

La discrimination dans les parcours scolaires des jeunes femmes racisées

Fabrice Dhume, sociologue, chercheur à CRISIS, enseignant-chercheur à l'université Paris Diderot et membre de l'Unité de recherche migrations et société (URMIS), met en perspective la question des discriminations dans les parcours scolaires des jeunes filles « racisées » (dans le regard d'autrui). Il nous invite ainsi, d'une part, à rompre avec l'idée d'une discrimination qui serait d'abord et principalement territoriale pour ensuite nous exposer les logiques discriminatoires au sein même de l'institution scolaire. Ces logiques croisent plusieurs rapports de domination liés à la fois au sexe, à l'âge, à la classe et à la « race » pour produire une forme de discrimination qui frappe de manière particulière les jeunes filles racisées résidant dans les quartiers populaires.

Sous couvert de discrimination touchant les habitantes de « banlieues », a été inclus en 2014 dans le code pénal un nouveau critère de discrimination, le « lieu de résidence ». L'extension de la loi pénale conduit à démultiplier les critères censément protégés, sans pour autant infléchir la quasi-absence de condamnation des faits¹. Cette stratégie signe l'absence de volonté des pouvoirs publics français à affronter la question des discriminations raciales et conduit à une double réduction du problème. D'une part, le critère territorial a pour effet (et historiquement pour but, dans la définition des « zones prioritaires »²) de masquer la dimension ethnoraciale et de flouter celle des classes sociales. D'autre part, ce critère circonscrit et réifie des espaces en leur attribuant le problème, fabriquant ainsi la stigmatisation des populations concernées.

Rompre avec la rhétorique des discriminations territoriales...

Pourtant, la ségrégation et la discrimination ne sont pas des caractéristiques de certains territoires, mais un régime de fonctionnement de l'ordre social. La particularisation de ces territoires est en effet le produit

de politiques ségrégatives et discriminatoires, fondées historiquement sur l'altérisation et la concentration des immigrations postcoloniales dans les marges urbaines, et sur l'ethnisation (ou la « religiosification ») des problèmes sociaux.

Le stigmatisme territorial, lorsqu'il est à l'œuvre dans la discrimination, repose sur une conception culturaliste ou raciste, qui hiérarchise implicitement le degré supposé de civilisation des populations résidentes. C'est pourquoi j'ai pu observer³ que les explications enseignantes du racisme à l'école attribuent le phénomène au milieu rural (supposé caractérisé par une *inculture*) et à la banlieue (supposée marquée par des *exocultures*) ; deux figures présumées, chacune à sa manière, n'être « pas assez entrées dans l'histoire », celle du roman national. Vue ainsi, la catégorie du territoire n'est pas pertinente pour saisir les effets et expériences des discriminations dans les parcours (de combattantes) scolaires des jeunes femmes racisées, sauf à imputer en définitive le problème à celles qui en sont la cible. Il est plus pertinent de comprendre la discrimination à partir d'une approche intersectionnelle des rapports sociaux.

La ségrégation et la discrimination ne sont pas des caractéristiques de certains territoires

... pour saisir les discriminations scolaires d'une manière intersectionnelle

Les processus de discrimination et de ségrégation qui affectent les parcours des jeunes femmes racisées sont au croisement de plusieurs rapports sociaux, soit des systèmes de domination-oppression-exploitation qui structurent la société. Les hiérarchies opérées par le capitalisme selon la « classe » se combinent avec celles fondées sur le rapport de « race » (autrement appelé racisme). Les travaux sur la ségrégation scolaire montrent par exemple qu'elle accentue celle, urbaine, mais aussi qu'une hiérarchie ethno-raciale redouble et renforce la ségrégation socio-économique. Cette situation se traduit couramment, pour les élèves des établissements ségrégués, par des conditions d'apprentissage moins pertinentes, avec des enseignant.e.s souvent débutant.e.s, plus précaires et moins formé.e.s, des pratiques enseignantes moins exigeantes en termes d'apprentissage⁴, et plus tournées vers le maintien d'un ordre disciplinaire. Les rapports sociaux de « sexe », de leur côté, prescrivent des comportements genrés qui sous-tendent par exemple la sur-punition des garçons⁵, notamment ceux de milieu populaire et immigré. L'ordre scolaire naturalise aussi un rapport d'« âge » et la hiérarchie adultes/enfants. Ceux-ci sous-tendent l'évaluation des droits et des légitimités, par exemple pour la poursuite des études (la « maturité » ou le « retard » des élèves justifient les orientations forcées ou les affectations dans des « classes spéciales ») ou pour prendre la parole (« *Les profs ont toujours raison !* », disent les élèves, soulignant le faible poids de leur parole lorsqu'elles et ils voudraient dénoncer des discriminations et des injustices⁶).

Une perspective intersectionnelle, attentive aux articulations des divers rapports sociaux, invite à voir que les différenciations des parcours scolaires résultent largement de ces rapports de pouvoir, (re)produits dans le fonctionnement courant de l'école malgré une intention égalitaire aujourd'hui affirmée. Si la scolarité des jeunes femmes vivant en banlieue peut avoir quelques singularités, cela ne tient pas d'abord à une quelconque particularité intrinsèque (sexuelle, culturelle, territoriale...) déterminant un groupe social. Cela découle de socialisations différenciées, où l'expérience des personnes les a conduites à faire avec un ordre social

hiérarchisé simultanément sur plusieurs plans. Ainsi, les positions tendanciellement occupées varient en fonction de stratégies (s'identifier, résister, céder, etc.) face à une combinatoire d'effets de « classe », de « sexe », de « race », d'« âge », notamment. Comment cela se traduit-il dans les parcours scolaires des jeunes femmes racisées ?

Des situations variables, mais une expérience massive de discriminations

Quelque puissante que soit la détermination, et compte tenu des combinaisons variables des rapports sociaux, les jeunes femmes racisées ne forment pas un groupe homogène. Les expériences sociales, qui forgent aussi les personnalités, sont en partie variables, à commencer dans l'expérience intra-familiale. Dans les familles avec plusieurs enfants, la place dans la fratrie et le genre déterminent des places et des rôles, objets d'investissement parentaux parfois différenciés, notamment en termes d'attendus scolaires.

La position dans la fratrie joue aussi sur la conscientisation des discriminations, et donc sur le rapport politique (plus ou moins

Les jeunes femmes racisées ne forment pas un groupe homogène

conscient, anticipé, engagé...) que les jeunes femmes construisent vis-à-vis de cette expérience, dans la mesure où les aîné.e.s ont souvent des stratégies de transmission aux cadet.te.s face à cette réalité. Ainsi, les effets de la discrimination scolaire sur les personnes dépendent plus largement de leurs ressources pour résister, lesquelles varient par exemple selon le genre, la classe ou les réseaux de sociabilité.

Ici, l'interaction avec l'école, son ordre et ses acteurs, est déterminante. Les sciences sociales ont de longue date montré que les filles s'en sortent souvent mieux que les garçons, et que les héritières de l'immigration, particulièrement, se distinguent statistiquement en termes de « légère sur-réussite scolaire » (en comparaison avec celles du groupe majoritaire)⁷. Ce n'est bien sûr pas le cas de toutes, et par ailleurs cela montre moins l'absence de discriminations vécues que l'usage de l'école comme ressource dans les parcours. L'enquête *Trajectoires et origines*⁸ montre une école massivement incriminée par les personnes racisées, mais l'ampleur

... ➔

... varie selon les origines familiales (de 49% pour l'origine algérienne à 38% pour les personnes des départements d'outre-mer) et le genre : les filles descendantes d'immigrés venus des pays d'Afrique centrale et de Turquie

L'orientation scolaire concentre le plus fort sentiment de discrimination

déclarent moins d'inégalités de traitement vécues à l'école (environ 20%) que leurs homologues masculins (30%). Si l'orientation scolaire concentre le plus fort sentiment de discrimination (15% en moyenne, et jusqu'à 25% selon le groupe d'origine), les interactions directes, la notation et la sanction sont également visées (entre 10% et 18% selon le groupe et le type considérés). Ce ressenti est par ailleurs étayé par de nombreuses enquêtes attestant d'actes, de procédures et de dynamiques discriminatoires. Bien qu'elle puisse aussi contribuer à des dynamiques d'émancipation, l'école discrimine et participe de fait à (re)produire les rapports sociaux et les différenciations-assignations qui en découlent.

Les jeunes femmes racisées à l'école, une émancipation conditionnelle ?

En général, les filles bénéficient d'une image de profil plus « sage » et scolairement adapté que les garçons, mais elles apparaissent *a contrario* plus passives, aux yeux des enseignant.e.s. Dans une recherche-action avec des équipes de collèges et de lycées de l'agglomération grenobloise, nous avons montré que, dans les appréciations des bulletins scolaires, les garçons bénéficient d'une plus grande présomption de capacité, d'une plus grande attente d'ambitions, etc. Ces évaluations différenciées combinent en fait les statuts ethniques et de genre. Par exemple, à même niveau de note, entre 15 et 17 de moyenne, les « garçons non européens » sont jugés 25% du temps moins « sérieux » que les « filles européennes » par leurs enseignant.e.s.⁹ Une telle polarisation, qui fait écho à celle mise à jour dans la composition des classes de collèges de banlieue¹⁰, situe les jeunes femmes racisées dans une position en tension, particulièrement entre les assignations de « sexe » et de « race ».

Certaines d'entre elles peuvent bénéficier d'un soutien particulier d'une partie du corps enseignant, au

titre de leur émancipation, mais non sans projections culturalistes sur les obstacles supposés. En effet, les enseignant.e.s peuvent s'imaginer libérer ces jeunes femmes d'un patriarcat... présumé d'autant plus fort que les familles sont vues comme musulmanes. La contrepartie implicite est donc, pour les jeunes femmes concernées, qu'elles se conforment au modèle d'émancipation imposé par le discours intégrationniste de l'école, au prix d'un contrôle sexué renforcé des attitudes et habillement, à la mesure des préjugés sur l'islam. L'interdiction du voile à l'école a ainsi légitimé une police des corps, qui, en deçà des rares cas visibles d'exclusion, génère dans certains établissements un contrôle incessant et des micro-sanctions des jeunes femmes racisées¹¹. Les jeunes femmes les plus directement visées, pour leur choix de porter le voile, peuvent alors chercher, après la scolarité, une forme d'émancipation dans le départ vers des pays supposés être plus tolérants (Maghreb, Amérique du Nord...).

Si le cas du voile ne représente en rien la diversité des personnes et parcours des jeunes femmes de banlieue, ni les formes que prennent leurs résistances, il illustre néanmoins la forme de précarité à laquelle elles sont globalement soumises, dans une institution scolaire tiraillée entre normalisation et émancipation, et qui (re)produit en partie à son insu des hiérarchies sociales que notre époque semble loin de (vouloir ?) atténuer. ■

Fabrice Dhume

1 - Dans les années 2000, les condamnations représentent au mieux 3% des plaintes. Cf. L. Mourey, *Le rôle du droit pénal dans la politique criminelle de lutte contre les discriminations*, thèse de droit pénal et de sciences criminelles, université de Strasbourg, 2012.

2 - S. Morel, *École, territoire et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002.

3 - F. Dhume, *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan, 2007.

4 - J. Perrot, « Ségrégations et discriminations à l'école », *Les cahiers du DSU*, hiver 2003-2004, pp. 16-17.

5 - S. Ayral, « Sanctions et genre au collège », *Socio-logos*, n°5, 2010.

6 - F. Dhume, *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2014.

7 - Pour une synthèse critique : F. Dhume, S. Dukic, S. Chauvel et P. Perrot, *Orientation scolaire et discrimination. De l'inégalité de traitement selon « l'origine »*, Paris, La Documentation française, 2011.

8 - C. Beauchemin, C. Hamel et P. Simon (dir.), *Trajectoires et origines, Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, INED, 2016.

9 - Voir aussi, avec la même méthode : F. Ferrerons, *Les discriminations à l'école : du déni à la lutte contre les discriminations*, Mémoire de master « Inégalités et Discriminations », université Lyon 2, 2014.

10 - J.-P. Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

11 - C. Le Meur, *La discipline laïque à l'école. L'exemple de la mise en application de la loi du 15 mars 2004 sur le port des « signes religieux » dans un collège de région parisienne*, Mémoire de master « Genre, politique et sexualité », Paris, EHESS, 2015.