

Le genre est-il un cache-race ?

Clémence Perronnet

► **To cite this version:**

Clémence Perronnet. Le genre est-il un cache-race?: Intersections entre genre, classe sociale et “race” dans un projet éducatif sur l’égalité filles-garçons en sciences. ENS Éditions. Epistemologies du genre. Croisement des disciplines, intersections des rapports de domination, pp.149-160, 2018. halshs-01740517

HAL Id: halshs-01740517

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01740517>

Submitted on 14 Feb 2019

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

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

Études de cas 1 : le domaine éducatif. Le genre, révélateur ou frein à l'analyse des rapports filles-garçons ?

« Le genre est-il un cache-race ? » Intersections entre genre, classe sociale et « race » dans l'analyse sociologique d'un projet éducatif sur « l'égalité filles-garçons » en sciences
Clémence PERRONNET

Introduction

À partir de mon travail de doctorat en cours, je propose d'entrer dans les « cuisines de la recherche » afin de voir comment les concepts sociologiques peuvent être à la fois « lunettes » et « œillères », et transformer ou réduire le champ de vision des chercheurs/euses. Les notions de genre, de classe et de « race »¹ conceptualisent autant de lignes de partage social à partir desquelles on peut construire une problématique ; la perspective intersectionnelle invite à toutes les prendre en compte et à en interroger les relations.

Mon travail de thèse m'a d'abord amenée à chausser les « lunettes du genre » : si la problématique concernait la construction sociale du goût et des pratiques en sciences², il s'agissait dans un premier temps de me concentrer sur la variable genre pour interroger l'influence des contenus et pratiques scientifiques et des stéréotypes qu'ils transmettent sur les inégalités d'orientation filles-garçons. Une association lyonnaise m'a invitée à venir « évaluer les effets » d'un programme éducatif intitulé « Tous égaux devant la science » (TES)³, mis en place dans des établissements scolaires pendant quatre ans, et qui a pour objectif de favoriser l'accès « de tous » aux sciences. Cela se traduit par des ateliers hebdomadaires de sciences co-animés par des enseignant·e·s et des médiateurs/trices scientifiques, pour une cohorte d'élèves suivis du CM1 à la 5^e. Créé dans le cadre des « ABCD de l'égalité »⁴, le projet a d'abord un objectif de lutte contre les stéréotypes genrés, puisqu'il s'agit d'encourager les filles à se sentir confiantes en leurs capacités dans des disciplines où les garçons sont plus à l'aise⁵. Cependant, le dispositif concerne des établissements situés dans un quartier défavorisé et ségrégué de Lyon classé Zone urbaine sensible, ce qui l'inscrit également dans la lutte contre les inégalités

¹ La mise entre guillemets du mot « race » doit souligner les enjeux complexes de son usage. Il s'agit en effet d'entendre la race non comme une donnée biologique, mais comme une construction sociale, sans pour autant ignorer l'existence de discriminations racistes (Fassin et Fassin 2009). Le terme est utilisé de façon temporaire, la suite de la contribution précisant les catégories d'analyse sociologiques mobilisées.

² J'utilise ici le mot « science » dans le sens qui lui est actuellement attribué par les institutions scolaires et culturelles. Il désigne les sciences de la nature (biologie, sciences de la Terre, etc.), les sciences formelles (mathématiques, informatique) et les sciences de la matière (chimie, physique), mais pas les sciences humaines et sociales.

³ Les noms de l'association et de toutes les personnes ont été changés.

⁴ Les « ABCD de l'égalité » étaient un [programme d'enseignement de lutte contre le sexisme et les stéréotypes de genre. Mis en place de façon expérimentale dans certaines écoles en 2013-2014, il a été remplacé par un « plan d'action pour l'égalité » généralisé.](#)

⁵ L'enquête PISA (OCDE, 2013) montre par exemple qu'à résultats égaux, les filles se déclarent plus anxieuses que les garçons par rapport aux mathématiques (p. 18).

scolaires liées au milieu social : il s'agit développer la culture scientifique et d'améliorer les performances d'élèves en difficulté.

Le travail de recherche longitudinal effectué sur ce terrain a commencé en 2013. Je réalise depuis trois ans des observations des ateliers hebdomadaires et j'ai effectué cinquante entretiens individuels avec des enfants, vingt-deux filles et vingt-huit garçons. Tous les enfants ont deux parents immigrés de première ou de seconde génération (respectivement 84 % et 16 %) ; tous les parents présents et qui travaillent ou ont travaillé sont ouvrier·e·s (41 %) ou employé·e·s (21 %). Des entretiens avec les familles et le personnel éducatif sont en cours – j'ai interviewé huit mères, trois médiateur/trices et deux enseignant·e·s.

Chausser à présent les « lunettes de l'intersectionnalité » pour aborder mon travail de recherche revient à me demander si l'entrée initiale par le genre, par son évidence et sa familiarité, n'a pas pris le pas théorique sur d'autres approches, et eu pour effet d'occulter d'autres systèmes de division et de domination sociale. Pour le dire de façon plus provocante : le genre est-il un cache-race ou un cache-classe ? À partir d'une distinction entre les « catégories d'analyse », qui relèvent de la recherche en sciences sociales, et les « catégories de pratique », par lesquelles les individus s'identifient eux-mêmes et identifient les autres (Brubaker, 2013 ; Chauvin et Jaunait, 2015), je vais m'intéresser, dans un premier temps, à la façon dont les recherches sur l'enfance utilisent les catégories d'analyse du genre, de la classe et de la « race ». Dans un second temps, je m'attacherai aux « catégories de pratique », c'est-à-dire à l'utilisation que font enfants et adultes des catégories sur le terrain, pour interroger la pertinence de leur utilisation théorique. Cela m'amènera enfin à proposer une illustration des applications possibles de l'approche intersectionnelle à ce travail de recherche.

Qu'est-ce que l'approche intersectionnelle ?

L'intersectionnalité ne doit pas servir à « affirmer l'existence de situations plus complexes », mais au contraire « constituer toute situation comme complexe » (Chauvin et Jaunait, 2015, p. 61), et voir comment ces situations se construisent. Il s'agit également d'insister sur l'entrelacement des rapports sociaux, en prenant en compte la dimension fortement relationnelle et contextuelle de la domination : genre, classe ou « race » ne « s'activent » pas de la même façon comme catégories discriminantes selon les contextes (Kergoat, 1978). De façon plus concrète, l'approche intersectionnelle revient à adopter un regard qui prend en compte toutes les propriétés sociales des individus : âge, sexe, origine sociale, lieu d'habitation, mais aussi couleur de peau, religion, ou pays habités. J'aborde ici le genre comme un concept qui permet de « prendre pour objet les femmes et les hommes, le féminin et le masculin » (Bereni *et al.*, 2012, p. 7) en analysant leurs rapports sociaux comme construits, pris au cœur de processus relationnels et de rapports de pouvoir. La question des rapports de pouvoir est aussi centrale pour définir la situation sociale des individus par leur classe et par leur « race ». Le choix du terme de « classe » pour décrire la position sociale implique d'analyser la société comme structurée en groupes inégalement situés, et liés par des rapports de domination (Siblot *et al.*, 2015). La définition de ces classes peut se faire à minima à partir des appartenances professionnelles, bons indicateurs des modes de vie et des pratiques. Il faut cependant veiller à ne pas faire disparaître la réalité de la population étudiée sous la catégorie. L'appartenance aux professions d'employés et d'ouvriers rattache les familles concernées par cette enquête aux classes populaires, et elles sont « effectivement plac[e]s dans des conditions économiques et sociales dominées » (Schwartz, 2011) : le quartier est classé Zone urbaine sensible, et présente notamment un taux de chômage élevé par rapport à l'arrondissement et à la commune de Lyon (Tableau 1).

Tableau 1 : caractéristiques du quartier d'enquête.

	Quartier	Arrondissement	Commune de Lyon
Professions (%)			
ouvriers	27,4	10,7	7,1
employés	37,9	17,8	15,4
ensemble	65,3	28,5	22,5
Étrangers (%)	17,3	10,8	8,4
Immigrés (%)	30,1	16,4	12,2
Taux de chômage (%)	23,6	15,6	13,2

Source : Insee 2012

Enfin, les notions de « race » ou d'« ethnie », utilisées en sciences sociales, ne décrivent pas des réalités données, mais bien des constructions à interroger. On parle d'« ethnicisation » ou de « racisation » lorsque les personnes sont différenciées en fonction de certaines caractéristiques (couleur de peau, consonance du nom, nationalité, etc.) et catégorisées dans des groupes ethniques ou raciaux qui sont socialement dominés (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000). Étant donné que l'intégralité des enfants interrogés pour cette enquête ont des parents immigrés, j'ai retenu la catégorie d'analyse « origine migratoire », définie selon le lieu de naissance des parents, pour décrire les caractéristiques des enquêtés qui sont le support de leur ethnicisation ; c'est aussi la catégorie utilisée par plusieurs travaux sociologiques sur le milieu scolaire (Ichou et Oberti, 2014 ; Rea et Tripier, 2008).

Intersectionnalité et sociologie de l'enfance

Les enfants constituent un groupe social pour lequel il a été particulièrement difficile de rendre visibles certaines variables sociales, du fait des représentations qui leur sont attachées : considérés comme « de petits êtres en développement » (Neveu, 1999, p. 179), les enfants inviteraient davantage à se focaliser dans un premier temps sur la variable d'âge, et dans un second temps sur la variable genre. C'est un défaut majeur des enquêtes sur la jeunesse que d'imaginer les enfants « saisis dans une illusoire apesanteur sociale » (Neveu, 1999, p. 183), non soumis au poids des caractéristiques sociales des familles. Cela implique une vision réductrice, un « enfantisme » dû au fait qu'on « ne recherche pas la différence [liée à la stratification sociale], parce qu'on n'a pas idée qu'elle puisse exister » (Chamboredon, 1966). Cette difficulté persiste, et aujourd'hui encore, « le sexe est le principe fondamental de séparation des enfants » (Lignier et Pagis, 2014, p. 44), l'analyse au prisme d'autres variables – classe, origine migratoire – restant marginale.

Les quelques enquêtes françaises qui ont pourtant cherché à appliquer un programme intersectionnel en sociologie de l'enfance l'ont avant tout fait en milieu scolaire. Ces travaux peuvent être vus comme une appropriation sociologique d'un « sens commun » : « l'enfant étranger, ayant une autre culture, serait par définition en difficulté » à l'école (Rea et Tripier, 2008, p. 78). Leur objectif est de déterminer si, « toutes choses égales par ailleurs », l'origine étrangère ou immigrée pèse défavorablement sur les résultats ou le comportement scolaire. En croisant les variables ethniques et les variables de classe, les enquêtes pionnières (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988) comme celles qui suivirent (Brinbaum et Kieffer, 2009 ; Vallet et Caille, 1996) arrivèrent aux mêmes conclusions : les enfants d'immigrés réussissent en général moins

bien à l'école que les enfants de natifs, mais ces différences s'effacent dès que l'on contrôle les effets des capitaux économique et scolaire des parents. Le bilan de ces études montre que c'est bien davantage la classe sociale que l'origine migratoire qui explique les inégalités scolaires (Ichou, 2013). Il existe bien, cependant, des différences corrélées à l'origine migratoire dans le rapport à l'école, mais celles-ci ne sont pas toujours au désavantage des non-natifs (Caille et O'Prey, 2003 ; Ichou et Oberti, 2014), et une fois de plus, une comparaison « toutes choses égales par ailleurs » impute ces écarts aux inégalités économiques et sociales cumulées qui touchent les familles (faibles ressources, emplois précaires, ségrégation urbaine) bien plus qu'à une différence culturelle qui serait due à l'origine migratoire.

Certaines de ces études introduisent aussi la variable de genre et insistent sur l'intersection ethnicité/genre dans l'élaboration du rapport à l'école. Ce sont surtout les jeunes filles d'origine maghrébines qui ont fait l'objet d'attention (Basdevant, 1983 ; Hassini, 1997), pour montrer comment leur socialisation primaire fonde un rapport positif à l'école et influe favorablement leurs résultats scolaires. Les écarts filles/garçons sont aussi plus marqués en faveur des filles pour les jeunes issus de l'immigration que pour les natifs (Brinbaum et Kieffer, 2009), mais sans que cela renverse la tendance pour l'accès aux filières scientifiques. Les garçons l'emportent alors sur les filles tous milieux sociaux et origines confondus (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012), et les parents encouragent davantage les garçons à se diriger vers les sections scientifiques, techniques et professionnelles, et ce dès les projets d'orientation formulés au début du collège (Ministère de l'Éducation nationale 2016 ; Duru-Bellat et Jarousse, 1996). C'est ce constat de la difficulté théorique et de la pertinence qu'il y a à faire fonctionner ensemble genre, classe et origine migratoire qui m'a amenée à interroger la place de ces catégories d'analyse dans mon travail de recherche en cours.

L'intersectionnalité sur le terrain

Comment expliquer, près d'une vingtaine d'années après la mise en garde contre « l'enfantisme », que l'âge et le genre soient toujours les variables dominantes en sociologie de l'enfance ? Pour cette enquête, la difficulté vient du fait que la question de recherche est d'abord posée par les acteurs du projet TES, qui m'invitent à jouer un rôle d'experte, et que c'est leur questionnement qu'il me faut transformer en problématique sociologique. La demande d'évaluation de l'efficacité du projet vise à répondre aux inquiétudes des financeurs publics ; elle correspond à des attentes institutionnelles et invite des réponses qui rentrent dans le cadre des explications des inégalités scolaires produites par l'école. Ces explications peuvent être des transpositions de catégories d'analyses scientifiques (Lorcerie 2009). La problématique du genre, par exemple, est partiellement adoptée dans la rhétorique éducative sous la forme de « l'égalité filles-garçons », mais la différenciation des élèves liée à l'origine migratoire ou à la classe sociale y est occultée : la lutte contre le racisme reste à la marge de l'espace scolaire (Lorcerie, 2003) et les difficultés d'apprentissage sont naturalisées par une école « désociologisée » (Bonnéry, 2003).

Pour justifier les différences en matière de goût et de compétences en sciences, les stéréotypes et inégalités de genre prennent le devant de la scène, les initiatives des institutions ou associations scientifiques et les recherches se multipliant autour du thème « genre et sciences » (Chazal, 2015 ; Détrez et Piluso, 2014 ; Fox Keller, 1995), les formes de discrimination dans l'accès aux sciences étant rarement abordées. Sans doute reste-il une étape supplémentaire à franchir dans la déconstruction de l'universalisme et de la neutralité des savoirs scientifiques pour pouvoir éclairer l'ensemble des inégalités sociales qui s'y jouent. Cela explique l'accent mis sur le genre dans le projet TES, et le caractère secondaire des autres variables – si le projet prend en compte le contexte social des établissements, c'est pour évoquer des difficultés générales et souvent naturalisées, et non quelque chose qui, comme l'égalité filles-garçons, peut être intégré de façon spécifique à un travail en sciences.

Cela signifie-t-il que ces catégories n'ont pas de sens dans ce contexte, et sont uniquement des catégories d'analyse ? En milieu scolaire, et en sciences, l'origine migratoire ou la classe semblent d'abord ne pas exister en tant que catégories de pratique : évidemment, les élèves ne sont jamais ouvertement distingués en fonction de leur pays d'origine, de leur couleur de peau ou de leur classe sociale, comme ils peuvent par exemple l'être par le sexe (« les filles, les garçons »). Cela ne veut pourtant pas dire que ces catégories ne sont pas actives, et qu'elles n'occasionnent pas des rapports de domination. Il s'agit à présent de voir comment elles sont apparues sur le terrain, tant chez les enfants eux-mêmes que chez les adultes.

Des catégories d'analyse aux catégories de pratique

Ma prise de conscience de l'utilisation de la catégorie d'origine migratoire par les enfants s'est faite lors des premières rencontres, au sein des écoles : peu après mon arrivée, plusieurs filles de CM1 sont successivement venues me demander « d'où » je venais.

*Soumaya*⁶ : Tu viens d'où ?

Enquêtrice : Euh... j'habite vers Jean Macé ?

S : Non mais tu viens d'où ?

E : Bah je sais pas... mes parents, ils habitent à Paris.

S : On te demande pas où habitent tes parents, on veut savoir d'où tu viens !

De quel pays !

Journal de terrain, avril 2015

Plus tard, la même élève me demandera aussi si je suis française, puis si je suis musulmane ou catholique. Cette question, qui m'a été posée à plusieurs reprises dans la même école, l'a aussi été à deux de mes collègues dans d'autres établissements, et Françoise Lorcerie (2003) décrit des épisodes similaires au lycée, où les jeunes filles demandent au sujet d'un personnage fictif « “Qu'est-ce qu'il est ?”. C'est-à-dire “quelle est son origine ?” » (p. 84). Les questions ne s'arrêtent en effet que lorsqu'un nom de pays est donné en réponse : l'existence d'un autre pays que la France dont on est originaire est posée comme une évidence par ces élèves qui ont tous au moins un parent d'origine étrangère, et qui vivent dans un quartier où le nombre d'habitants immigrés et étrangers est particulièrement élevé (Tableau 1).

D'autres interactions nous renseignent sur l'utilisation des catégories d'origine migratoire, d'ethnie et de classe par les enfants : ainsi, Abdel⁷ s'exclame « moi j'touche, j'suis un arabe ! », en se saisissant d'un fer à souder, ou interroge ses camarades pour savoir s'ils sont « tunisiens, algériens ou maro-chiens », se moquant âprement des élèves aux origines marocaines. Les mentions récurrentes du « bled » et des « blédards » sont aussi révélatrices. Ces anecdotes de terrain ont pour effet de faire porter un regard nouveau sur les situations observées. Si les divisions genrées se constatent de façon évidente dans l'espace et dans les réseaux amicaux, tant dans la cour de récréation (Delalande, 2005) qu'en classe, les séparations liées à l'origine migratoire ou sociale n'apparaissent pas tout de suite. Elles sont pourtant réelles, et se retrouvent dans la formation des affinités amicales (Lignier et Pagis, 2014).

Chez les enseignants, la catégorie de l'origine migratoire n'est presque jamais utilisée, bien que la question des discriminations ethniques soit latente. L'ethnicisation des élèves du fait de leur couleur de peau n'est mentionnée que par un enseignant, Mathieu, lui-même petit-fils d'immigrés algériens, pour dénoncer les inégalités de recrutement dans les collèges privés : il explique que l'établissement du quartier a changé sa politique et refuse désormais des enfants qui ne « correspondent pas au profil pédagogique de l'établissement » ; « en gros ça veut dire qu'ils sont un peu trop arabes ou un peu trop noirs ». L'origine migratoire entre cependant en

⁶ Parents algériens ; profession inconnue.

⁷ Parents algériens ; père agent de sécurité, mère au foyer.

jeu dans une catégorisation ethnicisante des élèves que l'on entend à plusieurs reprises dans les discours du personnel enseignant : le supposé retard socio-culturel de leurs familles est parfois imputé tant à une situation socio-économique difficile qu'à un facteur culturel ou religieux associé au pays d'origine, lui même déduit du nom ou de la couleur de peau de l'élève. L'expression « enfant des quartiers » sert alors de catégorie « fourre-tout » où se mêlent catégorisations d'âge, de classe sociale et d'origine migratoire, mais aussi religieuses, culturelles et ethniques. « Qu'est-ce que tu penses que le scientifique va dire chez lui, à sa famille, sur les enfants des quartiers ? Tu donnes une mauvaise image des enfants des quartiers ! », reproche ainsi une médiatrice à un enfant⁸ qui lui semble perturber la séance, et à qui elle vient de faire une plaisanterie en supposant qu'il est musulman (« Il marchait bizarrement, donc je lui ai demandé s'il était bourré. Il avait l'air trop choqué, c'est sûr pour lui l'alcool c'est hyper interdit ! »). Il s'agit bien d'opposer l'élève à tout ce qu'il n'est pas : un adulte blanc, scientifique, et socialement dominant. Ici, les adultes porteurs du projet s'approprient le concept de « public scolaire difficile » pour désigner les classes concernées, participant ainsi au glissement des institutions scolaires vers l'ethnicisation et la stigmatisation non-volontaire.

Catégorisation, stigmatisation, réappropriation

Le processus d'ethnicisation des rapports scolaires au collège se traduit notamment par la polarisation du monde scolaire autour de deux extrêmes, le « féminin-français-précoce » valorisé et le « masculin-maghrébin-en-retard-scolaire » dévalorisé (Payet, 1995, p. 134). Les représentations des élèves comme celles des acteurs scolaires s'élaborent autour de ces pôles, les inégalités de genre, de classe et d'origine se combinant. Dans le débat public, les problématiques autour des « enfants d'immigrés » ont glissé vers la question des « publics difficiles », et enfin vers celle de l'ethnicité (Lorcerie, 1999), et au sein de l'école comme autour d'elle, les références à l'ethnicité sont de plus en plus nombreuses, sans que des dispositifs de lutte contre les discriminations ne s'intéressent directement à la question (2003). Ces processus d'ethnicisation des problématiques scolaires s'accompagnent d'une stigmatisation des enfants issus de l'immigration, et de l'association supposée entre origine migratoire et délinquance juvénile, mauvais comportements, et échec scolaire (Léger et Tripier, 1986). Les stéréotypes de classes et ethniques ont aussi des effets qui relèvent de la « prophétie auto-réalisatrice » : les chances des élèves sont sous-estimées dès leur arrivée à l'école, et cela pèse sur leurs résultats (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). C'est cependant souvent une stigmatisation non-volontaire qui s'opère, n'excluant pas la sympathie et la générosité des éducateurs envers les élèves (Thin, 1998).

Dans le cadre du projet TES, plusieurs observations montrent que le stigmate associé aux origines migratoires est perçu par les enfants : le mot « bled », par exemple, n'est utilisé qu'entre pairs, parfois avec une valeur dépréciative (« retourne au bled chez les pauvres ! »), et cause l'embarras quand un garçon⁹ l'utilise lors d'un échange formel avec une enseignante, alors que les autres élèves n'osaient pas l'extraire de leurs conversations informelles : « mais chut ! wah, "blédard" ?! T'es fou toi ! ». La stigmatisation pèse surtout sur les interactions avec ceux qui n'ont pas « d'origines ». Une élève de 6^e¹⁰ justifie ainsi que sa mère ne souhaite pas me rencontrer et disant avec un geste d'excuse « c'est parce qu'elle est arabe », sans élaborer davantage.

Il serait cependant réducteur de ne pas voir les jeux qui s'opèrent avec ces catégories stigmatisantes, et que l'approche intersectionnelle doit aussi permettre de faire apparaître,

⁸ Aziz, parents algériens ; père ouvrier en bâtiment, mère femme de ménage.

⁹ Toufic, parents tunisiens ; père ouvrier et mère femme de ménage, tous les deux au chômage.

¹⁰ Rama, parents algériens ; père mécanicien, mère ancienne secrétaire au foyer.

puisqu'elle « nous aide à penser que, dans l'articulation entre ces logiques [de domination], il y a du jeu : la manière dont on (en) joue n'est pas sans importance » (Fassin, 2015, p. 22). Chez les enfants, on trouve une forme de jeu avec le stigmate dans l'utilisation volontaire de mots étrangers que les adultes ne comprennent pas, ou dans une simulation du retard socio-culturel qu'on leur impute, par exemple pour éviter de faire une tâche donnée :

Adeline : Je comprends pas ce qu'on doit faire...

Enquêtrice : Là où il y a « Conclusion », il faut faire quelques phrases pour dire quelle est la conclusion de votre expérience.

Soumaya [d'un ton taquin, souriant] : Oula mais tu sais moi j' parle pas très bien français, si y'a des mots compliqués j'comprends pas...

E : Mais tu m'as l'air de très bien parler français... et c'est quoi le mot compliqué que tu comprends pas ? C'est « conclusion » ?

S [souriant] : ouais, nan, ça va « conclusion » je comprends.

Journal de terrain, 13 mai 2014

Pour éviter de se mettre au travail, Soumaya prétend avoir des difficultés qu'elle n'a pas – elle est française et parle parfaitement français – mais que son origine migratoire (parents algériens) pourrait conduire à lui assigner. Cet exemple illustre le genre d'analyse multidimensionnelle que permet l'approche intersectionnelle : selon le contexte, la pratique des sciences à l'école peut activer différents registres de catégorisation et de domination ; genre, classe et origine migratoire jouant un rôle dans les interactions.

Conclusion : de « genre et sciences » à « genre, classe, “race” et sciences »

Je voudrais pour finir élaborer des pistes de travail à partir des problématiques éclairées par l'approche intersectionnelle. Il s'agit de proposer un programme de recherche pour tirer profit des catégories d'analyse d'origine migratoire et de classe dans une enquête initialement portée sur l'interaction entre genre et sciences.

Redonner une place centrale à ces catégories me semble en effet nécessaire pour interroger le paradoxe durable de la moindre réussite des filles en sciences, alors qu'elles sont globalement meilleures à l'école. On sait que la différence de réussite entre filles-garçons est un phénomène renforcé quand on prend en compte l'origine migratoire : Yaël Brinbaum et Yannick Kieffer (2009) ont établi que pour le taux d'obtention du baccalauréat, les écarts de genre sont plus élevés chez les jeunes immigrés de seconde génération, surtout d'origine maghrébine¹¹. Pour le terrain concerné par le projet TES, il s'agira d'analyser la combinaison des facteurs qui encouragent ou non à aller vers les sciences : le genre, la classe sociale, l'origine, mais aussi les pratiques religieuses, par exemple. Les entretiens réalisés avec les enfants en CM2 ont mis en lumière une corrélation entre la réussite scolaire de certaines filles et leur fréquentation d'écoles coraniques qui complètent leur socialisation scolaire. Je souhaiterais, grâce aux entretiens avec les parents, éclairer le rôle de ces écoles, leur fréquentation par les filles et les garçons et la place qu'y trouvent les sciences.

La réalité des origines migratoires comme catégories de pratique chez les enfants amène aussi à intégrer cette variable dans l'analyse des socialisations genrées : l'épisode du fer à souder (« moi j'touche, j'suis un arabe ! »), vu au prisme du genre et de la classe sociale, rappelle en effet l'analyse que Séverine Depoilly (2012) fait des « manières d'être et de faire des élèves » : il y a une masculinité spécifique aux garçons de classes populaires, qu'elle désigne comme « culture de l'agôn », et qui dicte leur comportement. Joindre à cette analyse la catégorie origine

¹¹ Écart de 10 points en faveur des filles pour les jeunes d'origine française (74 % des filles et 64 % des garçons obtiennent le bac) ; écart de 24 points pour les enfants d'immigrés (70 %/46 %) et de 31 points pour les jeunes d'origine maghrébine.

migratoire permettrait de se demander s'il existe des versions différentes des masculinités et des féminités qui seraient fonction des origines migratoires.

Enfin, l'approche intersectionnelle me semble devoir s'appliquer à l'analyse des contenus des savoirs et représentations scientifiques. Le fait que, pendant les entretiens, certains enfants noirs choisissent de représenter un personnage blanc alors que je leur demande de se dessiner *eux-mêmes* en train de faire de la science illustre un défaut de diversité des représentations tout aussi important que l'absence de femmes scientifiques.

Dans un terrain proche du milieu scolaire, et des questionnements autour des inégalités d'accès aux sciences, la prévalence du genre et sa capacité à fonctionner comme catégorie d'analyse autonome peut bien réduire le champ de vision de la recherche. Un déplacement théorique s'avère alors nécessaire pour montrer l'existence d'autres divisions sociales : l'approche intersectionnelle permet ce pas de côté. Elle doit surtout nous servir d'outil pour interroger méthodiquement les questions et les enjeux qui intéressent les institutions, afin d'en montrer les présupposés et les biais éventuels. Les questions liées aux inégalités genrées, présentées comme « l'égalité fille-garçon » ou « la lutte contre le sexisme », y dissimulent souvent les inégalités de classe et de « race », pourtant bien présentes et parfois même entretenues par les dispositifs de lutte contre les discriminations genrées dans une altérisation du sexisme qui impute aux groupes sociaux dominés et ethnicisés la responsabilité des inégalités de genre.

Bibliographie

BASDEVANT Claude, 1983, « Les adolescentes maghrébines et l'école », *Migrants formation*, n°54, p. 18-21.

BERENI Laure, Sébastien CHAUVIN, Alexandre JAUNAIT et Anne REVILLARD, 2012, *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck.

BONNÉRY Stéphane, 2003, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Thèse de doctorat sous la direction d'Élizabeth Bautier. Université Paris 8.

BOULOT Serge et Danièle BOYZON-FRADET, 1988, « L'École française : égalité des chances et logiques d'une institution », *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 4, n°1, p. 49-83.

BRINBAUM Yaël et Annick KIEFFER, 2009, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, vol. 64, n°3, p. 561-610. En ligne [<https://www.cairn.info/revue-population-2009-3-page-561.htm> ; DOI : 10.3917/popu.903.0561] (consulté le 28 juin 2016).

BRUBAKER Rogers, 2013, « Categories of analysis and categories of practice: a note on the study of Muslims in European countries of immigration », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 36, n°1, p. 1-8.

CAILLE Jean-Paul et Sophie O'PREY, 2003, « Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France », *Données sociales*, INSEE, p. 149-459.

CHAMBOREDON Jean-Claude, 1966, « La société française et sa jeunesse », *Le partage des bénéfices – Expansion et inégalités en France*, Darras éd., Paris, Éditions de Minuit.

CHAUVIN Sébastien et Alexandre JAUNAIT, 2015, « L'intersectionnalité contre l'intersection », *Raisons politiques*, vol. 58, n°2, p. 55-74. En ligne : [http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RAI_058_0055 ; DOI : 10.3917/rai.058.0055] (consulté le 30 juin 2016).

CHAZAL Gérard, 2015, *Les femmes et la science*, Paris, Ellipses Poche.

DELALANDE Julie, 2005, « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, vol. 2, n°1, p. 25-36.

- DEPOILLY Séverine, 2012, « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 179, p. 17-28.
- DE RUDDER Véronique, Christian POIRET et François VOURC'H, 2000, *L'inégalité raciste : L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, Presses universitaires de France.
- DÉTREZ Christine et Claire PILUSO, 2014, « La culture scientifique, une culture au masculin », *Questions de genre, questions de culture*, Octobre Sylvie éd., Paris, DEPS Ministère de la Culture.
- DURU-BELLAT Marie et Jean-Pierre JAROUSSE, 1996, « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents », *Économie et statistique*, vol. 293, n°1, p. 77-93.
- DURU-BELLAT Marie et Agnès VAN ZANTEN, 2012, *Sociologie de l'école* [2000], Paris, Armand Colin.
- FASSIN Éric, 2015, « D'un langage l'autre : l'intersectionnalité comme traduction », *Raisons politiques*, vol. 58, n°2, p. 9-24. En ligne : [http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RAI_058_0009 ; DOI : 10.3917/rai.058.0009] (consulté le 30 juin 2016).
- FASSIN Didier et Éric FASSIN (dir.), 2009, *De la question sociale à la question raciale*, Paris, La Découverte.
- FOX KELLER Evelyn, 1995, *Reflections on Gender and Science*, Yale University Press.
- HASSINI Mohamed, 1997, *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'Harmattan.
- ICHOU Mathieu, 2013, « Différences d'origine et origine des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 54, p. 5-52.
- ICHOU Mathieu et Marco OBERTI, 2014, « Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire », *Population*, vol. 69, n°4, p. 617-657.
- KERGOAT Danièle, 1978, « Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de deux variables : sexe et classe sociale », *Critiques de l'économie politique*, n°5.
- LÉGER Alain et Maryse TRIPIER, 1986, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- LIGNIER Wilfried et Julie PAGIS, 2014, « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, vol. 3, n°96, p. 35-61.
- LORCERIE Françoise, 1999, « La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes », *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, Dewitte Philippe éd., Paris, La Découverte, p. 212-221.
- LORCERIE Françoise (dir.), 2003, *L'école et le défi ethnique*, Paris, INRP/ESF.
- LORCERIE Françoise, 2004, *École et appartenances ethniques. Que dit la recherche ? Rapport pour le PIREF*, Ministère de l'Éducation nationale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015, rapport « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur ».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2016, note d'information « Seule une famille sur deux a décidé du projet scolaire de son enfant dès la sixième », Direction de l'évaluation, de la perspective et de la performance.
- NEVEU Erik, 1999, « Pour en finir avec l'“enfantisme”. Retours sur enquêtes », *Réseaux*, vol. 17, n°92, p. 175-201.
- OCDE, 2013, *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012*, OECD Publishing.
- PAYET Jean-Paul, 1995, *Collèges de banlieues. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.

REA Andrea et Maryse TRIPIER (dir.), 2008, « Classe, genre et ethnicité en France », *Sociologie de l'immigration*, Paris, La Découverte, p. 72-85. En ligne : [<http://www.cairn.info/sociologie-de-l-immigration--9782707154736-page-72.htm#pa16>] (consulté le 30 juin 2016).

SCHWARTZ Olivier, 2011, « Peut-on parler des classes populaires ? ». En ligne : [<http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>] (consulté le 6 avril 2016)

SIBLOT Yasmine, Marie CARTIER, Isabelle COUTANT, Olivier MASCLET et Nicolas REHAY, 2015, *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin.

THIN Daniel, 1998, *Quartier populaires – l'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon.

VALLET Louis-André et Jean-Paul CAILLE, 1996, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et formations*, vol. 67.