je mets en évidence la nécessité d'une approche pédagogique critique, en raison même de ce contexte. Je développe les questionnements que pose cette approche critique, notamment en termes de production légitime de connaissance et de relation enseignant-e - apprenant-e. Enfin, quelles sont les approches pédagogiques permettant aux étudiant-es de développer au mieux leur

compréhension des structures susmentionnées ? Dans la dernière section, j'illustre les réflexions théoriques développées précédemment par deux expériences de terrain, qui visent à mettre en pratique le passage d'une diffusion hiérarchique du savoir à une co-construction valorisant les savoirs expérientiels (bell hooks 2019 [1994]). La recherche se base sur une expérience de mon cours d'Introduction aux RI, en 2023-2024 : un projet de réalisations personnelles sur le thème du capitalisme racial. La méthode adoptée est autoethnographique et analyse cette expérience spécifique au prisme de la littérature critique en pédagogie, et en miroir d'une autre expérience menée dans le même cours l'année précédente (la réalisation d'un podcast).

Les termes « race », « racial », « antiraciste » sont utilisés dans l'article sans guillemets. La race est ici entendue comme produite par un double processus de racialisation/racisation¹, c'est-à-dire d'assignation des individus et groupes sociaux à des catégories basées sur l'idée de race, l'idée qu'il existerait des différences biologiques et/ou culturelles essentielles entre groupes humains et que ces différences justifieraient des relations sociales hiérarchisées entre groupes dominants et groupes dominés. Le racisme désigne tant les pratiques que les idéologies qui mettent en œuvre ou renforcent l'idée d'une hiérarchie naturelle entre les groupes humains sur une base culturelle et /ou phénotypique. Le racisme, réalité vécue et observable, est celui qui fait la race, et pas le contraire. Dès lors, dire la race permet de mieux en combattre les assignations et de problématiser des catégories diffuses et présentées comme naturelles. Développer une praxis antiraciste consiste à construire un discours et adopter des pratiques qui mettent en cause les hiérarchies raciales naturalisées produites par la racialisation/racisation (Brun et Cosquer 2022 ; Guillaumin 1972 ; Mazouz 2020).

METHODOLOGIE ET DONNEES

Dans cet article, la méthode est inspirée des divers travaux autoethnographiques dans le domaine de l'édu-

¹ Sur la différence entre racialisation et racisation, voir Mazouz (2020, 48-53).

cation universitaire et en lien avec les enjeux raciaux. Pour certain-es, l'autoethnographie permet d'illustrer la façon dont les expériences passées et le rapport de l'enseignant-e à l'éducation impactent son parcours éducatif actuel (Camangian, Philoxene et Stovall 2023). Pour d'autres, elle est utile pour faire entendre une voix minorisée et un savoir délégitimé (Faavae 2018), dans la lignée des approches critiques de la race (Truong, Graves et Keene 2014). L'autoethnographie s'inscrit dans l'idée que se poser en observateur neutre et objectif du monde social est un leurre (Reed-Danahay 1997). C'est une façon d'intégrer les savoirs expérientiels dans la constitution des savoirs empiriques et théoriques. Comme praticienne de l'éducation et comme chercheuse étudiant le potentiel émancipateur de la pédagogie et de l'éducation, j'adopte une approche réflexive sur ma propre expérience. Il s'agit de raconter une histoire, une expérience particulière à partir de cette identité double de l'universitaire et du soi (Ellis et Bochner 2000, 740). En contexte éducatif, l'autoethnographie permet la collecte et l'analyse de données, confrontées à la littérature, et constitue aussi un outil de développement professionnel, en approchant de manière réflexive et critique ses propres objets d'enseignement (Rondeau 2011) et en mettant cette réflexion à la disposition des pairs, leur permettant d'interagir à leur tour avec les propositions dans leur propre activité éducative. Je tire mes observations d'une expérience menée dans le cadre de mon activité pédagogique, et je les analyse au regard de la littérature en pédagogie critique. Les données proviennent du présent, il ne s'agit pas, par exemple, de faire dans cette recherche mon récit de vie ou de contextualiser mes pratiques pédagogiques en rapport avec mon passé ou mon identité (Dubé 2016).

L'autoethnographie, d'autant plus lorsqu'elle est une démarche solitaire et non co-construite (Caron, Ou Jin Lee et Sansfaçon 2020 ; Warren-Gordon et Jackson-Brown 2022), appelle à la vigilance : il ne s'agit pas de présumer que l'expérience personnelle serait productrice d'un savoir complet par et pour elle-même. Cette expérience s'inscrit d'une part dans une contextualisation du narratif, du point de vue social, historique et géographique, et d'autre part dans un dialogue avec la littérature tant en relations internationales qu'en pédagogie critique. Ici, les mots

de bell hooks sur la place du savoir expérientiel dans la classe peuvent aider à comprendre, par analogie, la place du récit autoethnographique dans le processus de recherche :

Dans le cours, je partage autant que possible le besoin pour les penseur-euses critiques d'aborder des lieux multiples, des postures diverses, afin de rassembler des connaissances pleinement et inclusivement. Je dis parfois aux jeunes que c'est comme une recette. Je leur demande d'imaginer que nous fabriquons un pain qui a besoin de farine. Et nous avons tous les autres ingrédients, mais pas de farine. D'un seul coup, la farine devient l'ingrédient le plus important, bien que seule elle ne serve à rien. C'est une façon de réfléchir à l'expérience en classe (bell hooks 2019 [1994] : 87-88).

Un autre écueil possible est le risque de confondre autoethnographie et introspection. S'il me semble pertinent de rapporter et d'analyser mes propres expériences de cours, c'est dans l'objectif de communiquer avec mes pairs, de produire un savoir qui s'inscrit dans, et se confronte à d'autres sources et d'autres types de savoir. Comme le rappelle Walford (2021), différents outils permettent d'éviter l'écueil autocentré et de soutenir la crédibilité des propos : l'implication longue dans le milieu étudié (j'enseigne à l'université depuis 2007), les différentes sources de la recherche (les données d'observation s'inscrivent dans, et se confrontent à la littérature critique en relations internationales et en pédagogie) et, comme pour toute recherche, la reconnaissance des limites de l'analyse.

Je rapporte dans cet article mes observations tirées de deux expériences menées en classe de relations internationales, au printemps 2023 puis au printemps 2024, lors du travail collectif autour d'un projet de réalisation d'un podcast consacré aux histoires subalternes des frontières (2022-2023 ou année 1) puis d'un projet de réalisations personnelles sur le thème du capitalisme racial (2023-2024 ou année 2). Dans le processus d'écriture, l'utilisation du « je » et le récit à la première personne du singulier sont favorisés. Lorsque le « nous » est utilisé, il s'agit du « nous » en tant que groupe classe (les étudiant-es

Tableau 1 : **Données de la recherche**

Terrain autoethnographique	Classe de relations internationales, au printemps 2023 - travail collectif autour du projet de réalisation d'un podcast consacré aux histoires subalternes des frontières. + printemps 2024, travail autour du projet de réalisations personnelles sur le thème du capitalisme racial.	
Qui est l'enseignante - chercheuse?	Femme, 38 ans, née en Belgique, descendante de l'immigration marocaine.	
	Origine socio-économique : classe moyenne, parents diplômés de l'enseignement supérieur.	
	Enseignante et chercheuse en contrat précaire.	
	Intérêts de recherche : approches post et décoloniales des relations internationales, sociologie des étudiant-es en RI, pédagogie critique.	
Qui sont les étudiant-es ?	2022-2023	2023-2024
	7 femmes, 2 hommes. Âge : 20-25 ; 37 (1).	6 femmes, 3 hommes. Âge : 20-27 ; 47 (1).
	Origine socio-économique : pas d'information.	
	Pour la plupart descendant-es de l'immigration ouvrière italienne des années 1960, mais aussi chinoise (1), maghrébine (1) et turque (1).	Pour certain-es, descendant-es de l'immigration ouvrière italienne des années 1960, mais aussi sub-saharienne (2) et chinoise (1).
Contextualisation	Cours organisé sur un campus décentralisé, à Charleroi, une des villes au plus bas taux de diplomation en Belgique (Mouhib et Giladi 2022).	

et l'enseignante). Le cours concerné est intitulé « Introduction aux relations internationales », il s'adresse à des étudiant-es de 3^e année en sciences humaines et sociales² : ce cours est le premier de leur cursus à aborder les relations internationales ; iels ont toutefois déjà un bagage en sciences politiques et sociologie. Il s'agit d'un cours de 24h, à raison de blocs de 2h ou 4h, organisé sur un quadrimestre (février à mai) ; le cours initie les étudiant-es à l'analyse des relations internationales (voir section 2 ci-dessous). En 2022-2023, 9 étudiant-es ont participé au cours, sur 11 inscrit-es. En 2023-2024, les 9 étudiant-es inscrit-es ont participé au cours. Dans les deux cas, la taille du groupe a permis de nombreuses discussions, sur la base des lectures, vidéos et leçons, tant lors des séances consacrées à l'étude de la matière que lors des séances consacrées au développement du projet. Mes observations ont été réalisées lors de toutes ces séances. En 2022-2023, particulièrement lors des séances consacrées à la formation du système international (4h) et la globalisation (2h), où les approches du capitalisme racial ont été abordées, ainsi que les

séances consacrées à la réalisation du podcast (6h - 4h de préparation et 2h d'enregistrement). En 2023-2024, mes observations ont été réalisées principalement lors des séances consacrées à la formation du système international (4h) et la globalisation (2h) ainsi que les trois séances consacrées au projet, et à la discussion du capitalisme racial (8h). Les étudiant-es de l'année 2022-2023 ont été informé-es de la rédaction de cet article par *e-mail* en décembre 2023 ; je leur ai alors proposé une rencontre pour en discuter de vive voix, ainsi qu'une lecture de l'article, afin de recevoir leurs retours sur mon interprétation. Une discussion d'1h30 a suivi avec l'une des étudiant-es, dont les propos sont rapportés ci-dessous, avec son accord, sous l'initiale N. Les étudiant-es de 2023-2024 ont été averti-es de ce travail d'analyse dès le début du cours. Mon cahier d'observation était disponible pour consultation par les étudiant-es à chaque séance.

² En Belgique, le « bachelier » désigne le premier cycle (trois ans) d'études universitaires, qui donne accès au « master » (deux ans).

ENSEIGNER LE CAPITALISME RACIAL EN COURS DE RELATIONS INTERNATIONALES

Un enseignement traditionnellement centré sur les approches théoriques dominantes, au détriment des rapports (post)coloniaux et raciaux

Si l'« international » est objet de réflexion et d'étude depuis l'Antiquité, la discipline universitaire naît dans le premier quart du 20^e siècle, avec notamment la création de la première chaire en études internationales à l'université d'Aberystwyth, en 1919. La discipline se concentre sur l'étude des phénomènes interétatiques, transnationaux et supranationaux : guerre, coopération internationale, migrations, économie politique... Le terme « relations internationales » désigne à la fois l'ensemble des phénomènes précités et la discipline qui tente de les appréhender. Cette dernière est traversée par des débats et questionnements ontologiques et épistémologiques semblables à ceux qui s'observent en sciences sociales. Elle rencontre aussi des questionnements spécifiques à sa nature, qui portent sur l'objet des relations internationales : pour les réalistes, l'unité centrale d'analyse reste l'État, tandis que d'autres approches, comme celles des libéraux ou des marxistes, mettent en avant l'importance des relations transnationales et donc d'autres types d'acteurs, par exemple les entreprises multinationales. Au cours du 20^e siècle et dans le premier quart du 21^e siècle, ces débats ont ainsi façonné l'évolution de la discipline.

En Belgique francophone, les étudiant-es inscrit-es dans des cursus de sciences humaines et sociales sont initié-es à l'étude des relations internationales par au moins un cours pendant le bachelier, généralement un cours d'« Introduction aux relations internationales ». Les étudiant-es y sont alors familiarisé-es avec les principales approches conceptuelles, ainsi qu'avec les éléments contextuels, sociaux, politiques et économiques permettant de comprendre « l'international ». Il s'agit, par exemple, d'étudier le contexte historique de formation du système international moderne et contemporain, les différentes théories des relations internationales, les enjeux principaux (guerre, sécurité,

politique étrangère, relations économiques, mais aussi genre, environnement, droits humains, etc.). En fonction des enseignant-es, des divergences apparaissent sur les contenus des cours : si la plupart des cours d'introduction abordent les différentes théories des relations internationales, certains se limitent aux approches dominantes considérées comme principales (réalisme, libéralisme, constructivisme) et consacrent peu ou pas de temps à des approches considérées comme marginales (marxisme, féminisme, approches post et décoloniales).

De nombreuses contributions ont mis en évidence la centralité du colonialisme et de l'impérialisme comme principes structurants du système international. Toutefois, ces processus coloniaux et impériaux, et leurs conséquences, ont longtemps été exclus du cadre disciplinaire dominant en RI, alors même que les notions d'empire et de hiérarchies raciales étaient au cœur des préoccupations des premiers internationalistes et qu'une pensée fertile post, anti et décoloniale s'observe dès la naissance de la discipline (voir Davis, Thakur et Vale 2020 ; Hall 2015 ; Henderson 2017 ; Shilliam 2021 ; Vitalis 2015). Cette absence s'observe dans la littérature en RI mais aussi dans la façon dont cette discipline est enseignée à l'université (Sen 2022 ; Sondarjee 2023).

Provincialiser les approches dominantes

Un de mes objectifs, dans mes activités d'enseignement, est justement d'éviter cette mise sous silence. Dès le début du cours, il s'agit de transmettre l'idée que les RI, comme système et comme discipline, sont le produit de l'impérialisme et du colonialisme, et que l'international est structuré par des systèmes de domination imbriqués les uns aux autres : capitalisme, racisme et colonialisme. Je m'inspire des travaux de Bhabra et Holmwood (2021) qui offrent une refonte de la théorie sociale à partir de l'idée que le colonialisme et l'impérialisme en sont les principes organisateurs. Durant un séminaire de recherche (ULB, Séminaire Décoloniser la sociologie 2021), Gurinder Bhabra a expliqué comment, dans un contexte culturel global associant les notions de modernité et de progrès à

l'Europe exclusivement, elle a décidé de considérer la position critique comme la norme de départ de son enseignement. Je me suis également basée sur les étapes que suggère Shilliam (2021) dans son ouvrage *Decolonizing Politics* : d'abord, recontextualiser les penseurs en RI dans leur cadre temporel colonial et impérial. Ensuite, reconceptualiser leurs idées en référence à ces processus impériaux et coloniaux (« trouver des logiques cachées ou ignorées dans les arguments populaires et conventionnels³ » ; Shilliam 2021, 16). Enfin, réimaginer. En d'autres termes, il s'agit là de provincialiser⁴ le canon des RI en donnant de la place à d'autres traditions de pensées, d'autres histoires et expériences de l'international, en écoutant ce qui se dit sur les RI depuis les marges.

Dès le début du cours, j'associe les processus de modernité et de colonialité. À titre d'exemple, un des récits fondateurs des RI est le narratif de Westphalie, l'idée selon laquelle, depuis 1648, le système international moderne s'est développé sur la base de deux processus centraux : la reconnaissance mutuelle de la souveraineté interne et externe d'une part, et le développement de l'État-Nation en remplacement progressif de l'Empire (associé à la féodalité) d'autre part. Effectivement, en 1648, les puissances européennes impliquées dans la Guerre de Trente Ans ont signé les Traités de Westphalie ; cet événement marque symboliquement la naissance de ces deux phénomènes (reconnaissance de la souveraineté et développement de l'État-Nation). Ce récit est enseigné dans les manuels et cours de RI comme l'événement clé marquant la naissance du système international moderne (Allès, Ramer et Grosser 2018 ; Baylis, Smith et Owens 2020 [1997]). Pourtant, les penseurs postcoloniaux et décoloniaux, ou encore les historiens du capitalisme racial ont montré que :

- Cette reconnaissance mutuelle de souveraineté, de territoire et de légitimité était strictement limitée aux États ouest-européens – du 15^e au 20^e siècle, le reste du monde était assujéti à la colonisation,

à l'exploitation et à l'expropriation. Les communautés politiques non-européennes n'étaient pas reconnues comme autonomes, indépendantes et respectables.

- Par ailleurs, l'État-Nation européen, loin de remplacer l'Empire comme forme majeure d'organisation politique, s'est développé en parallèle de la constitution des empires coloniaux. En d'autres termes, l'Empire a été l'une des conditions de possibilité des États-Nations européens, comme l'illustre cette citation imagée de Stuart Hall : « Je suis le sucre sur le rebord de la coupe de thé *british*. [...] Il n'y a pas d'histoire anglaise sans cette autre histoire » (Hall 2007 [1996], 61-62).

En pratique : enseigner le capitalisme racial

Dès lors, je favorise une approche critique du récit westphalien, qui s'appuie sur les analyses de Cedric Robinson (2000 [1983]) et Gargi Bhattacharyya (2018). D'une part, je propose une discussion, dès la deuxième séance, des thèses de Cedric Robinson dans *Black Marxism*. Les étudiant-es visionnent, avant la séance, une vidéo de 25 minutes sur le site *Connected Sociologies* : Lisa Tilley (SOAS, Londres) y présente la critique de la pensée marxiste par Cedric Robinson. Tant l'année 1 que l'année 2, la discussion qui a suivi, en séance, a permis de mettre en évidence une idée communément partagée par les étudiant-es présent-es : celle de l'Europe comme lieu du progrès et des innovations technologiques qui auraient permis le développement du capitalisme et de la richesse des pays ouest-européens. La confrontation à l'approche du capitalisme racial les a conduit à s'interroger sur ce qui a pu permettre un tel progrès ; iels ont pu mettre en lien les phénomènes d'expropriation, de dépossession et d'exploitation dans les territoires colonisés extra-européens avec le développement technologique et économique des pays coloniaux. Par exemple, sans coton, pas de développement de l'industrie textile anglaise. Iels ont ensuite, pour la première fois pour certain-es, mis en lien ce phénomène avec la question raciale : le capitalisme n'apparaissait plus uniquement comme une question

³ Traduction par l'auteurice.

⁴ En référence à la proposition de « provincialiser l'Europe » de Dipesh Chakrabarty (2007)

de classes sociales, et les processus de racialisation émergeaient comme centraux.

Cette discussion a permis de questionner le narratif dominant eurocentré auquel les étudiant-es sont presque exclusivement confronté-es en décentrant l'attention vers d'autres géographies du capitalisme : plutôt que de laisser place à la modernité, les relations de type féodal se poursuivent longtemps à travers l'esclavage, l'extraction et l'expropriation, constituant l'une des conditions de la modernité politique et économique, et mettant par là à mal le mythe westphalien. Un autre apport de la discussion est la confirmation que les approches critiques s'intéressant à la race ou à la colonialité s'inscrivent toujours en dialogue avec d'autres approches, notamment le marxisme ; elles s'en nourrissent, entrent en dialogue avec ces approches et développent une critique argumentée de leurs écueils, s'inscrivant par là pleinement dans le débat scientifique. La présentation des thèses du capitalisme racial est accompagnée d'une analyse de la question de la race et des identités, à partir de l'approche de Stuart Hall et de la lecture d'extraits du texte « Old and new identities, old and new ethnicities » (Hall 2001 [1991]) et de « L'Ouest et le reste » (Hall 2021 [2007]). Il s'agit d'aborder la construction des identités raciales et de comprendre le racisme non pas comme le résultat de la méconnaissance ou de l'ignorance mais comme une construction relationnelle productrice de hiérarchies faisant de la race un principe organisateur de la société et, dans notre cas, du système international.

Le capitalisme racial me permet donc d'abord de contester le mythe westphalien central aux relations internationales. Les étudiant-es ont découvert ce mythe en même temps que sa critique. Les concepts découverts et discutés à cette occasion (principalement la racialisation et son rapport aux relations d'exploitation économiques) ont servi de base à la discussion des enjeux actuels issus du système de domination du capitalisme racial, principalement lors de la séance consacrée à la globalisation. Pour ce faire, nous nous sommes penché-es sur d'autres auteur-ices, principalement Gargi Bhattacharyya. Nous avons lu

ensemble ses 10 thèses sur le capitalisme racial (2018) et avons par exemple discuté la suivante :

5. Le capitalisme racial inclut les histoires sédimentées de dépossession raciale qui façonnent la vie économique à notre époque, mais il n'est jamais réductible à ces histoires. Il existe des modes de dépossession nouveaux et imprévisibles qui doivent être compris parallèlement au carnage séculaire qui humidifie la terre sous nos pieds⁵ (Bhattacharyya 2018, x).

Les étudiant-es ont, sur la base de documentaires proposés sur l'espace en ligne du cours (sur les industries de la mode, du chocolat et du café), réfléchi à la manière dont divers phénomènes contemporains dans le contexte de globalisation s'inscrivaient dans les structures du capitalisme racial : iels ont évoqué le travail de service genré en Occident (ménage et livraisons, notamment) ou encore le fonctionnement de l'industrie textile. Nous avons discuté de la question migratoire en Europe, et l'approche du capitalisme racial nous a permis de comprendre le processus par lequel un système économique qui a besoin de travailleur-euses migrant-es bénéficiera des politiques restrictives et des discours anti-migrant-es, à même de garantir la présence d'une force de travail bon marché et vulnérable.

Enfin, un des autres axes d'analyse a été celui de la diversité des luttes révolutionnaires. En mettant en évidence l'eurocentrisme de l'analyse marxiste du capitalisme, et en s'intéressant aux luttes et révoltes du continent américain en contexte esclavagiste, l'œuvre de Robinson (2000 [1983]) pose la question des formes de conscience politique : le prolétariat européen et ses alliés ne sont plus (les seuls) sujets révolutionnaires de l'histoire, les seuls agents capables de contester l'ordre social et économique. Le système des plantations, d'abord, puis l'économie des hiérarchies raciales plus généralement, ont toujours produit des subjectivités dominées enclines à la résistance, qui invitent à une historiographie des sujets dominés dans

⁵ Traduction par l'autrice.

l'ordre colonial comme agents de changement dans l'économie politique globale. En année 1, j'ai proposé aux étudiant-es d'approfondir cet aspect à l'aide des *subaltern studies* (Spivak 1988). La discussion lors de la séance 3 a alors porté sur la place des agents dominés et subalternes dans l'ordre international postcolonial et sur leurs pratiques de résistance. En lien avec l'intérêt pour les pratiques subalternes dans l'ordre international, la notion d'infrapolitique a été discutée également (Scott 2007). Elle désigne un ensemble de pratiques qui contribuent à contester l'ordre établi sans jamais verbaliser l'idée de résistance (Scott 2019 [1992], 61). En année 2, sur la base des observations de l'année précédente (voir section 4), je n'ai plus abordé ni les *subaltern studies* ni l'infrapolitique, afin de me concentrer avec le groupe sur la compréhension du capitalisme racial et des rapports sociaux de race. Ces autres approches (*race studies*, *subaltern studies*, infrapolitique) ont été mobilisées pour approfondir des éléments abordés par les approches du capitalisme racial. Tant en année 1 qu'en année 2, le cadre du cours n'a pas permis de lectures et discussions sur les critiques apportées à cette approche (Bhambra et Holmwood 2023 ; Go 2021 ; Ralph et Singhal 2019 ; Subrahmanyam 2023 ; Wacquant 2023). Les étudiant-es n'ont pas soulevé spontanément de critiques spécifiques.

En conclusion, le concept de capitalisme racial m'a permis de proposer une approche du système international où le passé et le présent sont intimement liés, avec un *focus* sur le rôle tant du capitalisme que des relations de race dans la constitution de ce système. Analyser le système international avec une approche de capitalisme racial présente alors un double intérêt : d'abord, assurer cette approche des RI où la position critique constitue la norme ; ensuite, offrir aux étudiant-es des outils pour appréhender les multiples expressions des systèmes imbriqués de domination (capitalisme, racisme, colonialisme mais aussi sexisme) observables dans leur vie quotidienne. Lors des deux années, les étudiant-es ont été, durant les séances, réceptif-ves à l'enseignement proposé, iels ont contribué à illustrer les concepts abordés de divers exemples et ont également, pour la plupart, été

capables de restituer de façon pertinente et cohérente, lors de l'examen écrit final, les enjeux et débats abordés en séance. Toutefois, le caractère introductif du cours et son nombre d'heures (24 réparties sur un quadrimestre), ainsi que la façon dont les étudiant-es ont rencontré des difficultés à mobiliser les approches analysées dans leur projet de podcast, m'ont conduite à questionner la possibilité de développer en profondeur une approche aussi spécifique que le capitalisme racial dans le cadre d'un cours introductif, où un temps non négligeable doit aussi être consacré à familiariser les étudiant-es avec la discipline même des RI. En année 2, j'ai donc réduit le nombre d'approches abordées en cours (ni les *subaltern studies* ni l'infrapolitique).

PROMOUVOIR UN ESPACE ANTIRACISTE DANS LES STRUCTURES DU CAPITALISME RACIAL ?

L'université comme institution du capitalisme racial

Il faut prendre en compte le fait que l'université est une institution elle-même intégrée aux structures du capitalisme racial (Gerrard, Sriprakash et Rudolph 2022). L'appel à décoloniser l'université constitue une réaction à cette situation (Bhambra, Nisancioglu et Gebrial 2018) ; cet appel s'est diffusé dans différents pays ces dernières années, partant en 2015 d'une lutte menée par les étudiant-es sud-africain-es. Il illustre une interconnexion des luttes sociales, où les revendications étudiantes concernant les programmes rencontrent les revendications des travailleur-euses liées à l'exploitation économique racialisée, comme ce fut le cas à l'université britannique Goldsmiths en 2019 (Pimblott 2020).

Jusque récemment, les universités belges se sont tenues à l'écart des enjeux décoloniaux, même si ce débat était déjà présent à différents niveaux de la vie politique et sociale belge (Withaekx 2019, 26-27). Après les événements de juin 2020 (protestations *Black Lives Matter* et leur retentissement en Belgique), et quelques semaines après les regrets exprimés par le roi Philippe II pour les faits survenus durant la colonisation belge du Congo, les

universités belges ont mis en place un groupe de travail sur « la relation à leur passé colonial ». Par ailleurs, les universités, comme d'autres institutions néolibérales, ont développé des discours orientés vers la diversité. Toutefois, l'institutionnalisation des initiatives autour de la « décolonisation de l'université » conduit à une forme d'écrémage du terme, qui se trouve graduellement vidé de son sens premier et associé à l'exigence libérale de diversité (Doharty, Madriaga et Joseph-Salisbury 2020). En Belgique, une recherche récente montre que le racisme et le sexisme constituent des obstacles importants dans les trajectoires académiques des personnes racisées (Bourabain 2021). Les politiques de diversité peuvent même y avoir l'effet pervers de permettre aux institutions de se légitimer tout en fermant les yeux sur les enjeux de relations de race au sein de l'institution, comme l'illustre le concept de non-performativité des politiques de diversité (Ahmed 2006).⁶

Pour éviter ces écueils, une compréhension globale de la façon dont l'université s'inscrit dans les rapports du capitalisme racial est nécessaire. Selon Gerrard, Sriprakash et Rudolph (2022, 437), « les efforts visant à remédier aux inégalités en matière d'éducation doivent aller au-delà des questions d'accès et de participation, d'inclusion et de diversité⁶ » ; les autrices développent une analyse de l'institution universitaire en contexte britannique et des dominions, par l'approche du capitalisme racial, à travers trois aspects : la division du travail éducatif, l'éducation comme valeur extractive et l'éducation comme processus d'accaparement et de dépossession territoriale.

Pour une praxis antiraciste : des approches théoriques nécessairement liées à des pratiques pédagogiques critiques

La place occupée par l'institution universitaire dans les structures du capitalisme racial, et son effet sur l'espace de cours, n'ont pas pu être abordés de manière directe dans le cadre de l'enseignement, en raison des limitations de temps (24h d'introduction générale aux RI).

Toutefois, cette position et ses effets (importance des rapports hiérarchisés et non-performativité, principalement) influent directement sur les relations au sein du groupe. Dans ma démarche d'enseignement, je ne peux faire l'économie de ce contexte, et il n'est pas possible de me limiter à aborder les approches du capitalisme racial sans prendre en compte les effets de ce système sur l'université et la relation d'enseignement elle-même. Dès lors, l'engagement dans un cursus théorique critique se conjugue à une démarche pédagogique critique elle aussi, qui vise à prendre en compte ce contexte dans la perspective d'une *praxis* antiraciste. Par l'utilisation du terme antiraciste, je fais référence à un environnement où les hiérarchies raciales dans la classe elle-même (et pas seulement dans le contenu de la matière) sont problématisées et questionnées, plutôt qu'à un environnement où ces hiérarchies raciales seraient gommées ou niées.

La première étape consiste à **questionner le curriculum dominant**, caractérisé par l'euro-centrisme et le suprémacisme blanc (Sabaratnam 2020), ce *curriculum* se montrant à la fois incomplet et inexact. Par ailleurs, le monopole d'un canon disciplinaire euro-centré a une influence sur l'engagement des académiques et étudiant-es racisé-es, ainsi que sur leur sentiment d'appartenance et de légitimité, en leur rappelant constamment qu'ils ne correspondent pas à la norme de la figure légitime de production du savoir (Arday, Belluigi et Thomas 2020). Cette approche critique du *curriculum* a été reçue positivement par les étudiant-es. Iels sont régulièrement intervenu-es pour illustrer les concepts et questionnements abordés de phénomènes qu'ils observaient dans leur environnement – sans toutefois aborder leurs expériences personnelles spontanément. Ma démarche a été double : d'une part, questionner le *curriculum* dominant en intégrant dès le début du cours d'autres approches que les approches dominantes en RI (capitalisme racial et *subaltern studies* principalement, mais aussi d'autres approches postcoloniales, d'Aimé Césaire à Stuart Hall) ; d'autre part, questionner les modes de production et de circulation du savoir, avec une approche basée sur la décolonialité du savoir (Mignolo 2021 ; Quijano 1992) qui s'est manifestée par une invitation à multiplier nos sources de connaissance.

6 Traduction par l'autrice.

Ce questionnement des modes de production du savoir légitime a, de mon point de vue, pu contribuer à créer une forme d'insécurité épistémique auprès de certain-es étudiant-es, qui s'interrogeaient sur les consignes exactes pour construire le podcast, les sources « valables » qu'ils pouvaient aller chercher. En année 2, la décision de demander à chacun-e une réalisation personnelle a facilité pour les étudiant-es la production d'un support au format « non académique » (voir section 4). Peut-être cette invitation à questionner les modes légitimes de production du savoir entrainait-elle en confrontation directe avec le contexte global d'apprentissage en milieu universitaire, qui reste caractérisé par une conception bancaire de l'éducation (Freire 2021 [1968], 57-64), une relation hiérarchique⁸ et le mythe de la neutralité et/ou de l'objectivité comme condition de la scientificité (voir la traduction de Weber par Kalinowski 2005).

La deuxième étape a alors consisté à **questionner ces relations** hiérarchiques. À l'université, l'enseignant-e occupe au sein de la classe une position de pouvoir non négligeable : iel décide du programme, du contenu, de l'organisation, des activités et du type d'évaluation. Iel assigne une note aux étudiant-es, pour qui la validation du cours est une condition *sine qua non* à la poursuite de leur parcours et *in fine* à l'obtention de leur diplôme. Enfin, iel occupe une position d'expert-e sur la thématique du cours. Différentes recherches ont toutefois mis en évidence le fait que la position d'autorité de l'enseignant-e, lorsqu'elle est une femme et/ou une personne racisée, se voyait fréquemment mise en cause par les étudiant-es (Martin 1984 ; Perry *et al.* 2009). Je n'ai pas rencontré de résistance ouverte. Tout au long des séances, la volonté des étudiant-es de se conformer aux consignes du cours a été manifeste. Comment dès lors questionner cette relation hiérarchique apprenant-e – enseignant-e sans la taire ou la nier ?

J'ai essayé de développer une forme de proximité qui ne niait pas la relation hiérarchique, par exemple en appelant les étudiant-es par leur prénom, mais sans les tutoyer (car iels me vouvoient systématiquement). Je veillais aussi à favoriser des moments d'échange : par un blind test en début de chaque séance, basé sur une liste établie en début d'année à partir des choix musicaux des un-es ou des autres. Cela nous permettait de partager un moment convivial tout en apprenant à connaître nos goûts et intérêts mutuels. Nous avons aussi partagé des moments de type « auberge espagnole », à l'initiative des étudiant-es ou à la mienne.

Mon objectif est de proposer un espace de cours agréable, où chacun-e est invité-e à partager : sur ses goûts musicaux dans un premier temps, pour ouvrir la voie à une prise de confiance pour la parole en cours, sur les thématiques analysées.

Lorsque j'évoque avec N. l'existence de cette relation hiérarchique et les questions qu'elle me semble poser pour l'apprentissage (position d'autorité de l'enseignant-e, assignation des étudiant-es à un rôle passif et non-valorisé, notamment), elle me fait part de son sentiment à ce sujet : cette relation hiérarchique existe, elle est « très, très difficile » voire « impossible » à dépasser. Selon N., la proximité instaurée par certain-es enseignant-es peut aider, mais elle peut aussi être déstabilisante, car même s'il y a une proximité (l'usage du prénom, du tutoiement parfois), la relation hiérarchique persiste et, en dernier ressort, l'enseignant-e dispose d'un pouvoir important sur les étudiant-es. Une possibilité serait d'explicitier le positionnement et le rapport de l'enseignant-e à cette relation hiérarchique, ou encore de demander aux étudiant-es ce qu'ils en pensent, et quels sont les types de rapports avec lesquels iels sont confortables.

Une autre façon de questionner les relations hiérarchiques au sein de la classe est de questionner l'assignation des rôles enseignant-apprenant, en offrant aux étudiant-es la possibilité d'être, elles et eux aussi, producteur-ices de savoir. Les types de projets que j'organise dans le cadre du cours visent à questionner cette

7 Dans son œuvre, Paulo Freire pense les conditions d'une éducation libératrice, qui favorise l'émancipation et l'autonomie, et s'oppose à une conception bancaire de l'éducation, c'est-à-dire à une pratique éducative qui consiste à déposer du savoir chez un-e apprenant-e passif-ve, transformé-e en objet d'éducation plutôt qu'en sujet (Freire 2021 [1968], 61).

8 L'enseignant-e expert-e transmet un savoir à des apprenant-es profanes, validant là une forme d'inégalité entre sa position et celle des apprenant-es, à contre-courant d'une approche radicalement égalitaire de la relation d'éducation telle que développée par Rancière 1987 par exemple.

relation hiérarchique : les réalisations personnelles en année 2, le podcast en année 1 (voir section 4) et l'année précédente, un atelier pédagogique à destination des enfants de 9 à 12 ans entièrement créé et animé par les étudiant-es. À nouveau, malgré ces tentatives de développer une forme de proximité et surtout d'offrir un espace où la co-construction du savoir était possible, les étudiant-es ont plutôt manifesté une volonté de se conformer aux consignes du cours, même si celles-ci ont été volontairement larges.

La section suivante illustre la façon dont les différents enjeux précités (approche critique des savoirs, de leur construction, rôle des apprenant-es dans leurs apprentissages) se sont conjugués dans le cadre des projets de podcast et de réalisations personnelles, qui invitaient les étudiant-es à adopter une posture réflexive quant à leur propre expérience et quant aux relations sociales et raciales dans et en dehors de la classe.

DU PODCAST AUX ŒUVRES PERSONNELLES : DES ETUDIANT-ES A LA RENCONTRE DU CAPITALISME RACIAL

Travailler à un espace antiraciste dans la classe exige donc un changement dans les pratiques pédagogiques, pour se distancier d'une diffusion hiérarchisée du savoir au profit d'une co-construction valorisant le savoir expérientiel (bell hooks 2019 [1994]). Paulo Freire (2021 [1968] ; 2019 [1996]) et bell hooks (2019 [1994]) pensent l'éducation comme une pratique de liberté, par contraste à l'éducation comme moyen d'oppression, ce qu'elle est lorsqu'elle s'inscrit dans les structures du capitalisme racial. Selon bell hooks, s'engager dans une pratique éducative comme pratique de liberté exige une pédagogie radicale qui s'illustre dans nos pratiques d'enseignement. Ces pratiques interrogent les biais dans le *curriculum* et visent à faire de la classe elle-même un espace de changement. Dans *Teaching to Transgress* (2019 [1994]), bell hooks suggère qu'il ne faut pas accepter, en tant qu'enseignant-e, que ma voix n'est pas la seule voix à se faire entendre dans la classe. Les expériences des étudiant-es et de l'enseignant-e sont parties du processus de production collective du savoir.

Il s'agit de questionner les hiérarchies traditionnelles dans la classe, d'accepter de se montrer vulnérable, y compris depuis la position d'autorité d'enseignant-e, et de réfléchir à cette relation de/au pouvoir. Les débats sur la décolonisation de l'université rejoignent la pensée de bell hooks sur la nécessité d'une approche collective et ouverte, transcendant les hiérarchies et divisions académiques (Saini et Begum 2020, 220). Dans la section précédente, j'ai mis en évidence les « défis » posés à cet engagement par la position même de l'université au sein des structures du capitalisme racial. Les pratiques développées dans la suite de cet article ne prétendent pas « décoloniser » l'université ou faire de la classe un espace exempt de racisme, mais visent à mettre en évidence l'importance de la dimension relationnelle et la façon dont, sur le terrain de l'enseignement, je développe en tant qu'enseignante une attention particulière aux enjeux pédagogiques.

Principalement, j'ai porté une attention particulière à l'expression des expériences diverses pendant mes cours. Cette ouverture à l'expression des expériences se fait, à nouveau, sans prétendre que la classe universitaire pourrait être un « *safe space* », un espace sûr (Anderson 2021). En effet, il faut prendre en compte la réalité des rapports sociaux (de race, de classe, de genre ; ceux-ci ne disparaissent pas parce que l'enseignant-e le souhaite). Lors de notre discussion sur l'expérience menée en classe, N. me fait part de la réticence, parfois, des étudiant-es du groupe à partager leurs expériences ou opinions, même en petit comité, en raison d'incidents arrivés précédemment dans leur parcours, lors desquels l'un des étudiants intervenait systématiquement pour discréditer la parole des étudiantes, notamment sur les questions liées au genre. Par ailleurs, l'espace universitaire est un espace de questionnements, de tâtonnements, de remises en cause, autrement dit, un lieu où « l'inconfort » peut être source de progression de la connaissance (bell hooks 2019 [1994], 42-43). Comment, dès lors, allier nécessaire inconfort de la pratique universitaire (en enseignement ou en recherche) et besoin de faire de la classe un espace d'appartenance et d'engagement plutôt que de réception passive ?

Un podcast sur les approches subalternes des relations internationales, avec le capitalisme racial en toile de fond

« Ô toi qui pars, où que tu ailles, tu finiras par revenir » (chanson *Ya Rayah* de Dahmane El Harrachi).

C'est par ces mots que les étudiant-es ont choisi de commencer leur podcast.

En 2022-2023, il a été demandé aux étudiant-es de réaliser leur propre podcast : une émission de 45 minutes enregistrée en collaboration avec la station de radio universitaire. Ce projet était évalué pour 40% de la note finale. Le podcast était l'occasion d'une

production collective de savoir, ouverte aussi (mais pas seulement) au savoir expérientiel des participant-es. Ensuite, il s'agissait d'un mode de diffusion du savoir qui s'éloignait des canons traditionnels de communication scientifique tout en restant un outil largement utilisé et valorisé dans les enseignements universitaires (Hopkins 2012). Il permettait aussi aux étudiant-es de mobiliser différentes formes d'expression : discours de vulgarisation scientifique, poésie, interviews et musique.

Tableau 2 : **Calendrier de la réalisation du podcast**

Février	1 séance (2h) de discussion des concepts et de leurs applications.	Lectures assignées à chaque étudiant-e.	
Mars	Premier brouillon, qui reprenait le nombre et la nature des entretiens prévus, les thématiques et auteur-ices qui seraient abordés.	Fin mars : remise du script final.	1 séance (2h) dont une partie (1h) a été consacrée aux aspects techniques : échanges avec la technicienne de la radio universitaire, conseils sur les prises de sons, récolte d'infos, etc.
Avril	Retour de ma part, par écrit, sur le script du podcast.	Enregistrement du podcast.	

Figure 1 : **Enregistrement du podcast**

Le podcast portait sur les histoires subalternes des frontières. Les étudiant·es ont vulgarisé ces perspectives (*subaltern studies*, *infrapolitique...*) afin qu'elles soient accessibles à un large public ; iels ont aussi collecté des témoignages directs d'histoires migratoires auprès de leur famille et de leurs ami·es : deux étudiantes ont interviewé leur grand-mère, venue en Belgique d'Italie pour rejoindre un père ou mari ouvrier ou mineur, une étudiante a interviewé un de ses amis, réfugié en Belgique venu de Syrie. Enfin, iels ont sélectionné des poèmes et des chansons.

Cette première expérience a mis en évidence plusieurs observations et questionnements quant à l'utilité pédagogique du concept de capitalisme racial dans une perspective émancipatrice. D'abord, pendant le processus de construction et d'enregistrement du podcast, les étudiant·es ont éprouvé des difficultés à se saisir du sujet : malgré des histoires familiales de parcours migratoires récents (1 ou 2 générations), iels semblaient convaincu·es qu'explorer leurs histoires familiales ne serait pas pertinent dans un projet académique. Cela a trait, à mon sens, à ce qu'iels ont appris à l'université sur les objets légitimes de savoir, les notions d'objectivité, de neutralité et de scientifi-

cié (voir section 3). Par exemple, E. (femme, 21 ans, descendante de l'immigration italienne) s'est exclamée lors d'une discussion à ce sujet : « Mais, madame, je me suis dit que je ne pouvais pas interroger ma grand-mère pour un travail à l'université, c'est trop personnel, ce n'est pas valable ». Par ailleurs, malgré leurs histoires familiales, les notions de frontières et de migrations leur paraissaient extérieures, éloignées. Lors d'une discussion avec N., quelques mois plus tard, lorsque je l'interroge sur un possible sentiment d'extériorité par rapport aux histoires subalternes des frontières dans le contexte du capitalisme racial, elle met en évidence que le groupe était constitué majoritairement de « blanc·hes » (ce sont ses mots). Sur le projet d'interviewer des demandeur·euses d'asile, elle m'explique que ces derniers correspondaient à ce qu'iels imaginaient être « un·e migrant·e ».

Cela est lié à la deuxième observation : tout au long de la construction du podcast et dans le produit fini, j'ai observé la persistance d'angles morts dans la façon dont les étudiant·es se sont approprié les concepts liés aux enjeux raciaux. Malgré toute la littérature abordée et discutée en séance, et malgré la présentation des études subalternes dans le podcast lui-même, la notion

de race est très peu présente dans le podcast final. En ce qui concerne l'approche du capitalisme racial, elle n'est pas mobilisée, malgré l'attention dont elle a fait l'objet lors des séances et ma proposition de l'explorer pour le podcast, avec des suggestions précises. Cette absence relève plus d'une forme d'insensibilité à la race que d'une résistance : si les étudiant-es comprenaient les théories et concepts mobilisés en séance, qui problématisaient les rapports sociaux de race dans le système international, ils ne semblaient pas en mesure de mobiliser à leur tour ces approches pour expliquer et illustrer les phénomènes qu'ils décrivaient. Comment expliquer cette insensibilité ? D'abord, leur extériorité (ou leur perception d'extériorité) à l'enjeu lui-même : la majorité des étudiant-es du groupe sont racialisé-es comme blanc-hes et se décrivent comme tel-les. Ensuite, il s'agissait d'un cours d'introduction : je disposais d'un temps limité (24 heures) pour introduire le groupe à la discipline des RI et développer le projet de podcast. Enfin, ce cours s'inscrit dans un contexte universitaire et sociétal plus large où partout, la suprématie blanche est la norme : à l'université et dans la société en général, comme dans la discipline des relations internationales, nous sommes toutes et tous socialisé-es à un environnement où la blancheur et les hiérarchies raciales qui l'accompagnent constituent des normes, naturalisées et non problématisées, produisant une épistémologie de l'ignorance (Mills 2023 [1997], 147) rendant possible la silenciation de ces processus de racialisation/racisation.

Cette manifeste insensibilité à la race m'a conduit à développer avec eux l'approche gramscienne de la subalternité qui, en mettant l'accent sur la question des classes sociales dans le contexte italien, a semblé entrer plus en résonance avec leurs histoires familiales, pour une partie du groupe au moins.

Par ailleurs, à partir de leur proposition de rencontrer des migrant-es à la sortie des centres d'accueil pour demandeur-euses d'asile, nous avons discuté des phénomènes extractifs dans la recherche académique et la récolte de données. Je les ai invité-es à s'interroger sur les nécessaires conditions éthiques de la récolte de

tels témoignages, potentiellement intenses et difficiles. Nous avons aussi discuté des notions d'objectivité, de neutralité et de scientificité, de l'importance de ne pas assimiler ou confondre ces termes, et nous nous sommes demandé comment leur propre savoir expérientiel pouvait enrichir leur compréhension des concepts (voir section 3). Alors que les étudiant-es récoltaient les témoignages, nous avons débattu de la façon d'utiliser les mots des interviewé-es sans mal interpréter ou trahir les propos, et si cela même était possible. Nous avons discuté de l'approche de Gayatri Spivak dans *Les Subalternes peuvent-elles parler ?* (1988). Bien sûr, la question n'a pas été résolue dans le cadre du podcast, mais ce projet a contribué à les rendre attentif-ves à cela et, selon leurs propres mots, à se distancer d'une position misérabiliste et de sauveur. Certaines étudiantes ont alors décidé d'interviewer leur grand-mère, venue d'Italie dans les années 1960, d'autres ont préféré ne pas remuer leur histoire familiale, tout en proposant d'inclure dans le podcast une œuvre culturelle qui leur correspondait – comme *çav bella*, la version turque de *Bella ciao*, par M. (femme, 22 ans).

« *All I ever had: Redemption songs
These songs of freedom, Songs of freedom.* »
(*Redemption song* de Bob Marley & The Wailers).

C'est par ces mots que les étudiant-es ont choisi de terminer leur podcast.

Année 2 : des œuvres libres sur le thème du capitalisme racial

L'année suivante, sur la base des observations menées lors de l'expérience du podcast, j'ai apporté deux changements importants au projet. Du point de vue des théories abordées, le projet s'est concentré sur le capitalisme racial, pour permettre aux étudiant-es de se concentrer sur cette approche et de la comprendre le mieux possible. Du point de vue de la production elle-même, elle n'a plus été imposée (« podcast »). Il s'agissait d'une œuvre personnelle libre. Comme l'année précédente, le projet constituait une partie de l'évaluation du cours : 30% de la note finale. J'ai



Figure 3 :
**Photo de Jay-Z et Beyoncé lors de l'activité
« Galerie du capitalisme racial »**



Figure 4 :
**Les étudiant-es travaillent sur la base de photos
et de cartes mentales**

Enfin, lors d'une dernière séance fin mars, chaque étudiant-e a présenté son œuvre personnelle pendant cinq minutes. Les productions ont été très variées, tant en termes de format (dessin, construction en plastique, photo-montage, réalisation d'une carte géographique, poésie, analyse d'un tweet, histoire contée...) que de sujets abordés : extraction du cobalt en République démocratique du Congo, industrie du yoga, racialisation du travail ubérisé, exploitation du saphir à Madagascar, appropriation culturelle, immigration italienne en Belgique ou encore industrie de la mode.

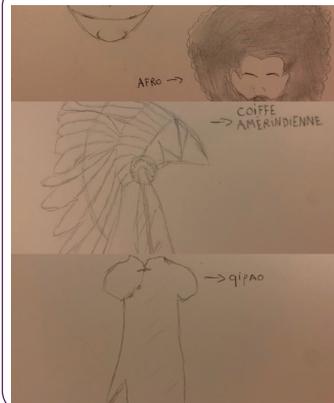


Figure 5 :
Dessin sur l'appropriation culturelle



Figure 6 :
**Réalisation en
plastique sur l'exploitation du saphir
à Madagascar**



Figure 7 :
**Dessin et carte sur la géographie racialisée
de l'exploitation du cobalt**

Tableau 3 : **Calendrier de la réalisation du projet d'œuvres personnelles**

Février	1 séance (2h) de discussion des concepts et de leurs applications, avec réalisation de cartes mentales. Lectures assignées en amont à chaque étudiant-e.	1 séance (2h) de visionnage de documentaires, suivi d'une discussion, et d'une réalisation en séance d'une œuvre courte sur une des thématiques des vidéos.
Mars	1 séance (2h) autour de l'activité « la galerie du capitalisme racial » - en parallèle, travail sur les cartes mentales de la première séance.	1 séance (2h) de présentation et de discussion des œuvres.

Cette deuxième expérience m'a permis de mettre en évidence plusieurs observations et questionnements quant à l'utilité pédagogique du concept de capitalisme racial dans une perspective émancipatrice. D'abord, pendant toutes les séances de travail et jusqu'au moment de présentation des œuvres, j'ai pu observer l'évolution de leur rapport à l'idée de capitalisme racial. La première séance avait été consacrée à une approche très théorique du sujet, par la lecture et la discussion de textes. Le travail des étudiant-es sur les cartes mentales et la discussion qui s'en est suivie ont montré leur compréhension encore très limitée des concepts mobilisés, qu'il s'agisse du capitalisme ou des processus de racisation. C'est pour cette raison que les deux séances suivantes ont été consacrées à une approche plus concrète, plus tangible, du sujet. Lors de la deuxième séance, les documentaires visionnés ont porté sur l'analyse critique du « système dette »⁹, l'exploitation minière au Burkina Faso par une société canadienne¹⁰ et un échange sur les géographies du capitalisme racial avec Ruth Wilson Gilmore¹¹. Chacun-e a ensuite choisi une des thématiques visionnées, et réalisé une courte œuvre afin de développer une perception plus tangible des applications et illustrations du capitalisme racial. La plupart des étudiant-es ont choisi le dessin. À

ce stade, toutefois, la plupart éprouvaient encore des difficultés à expliciter le lien entre la réalité qu'ils représentaient par leur dessin et les concepts de l'approche du capitalisme racial.

La troisième séance avait pour objectif de faciliter cette mise en lien entre applications et illustrations concrètes du capitalisme racial, d'une part, et compréhension critique des concepts, d'autre part. Pendant l'activité « galerie du capitalisme racial », les étudiant-es ont d'abord observé les photographies et illustrations, puis les ont mises en lien avec les citations écrites qui leur étaient proposées, avant de revenir à leurs cartes mentales pour les modifier et les compléter. Chacun-e a ensuite présenté une des images, en explicitant en quoi la thématique était en lien avec le capitalisme racial et ce qu'étaient les concepts pertinents. Leurs présentations et la discussion qui s'en est suivie ont donné lieu à des échanges très intéressants sur la capacité du capitalisme à intégrer la question de la racialisation et de la diversité tout en perpétuant les inégalités et en créant de nouvelles catégories racialisées, cela à partir d'une photographie de Jay-Z et Beyoncé et d'une des thèses de Gargi Bhattacharya sur le capitalisme racial :

La logique du capitalisme racial suggère que le capitalisme ne peut être « réparé » ou « adapté » de manière à ce que nous soyons tous égaux ou que

⁹ [System Debt – mode d'emploi - ZIN TV](#)

¹⁰ [Prospérité sous terre - ZIN TV](#)

¹¹ [Geographies of Racial Capitalism with Ruth Wilson Gilmore - An Antipode Foundation film](#)

toutes les formes d'humanité soient valorisées. Cela ne veut pas dire que le changement ne se produit pas et que certains désavantages historiques ne peuvent pas être améliorés. Cependant, il s'agit d'affirmer que le capitalisme ne peut fonctionner si nous sommes tous autorisés à devenir pleinement humains. La déshumanisation semble être un résultat inévitable des processus de développement capitaliste¹² (Bhattacharyya 2018, x).

Autre exemple, les étudiant-es ont mis deux illustrations en lien avec l'exploitation des ressources minières du Canada et pétrolières du Grand Nord avec la réflexion sur le lien entre capitalisme racial et crise écologique. Iels ont aussi mis en évidence la question du mythe de l'extensibilité (des populations, des territoires, des ressources) sur lequel repose l'exploitation capitaliste. La question des résistances et de la reconnaissance des résistances largement marginalisées par les analyses traditionnelles du capitalisme, centrées sur la classe ouvrière européenne, a été abordée par deux étudiantes à partir d'une illustration représentant le *quilombo* Palmares, une communauté de marron-nes brésilien-nes de la fin du XVII^e siècle, et d'une photo extraite du film « La Bataille d'Alger ».

Au fil des séances, et particulièrement lors de cette activité, j'ai pu observer la façon dont la plupart des étudiant-es ont développé leur compréhension des enjeux raciaux en contexte capitaliste global. Contrairement à l'expérience de l'année précédente, la notion de race a été centrale dans les analyses qu'ils ont proposé. Selon leurs retours, les activités leur ont permis de mettre en lien les processus de racialisation avec la question de l'exploitation économique, alors que ces deux aspects leur semblaient distincts auparavant. Toutefois, comme pour l'année 1, il faut garder à l'esprit le contexte dans lequel s'inscrit cette expérience, celui d'une institution universitaire et d'une société où partout la suprématie blanche reste la norme. Tout au long des séances, plusieurs événements sont venus rappeler cet aspect d'insensibilité à la race évoqué

précédemment et la difficulté de problématiser et de dénaturer les enjeux de racisation. Ainsi, après avoir mobilisé en cours la question du folklore pour illustrer la racisation, avec l'exemple des *black faces* dans les carnivals belges, une contestation discrète s'est faite par l'apposition d'un *post-it* qui répondait « les gens qui critiquent le folklore » à la question « qu'est-ce qui vous révolte dans le monde ? ». D'autres fois, cela a été l'usage non problématisé de mots injurieux à la charge raciale importante, sans que les étudiant-es les mobilisant ne prennent compte de l'importante charge raciale de ces mots. D'autres étudiant-es ont toutefois réagi immédiatement et une discussion a eu lieu sur le rôle du langage dans la perpétuation des processus de racisation.

CONCLUSION

En adoptant une approche postcoloniale des RI et une approche décoloniale de la pédagogie, j'ai exploré dans cette recherche la pertinence du capitalisme racial comme outil contribuant à un espace antiraciste à l'université. La méthode utilisée était autoethnographique, basée sur les observations d'une expérience en situation d'apprentissage. En voici les principales conclusions, à partir des trois questions posées dans l'introduction. D'abord, pourquoi et comment enseigner le capitalisme racial dans un cours d'introduction aux RI ? J'ai mis en évidence le potentiel heuristique et pédagogique de cet enseignement, par la mise en évidence des hiérarchisations raciales dans la constitution et le développement du système international moderne et contemporain. L'approche du capitalisme racial contribue à la compréhension de ce système international et du rôle tant du capitalisme que des relations de race en son sein. Lors des séances, des discussions en séances et de la restitution lors de l'examen écrit, les étudiant-es ont, pour la plupart, été réceptif-ves aux analyses proposées et ont contribué à la discussion par la mobilisation d'exemples et d'illustrations des concepts abordés. Toutefois, le temps disponible (24 heures) et le caractère introductif du cours limitent la possibilité pour les étudiant-es de développer de façon approfondie leur compréhension

¹² Traduction par l'auteurice.

du capitalisme racial. Cela s'en ressent dans le podcast, qui est le résultat des recherches et analyses des étudiant-es, avec une intervention limitée de ma part. C'est pour cette raison qu'en année 2, les approches analysées ont été réduites, pour se concentrer sur la compréhension du capitalisme racial. Par ailleurs, les lectures et discussions théoriques ont été complétées par des exercices (travail à partir de documentaires, galerie du capitalisme racial), qui visaient à illustrer et faciliter la compréhension des concepts.

Ensuite, comment cet enseignement du capitalisme racial peut-il s'inscrire dans la promotion d'un climat antiraciste dans la salle de cours ? Mon intuition était que l'enseignement de ce concept revêt un intérêt pédagogique dans une perspective émancipatrice, en ce qu'il aide l'étudiant-e à développer une réflexion critique sur sa propre expérience, et celle des autres, dans le contexte des expressions diverses des multiples systèmes imbriqués de domination au sein desquels iels évoluent. Toutefois, en année 1, certaines limites me sont rapidement apparues, imposées à mon sens par l'inscription de l'institution universitaire elle-même dans les structures du capitalisme racial, qui engendre la présence et la reproduction normalisée de rapports hiérarchiques de classe et de race, ainsi que, plus généralement, d'une relation d'apprentissage très hiérarchisée. À l'université comme dans la société, les étudiant-es et l'enseignante sont socialisé-es au sein d'une structure qui normalise, d'une part, une épistémologie de l'ignorance quant aux questions raciales et, d'autre part, une conception bancaire de l'éducation. L'effet de cette socialisation, conjuguée à la position d'extériorité aux enjeux raciaux qui semble ressentie par la majeure partie du groupe, a eu pour résultat de limiter l'effet du travail mené autour du projet de podcast : les étudiant-es ont eu de la peine à se saisir de l'approche du capitalisme racial et plus généralement des enjeux de hiérarchies raciales dans le système international au point de pas ou peu les mobiliser. Par ailleurs, malgré la place laissée au savoir expérientiel des un-es et des autres, il semble que leurs propres histoires subalternes familiales ont eu du mal à être dites, ou entendues. La décision de travailler sur des œuvres personnelles

(liberté de la forme et du sujet, avec la consigne d'être en lien avec le capitalisme racial) a permis de répondre partiellement à cette limite. Certain-es ont fait le choix d'explorer leur histoire personnelle (par la rédaction d'un poème sur les mineurs italiens arrivés en Belgique dans les années 1950) ou de questionner leur rapport personnel à l'économie racialisée (avec la réalisation d'un photomontage sur l'industrie du yoga ou d'une carte représentant la géographie racialisée de l'industrie du vêtement).

Enfin, je m'interrogeais sur les approches pédagogiques permettant aux étudiant-es d'appréhender au mieux l'importance de ces concepts pour le monde social qu'ils étudient et au sein duquel iels vivent. Par le projet de podcast et d'œuvres personnelles, qui constituaient une part non négligeable de l'évaluation du cours (40% de leur note en année 1, 30% en année 2), j'ai invité les étudiant-es à se poser en producteur-ices et transmetteur-ices de savoir. Je les ai invité-es à questionner les formes de savoir traditionnellement jugées légitimes dans le milieu universitaire, et leur ai fourni des clés d'analyse théorique du système international. Le résultat du podcast comme la production de leurs œuvres personnelles est donc « leur » résultat, et il s'inscrit dans un processus d'accumulation et de développement de connaissances même s'il ne correspond pas exactement à ce à quoi je m'attendais, moi, enseignante, chercheuse, intéressée depuis longtemps par les hiérarchies au sein du système international. D'ailleurs, cette expérience suscite chez moi, enseignante, de nombreux questionnements et doutes. Pourquoi, malgré les approches pédagogiques proposées et les connaissances mobilisées, la centralité des hiérarchies raciales au sein du système international semble-t-elle laisser la place à une figure éthérée d'un « subalterne » rarement précisément défini par les étudiant-es malgré les nombreux exemples mobilisés ? Comment les racialisations des un-es et des autres se conjuguent-elles à notre socialisation commune ? En d'autres termes, à quelles conditions devenons-nous sensibles à la présence et aux effets de ces hiérarchies raciales ?

Dans son ouvrage *Pédagogie de l'autonomie* (2013 [1996]), Paulo Freire défend l'idée qu'il n'existe pas d'enseignement sans apprentissage : « la réflexion critique sur la pratique devient une exigence de la relation théorie/pratique, sans laquelle la théorie peut virer au bla-bla et la pratique, à l'activisme » (40). Durant le processus de rédaction de cet article, je suis revenue de manière réflexive sur ma démarche, et la façon dont mes intuitions et attentes se sont trouvées confrontées à des limites diverses. J'ai aussi échangé à plusieurs reprises sur cette expérience, d'abord avec N. (étudiante ayant participé au cours), ensuite avec des collègues intéressé-es par le capitalisme racial et/ou les approches critiques de l'éducation universitaire, enfin, avec les étudiant-es participant au cours en année 2. J'ai présenté une première réflexion lors d'un séminaire consacré au capitalisme racial à Manchester, en mai 2023. En décembre 2023 et janvier 2024, j'ai longuement échangé avec deux collègues engagées dans un processus de rédaction comparable (qui a trait à leur expérience d'enseignement à l'université dans une perspective antiraciste).

Le résultat final de cet article reflète l'évolution de ma démarche réflexive, qui m'a conduite à réorienter certains aspects tant de ma pratique pédagogique que de ma réflexion théorique. Concernant la réflexion théorique, sur le potentiel heuristique et pédagogique d'une approche critique des hiérarchies raciales, les limitations imposées par les structures du capitalisme racial interrogent la possibilité même d'une éducation libératrice en milieu universitaire. Il me semble crucial d'explorer les approches abolitionnistes qui mettent ces limitations au cœur de leur réflexion (Coles *et al.* 2021 ; Dunn *et al.* 2021 ; Neal et Dunn 2020 ; Stovall 2018). Sur le plan pédagogique, le passage d'un format imposé à un format libre et la décision de se concentrer sur le capitalisme racial au détriment d'autres approches, ont permis de répondre en partie à certaines limites de l'expérience du podcast : compréhension plus fine des concepts, grâce au temps plus important consacré aux lectures et discussions, mais aussi grâce aux exercices sur la base de documentaires et de photos ; meilleure compréhension et capacité d'explicitation des processus

de racialisation ; liberté d'explorer de manière critique des histoires personnelles. Dans ce processus, je tente de faire miennes les paroles de Paulo Freire : « Quand j'entre dans une salle de cours, je dois demeurer un être humain ouvert aux questions, à la curiosité, aux demandes des élèves, à leurs inhibitions. Je dois rester un être à l'esprit critique et interrogateur, inquiet en face de la tâche qui m'incombe – celle d'enseigner et non celle de transférer des connaissances ». (Freire 2019 [1996], 63).

BIBLIOGRAPHIE

Ahmed, Sara. 2006. « The Nonperformativity of Anti-racism ». *Meridians : Feminism, Race, Transnationalism* 7 (1) : 104-126.

Allès, Delphine, Frédéric Ramel, et Pierre Grosser. 2018. *Relations internationales*. Paris : Armand Colin.

Anderson, Derek. 2021. « An Epistemological Conception of Safe Spaces ». *Social Epistemology* 35 (1) : 285-311.

Arday, Jason, Dina Zoe Belluigi, et Thomas, Dave. 2020. « Attempting to Break the Chain : Reimagining Inclusive Pedagogy and Decolonizing the Curriculum within the Academy ». *Educational Philosophy and Theory* 53 (3) : 298-313.

Baylis, John, Steve Smith, et Patricia Owens. 2020 [1997]. *The Globalization of World Politics. An Introduction to International Relations*. Oxford : Oxford University Press.

Bhattacharyya, Gargi. 2018. *Rethinking Racial Capitalism. Questions of Reproduction and Survival*. Londres : Rowman & Littlefield International.

bell hooks. 2019 [1994]. *Apprendre à transgresser*. Traduit par Margaux Portron. Paris : Syllepse.

Bhambra, Gurminder K., Dalia Gebrial, et Kerem Nisancioglu. 2018. *Decolonising the University*. Londres : Pluto Press.

- Bhambra, Gurinder K., et John Holmwood.** 2021. *Colonialism and Modern Social Theory*. Cambridge/ Medford : Polity Press.
- _____. 2023. « The Trap of "Capitalism", Racial or Otherwise ». *European Journal of Sociology* 64 (2) : 163-172.
- Bourabain, Dounia.** 2021. « Everyday Sexism and Racism in the Ivory Tower : The Experiences of Early Career Researchers on the Intersection of Gender and Ethnicity in the Academic Workplace ». *Gender Work Organisation* 28 : 248-267.
- Brun, Solène, et Claire Cosquer.** 2022. *Sociologie de la race*. Paris : Armand Colin.
- Camangian, Patrick Roz, David A. Philoxene, et David Omotoso Stovall.** 2023. « Upsetting the (Schooling) Set Up : Autoethnography as Critical Race Methodology ». *International Journal of Qualitative Studies in Education* 36 (1) : 57-71.
- Caron, Roxane, Edward Ou Jin Lee, et Annie Pullen Sansfaçon.** 2020. « Transformative Disruptions and Collective Knowledge Building : Social Work Professors Building Anti-oppressive Ethical Frameworks for Research, Teaching, Practice and Activism ». *Ethics and Social Welfare* 14 (3) : 298-314.
- Chakrabarty, Dipesh.** 2007. *Provincializing Europe : Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton : Princeton University Press.
- Coles, Justin A., Esther O. Ohito, Keisha L. Green, et Jamila Lyiscott.** 2021. « Fugitivity and Abolition in Educational Research and Practice : An Offering ». *Education* 54 (2) : 103-111.
- Davis, Alexander E., Vineet Thakur, et Peter Vale.** 2020. *The Imperial Discipline. Race and the Founding of International Relations*. Londres : Pluto Press.
- Doharty, Nadena, Manuel Madriaga, et Remi Joseph-Salisbury.** 2020. « The University Went to "Decolonise" and All they Brought back Was Lousy Diversity Double-Speak ! Critical Race Counter-Stories from Faculty of Colour in "Decolonial" Time ». *Educational Philosophy and Theory* 53 (3) : 233-244.
- Dubé, Gabrielle.** 2016. « L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive ». *Présences* [en ligne], 9. [Microsoft Word - presences_vol9-2_dube_lautoethnographie_une_methode_de_recherche_inclusive.docx \(uqar.ca\)](https://www.uqar.ca/microsoft-word-presences-vol9-2-dube-lautoethnographie-une-methode-de-recherche-inclusive.docx).
- Dunn, Damaris C., Alex Chisholm, Elizabeth Spaulding, et Bettina L. Love.** 2021. « A Radical Doctrine : Abolitionist Education in Hard Times ». *Educational Studies* 57 (3) : 221-223.
- Ellis, Carolyn, et Arthur P. Bochner.** 2000. « Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity ». Dans *The Handbook of Qualitative Research*. Sous la direction de Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln, 733-768. Thousand Oaks : Sage.
- Fa'avae, David.** 2018. « Giving Voice to the Unheard in Higher Education. Critical Autoethnography, Tongan Males and Educational Research ». *MAI* 7 (2) : 126-138.
- Freire, Paulo.** 2019 [1996]. *Pédagogie de l'autonomie*. Traduit par Jean-Claude Régnier. Toulouse : Érés.
- _____. 2021 [1968]. *La pédagogie des opprimés*. Traduit par Melenn Kerhoas et Élodie Dupau. Marseille : Agone.
- Gerrard, Jessica, Arathi Sriprakash, et Sophie Rudolph.** 2022. « Education and Racial Capitalism ». *Race, Ethnicity and Education* 25 (3) : 425-442.
- Go, Julian.** 2021. « Three Tensions in the Theory of Racial Capitalism ». *Sociological Theory* 39 (1) : 38-47.
- Guillaumin, Colette.** 1972. *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris/La Haye : Mouton & Co.

- Hall, Ian.** 2015. *Dilemmas of Decline. British Intellectuals and World Politics, 1945-1975*. Berkeley/Los Angeles/Londres : University of California Press.
- Hall, Stuart.** 2001 [1991]. « Old and New Identities, Old and New Ethnicities ». Dans *Theories of Race and Racism. A Reader*. Sous la direction de Les Back et John Solomos. Londres/New York : Routledge.
- _____. 2007 [1996]. *Identités et cultures. V2 – Politiques des différences*. Sous la direction de Maxime Cervulle. Traduit par Florian Vörös et Aurélien Blanchard. Paris : Éditions Amsterdam.
- _____. 2021 [2007]. « L'Ouest et le reste. Discours et pouvoir ». Traduit par Séverine Sofio. Dans *Penser avec Stuart Hall*. Sous la direction de Malek Bouyahia, Franck Freitas-Ekué et Karima Ramdani. Paris : La Dispute.
- Henderson, Errol A.** 2017. « The Revolution Will Not Be Theorised : Du Bois, Locke, and the Howard School's Challenge to White Supremacist IR Theory ». *Millennium* 45 (3) : 492-510.
- Hopkins, Elizabeth A.** 2012. « The Potential Value of Student Created Podcasts as an Assessment Tool in Higher Education ». *Educational Futures* 5 (1) : 43-60.
- Kundnani, Arun.** 2020. «What is Racial Capitalism ? ». *Talk at Havens Wright Center for Social Justice , University of Winsconsin-Madison*, 15 octobre. [What is racial capitalism? - Arun Kundnani](#).
- Martin, Elaine.** 1984. « Power and Authority in the Classroom : Sexist Stereotypes in Teaching Evaluations ». *The University of Chicago Press Journal* 9 (3) : 482-492.
- Mazouz, Sarah.** 2020. *Race*. Paris : Anamosa.
- Mignolo, Walter D.** 2021. « Parce que la colonialité est partout, la décolonialité est inévitable ». *Multitudes* 84 (3) : 57-67.
- Mills, Charles W.** 2023 [1997]. *Le contrat racial*. Traduit par Aly Ndiaye. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Mouhib, Leila, et Morgane Giladi.** 2022. « L'université pour toutes et tous à Charleroi : résultats d'une enquête exploratoire ». *Travail, emploi, formation*, n°16 , 69-91.
- Neal, Amber N., et Damaris C. Dunn.** 2020. « "Our Ancestors" Wildest Dreams. (Re)membering the Freedom Dreams of Black Women Abolitionist Teachers ». *Journal of Curriculum Theorizing* 35 (4) : 59-73.
- Perry, Gary, Helen Moore, Crystal Edwards, Katherine Acosta, et Connie Frey.** 2009. « Maintaining Credibility and Authority as an Instructor of Color in Diversity-Education Classrooms : A Qualitative Enquiry ». *The Journal of Higher Education* 80 (1) : 80-105.
- Pimblott, Kimberley.** 2020. « Decolonising the University : The Origins and Meaning of a Movement ». *The Political Quarterly* 91 (1) : 210-216.
- Quijano, Anibal.** 2007. « Race et colonialité du pouvoir ». *Mouvements* 51 (3) : 111-118.
- Ralph, Michael, et Maya Singhal.** 2019. « Racial Capitalism ». *Theory and Society* 48 (6) : 851-881.
- Rancière, Jacques.** 1987. *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Reed-Danahay, Deborah E.** 1997. *Auto/Ethnography. Rewriting the Self and the Social*. Oxford/New York : Berg.
- Robinson, Cedric J.** 2000 [1983]. *Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition*. Chapel Hill : The University of North Carolina Press.
- Rondeau, Karine.** 2011. « L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire ». *Recherches qualitatives* 30 (2) : 48-70.

- Sabaratnam, Meera.** 2020. « Is IR Theory White ? Racialised Subject-Positioning in Three Canonical Texts ? » *Millennium : Journal of International Studies* 49 (1) : 3-31.
- Saini, Rima, et Neema Begum.** 2020. « Demarcation and Definition : Explicating the Meaning and Scope of "Decolonisation" in the Social and Political Sciences ». *The Political Quarterly* 91 (1) : 217-221.
- Scott, James C.** 2019 [1992]. *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne.* Traduit par Olivier Ruchet. Paris : Éditions Amsterdam.
- Sen, Somdeep.** 2022. « Race, Racism, and the Teaching of International Relations ». *Oxford Research Encyclopedias - International Studies* [en ligne]. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.666>.
- Shilliam, Robbie.** 2021. *Decolonizing Politics. An Introduction.* Medford/Cambridge : Polity Press.
- Sondarjee, Maïka.** 2023. « Decentring the Western Gaze in International Relations : Addressing Epistemic Exclusions in Syllabi in the United States and Canada ». *Millennium* 51 (3) : 1-24.
- Spivak, Gayatri.** 1988. « Can the Subaltern Speak ? » Dans *Marxism and the Interpretation of Culture.* Sous la direction de Cary Nelson et Lawrence Grossberg, 271-316. Chicago : The University of Illinois Press.
- Stovall, David.** 2018. « Are We Ready for "School" Abolition ? Thoughts and Practices of Radical Imaginary in Education ». *Journal of Culture and Education* 17(1) : 51-61
- Subrahmanyam, Sanjay.** 2023. « Revisiting "Racial Capitalism" ». *European Journal of Sociology* 64 (2) : 173-181.
- Truong, Kimberly A., Daren Graves, et Adrienne J. Keene.** 2014. « Faculty of Colour Teaching Critical Race Theory at a PWI : An Autoethnography ». *Journal of Critical Thought and Praxis* [en ligne], 3 (2).
- Vitalis, Robert.** 2015. *White World Order, Black Power Politics. The Birth of American International Relations.* Ithaca/Londres : Cornell University Press.
- Wacquant, Loïc.** 2023. « The Trap of "Racial Capitalism" ». *European Journal of Sociology* 64 (2) : 153-162.
- Walford, Geoffrey.** 2021. « What is Worthwhile Auto-Ethnography ? Research in the Age of the Selfie ». *Ethnography and Education* 16 (1) : 31-43.
- Warren-Gordon, Kiesha, et Angela Jackson-Brown.** 2022. « Critical Co-Constructed Autoethnography : Reflections of a Collaborative Teaching Experience of Two Black Women in Higher Education ». *Journal of Black Studies* 53 (2) : 115-132.
- Weber, Max.** 2005 [1917]. *La science, profession et vocation.* Traduit par Isabelle Kalinowski. Paris : Agone.
- Withaecx, Sophie.** 2019. « Weakening the Institutional Wall : Reflections on Race, Gender and Decolonisation in Belgian Academy ». *Journal of Diversity and Gender Studies* 6 (1) : 25-44.