

UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE

UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales

UMR Espaces et Sociétés (ESO-Rennes)

RACISME ET DISCRIMINATION À L'UNIVERSITÉ

**LECTURES CROISÉES DES SOCIÉTÉS FRANÇAISE ET COLOMBIENNE À
PARTIR DE L'EXPERIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANTS NOIRS À PARIS ET
BOGOTA**

Thèse de Doctorat

Discipline : Sociologie

Présentée par **Oscar QUINTERO**

Soutenue le 28 février 2013

Membres du jury :

Vincent GOUESSET, Professeur à l'Université Rennes 2, UMR ESO, Directeur de thèse

Elisabeth CUNIN, Chargée de recherche, IRD, URMIS, Co-Directrice de thèse

Luz Gabriela ARANGO, Professeure à la Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Estudios de Género, Rapporteuse

Christian RINAUDO, Maître de Conférences HDR, Université de Nice-Sophia Antipolis, URMIS, Rapporteur

Agnès VAN ZANTEN, Directrice de recherche, Observatoire Sociologique du Changement, IEP de Paris – CNRS, Examinatrice

RACISME ET DISCRIMINATION À L'UNIVERSITÉ

LECTURES CROISÉES DES SOCIÉTÉS FRANÇAISE ET COLOMBIENNE À PARTIR DE L'EXPERIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANTS NOIRS À PARIS ET BOGOTA

RÉSUMÉ

La problématique de recherche

Les catégories traditionnelles de différenciation et de hiérarchisation, telles que la « classe », le « genre », la « race », l'« ethnie », la « génération », que nous entendons ici comme des constructions sociales, historiques et idéologiques, se reproduisent et se mobilisent en divers domaines ou institutions comme la famille, la religion, le travail ou l'éducation, entre autres. En ce sens, parler de discriminations nous mène à favoriser le choix d'une catégorie analytique de départ.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons privilégié l'étude des discriminations de type racial et, par conséquent, du racisme dans le domaine spécifique de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une étude sociologique menée à partir d'une perspective méthodologique essentiellement qualitative et avec une approche comparative entre deux nations contrastées que sont la France et la Colombie.

Tout d'abord, les études sur le racisme et les discriminations constituent un apport important au développement de la connaissance scientifique tant en France (Poiret et Vouc'h, 1998) qu'en Colombie (Restrepo, 2004). Dans le premier pays, outre la grande quantité de travaux sur le racisme dans une perspective théorique, historique et philosophique (Chapitres 1 et 2), s'est consolidé un champ de recherche sur les discriminations avec des études d'un caractère plutôt empirique, principalement dans le domaine de l'emploi et du travail et dans une moindre mesure dans ceux de la santé, du logement et de l'école (Van Zanten, 2006). Cependant, les études sur le thème spécifique des discriminations raciales dans l'enseignement supérieur sont assez rares pour ne pas dire inexistantes dans la perspective que nous nous proposons d'envisager ici.

En Colombie, bien que la production scientifique et éditoriale ne soit pas si riche qu'en France, commence à apparaître un domaine de recherche sur le racisme et les discriminations (Chapitre 2). En particulier depuis les années 2000, des études ont commencé à être publiées en relation avec les discriminations ethno-raciales et leurs configurations de genre dans des secteurs urbains populaires. De même, de récentes études se sont attachées aux croisements entre « race » et « classe sociale » (Viveros, Meertens et Arango, 2004), et un nombre croissant de recherches a été entrepris sur le racisme à partir de la linguistique et de l'analyse du discours. Les études sur le racisme et les discriminations dans l'enseignement supérieur sont à l'heure actuelle très peu nombreuses et correspondent à des travaux exploratoires.

La seconde raison pour laquelle nous proposons une étude sur le racisme et les discriminations dans l'enseignement supérieur est étroitement liée à la précédente et est en relation avec les contextes sociohistoriques contemporains de la France et de la Colombie, qui se caractérisent par la résurgence et la visibilité croissante de problématiques liées au

racisme et aux discriminations (Chapitre 2). Dans ces deux sociétés, les catégories de l'altérité se sont construites de façon différente, ce qui nous renvoie aux contextes théoriques et méthodologiques propres à chacun de ces deux pays. Cependant, dans ces deux contextes existe aujourd'hui une reconnaissance nouvelle des « populations noires », reconnaissance qui passe en outre par la plus grande visibilité des discriminations contre ces populations.

Mais au-delà des différences historiques entre les deux pays, nous sommes actuellement confrontés à un processus de « globalisation » des identités, ainsi qu'à la construction d'une « identité noire » qui dépasse les frontières nationales (Chivallon, 2004 ; Cunin, 2006), et à un contexte politiquement volontariste, également globalisé, de lutte contre le racisme et toutes les formes de discrimination, essentiellement du fait d'organismes multilatéraux et régionaux qui ont une grande influence sur les politiques menées par les Etats nationaux . Notre travail de recherche préalable à la thèse s'inscrivait dans ce cadre et traitait de la construction sociale des identités ethno-raciales en Colombie à partir de la réémergence des organisations sociales « noires » (Quintero, 2005).

Alors que les recherches sur les discriminations raciales sont relativement récentes, tant en France qu'en Colombie, l'extension de ces recherches au monde de l'enseignement supérieur et de l'université, qui en constitue une référence spatiale et symbolique très importante, n'a que très peu retenu l'attention des sciences sociales jusqu'à aujourd'hui. Cela est dû en partie à la prééminence des analyses sociologiques sur l'éducation à partir de la perspective des inégalités sociales, habituellement entendues comme des inégalités socioéconomiques et, finalement, à partir de la « classe sociale » comme catégorie d'analyse principale.

Les inconnues sont assez vastes dès qu'il s'agit de savoir comment se manifestent les discriminations et le racisme dans l'enseignement supérieur et la manière dont ces manifestations influent sur la reproduction des inégalités éducatives et sociales qui affectent les diverses minorités racialisées dans chacun des deux pays. Dans cette perspective, les questions qui ont guidé cette thèse furent les suivantes :

- *Comment se manifeste le racisme quotidien dans les universités françaises et colombiennes ?*
- *Comment sont vécues et assimilées les expériences de discrimination raciale à l'université par les étudiant.e.s racialisé.e.s en termes de « noir.e.s » (dans les deux pays) ou d' « afrocolombien-ne-s » en Colombie ?*
- *De quelle manière ces discriminations influent-elles sur les trajectoires éducatives et sociales de ces étudiant.e.s ?*
- *Quels sont les processus de discrimination systémique auxquels sont confrontés les étudiant.e.s « noir.e.s » dans l'enseignement supérieur dans chacun des deux pays ?*
- *Enfin, quelles similitudes ou différences est-il possible d'identifier en France et en Colombie en matière de discriminations raciales à l'université, et que nous révèlent ces similitudes et ces différences sur le fonctionnement des modèles éducatifs français et colombien ?*
-

La thèse est structurée en deux parties principales de trois chapitres chacune. La première partie, intitulée « **Approches théoriques, contextuelles et méthodologiques sur le racisme et les discriminations** » est constituée d'un chapitre théorique et conceptuel (Chapitre 1), suivi d'un chapitre qui présente les contextes français et colombien et qui fait un état des

connaissances sur le racisme et les discriminations à l'université (Chapitre 2). Enfin, un chapitre sur la méthodologie utilisée pour cette thèse clôt cette partie (Chapitre 3). La seconde partie, intitulée « *Discriminations systémiques et racisme quotidien dans les universités françaises et colombiennes* », aborde les aspects qualitatifs et empiriques de l'étude en trois chapitres additionnels. Le premier (Chapitre 4) présente les étudiants avec qui nous avons mené cette étude, à partir d'un regard porté sur leurs origines et leurs trajectoires sociales, qui sont marquées par une constante racialisation en tant que « noir.e.s » dans chaque contexte national. Le chapitre suivant (Chapitre 5) présente les principales observations que nous avons pu faire sur les formes de discriminations systémiques qui affectent les étudiant.e.s interrogé.e.s dans les deux pays. Le dernier chapitre (Chapitre 6) développe les principaux résultats de l'expérience de racisme vécue par les étudiants interrogés, avec une approche analytique importante sur la comparaison entre les deux pays.

Chapitre 1. Le champ des études sur le racisme et les discriminations : définitions conceptuelles et perspectives théoriques

La définition de l'objet d'étude sur le racisme et les discriminations dans les systèmes d'enseignement supérieur de France et de Colombie exige de développer une série de perspectives théoriques et d'outils conceptuels complémentaires. Tel est le propos de ce premier chapitre. Bien qu'il existe plusieurs études universitaires en sciences sociales sur le racisme (Wieviorka, 2003 par exemple), ainsi que des travaux de compilation bibliographique et d'analyse des études existantes (Feagin et Feagin, 2003), il ne s'agit pas de faire une présentation générale de tous ces travaux, mais simplement d'en sélectionner quelques-uns qui nous semblent importants et pertinents pour le développement de notre propre recherche.

Comme le rappellent plusieurs auteurs (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 40-45 ; Bonilla-Silva, 2011 ; Essed, 1991 ; Feagin et Feagin, 2003), la distinction entre *racisme individuel* et *racisme institutionnel* est venue, dans les années 1960, des militants des Droits civiques aux Etats-Unis. Face à la persistance des inégalités et des stratifications « raciales » dans ce pays, les militants se sont particulièrement penchés sur la compréhension de l'inégalité structurelle qui affectait la population « noire », non seulement à partir des préjugés, des intentions et des comportements discriminants de la majorité « blanche » (qui était explicitement raciste), mais à partir d'un ensemble intégré de dispositifs qui assuraient la perpétuation du pouvoir des « blancs » en défavorisant systématiquement les « noirs » (Bonilla-Silva, 2011).

Les travaux menés sous cette perspective (Carmichael et Hamilton, 1967 ; Knowles et Prewitt, 1969) comprenaient ainsi le racisme comme une structure sociale qui se développait à partir de règles, procédures et pratiques -souvent routinières- qu'appliquaient les institutions. L'un des apports à la connaissance du racisme fut de dévoiler le sens de la « suprématie blanche » dans un fonctionnement aveugle des institutions et son rôle dans la reproduction des inégalités sociales (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000). Cela a permis de dissiper certains des mythes sur le paradigme dominant du racisme. Sur la base d'études empiriques, a été démontré le désavantage systématique auquel les « noirs » étaient confrontés dans les institutions de tous les secteurs : économique, éducatif, judiciaire, politique et de la santé (Bonilla-Silva, 2011).

[Escribir texto]

Cependant, cette conception du racisme institutionnel a fait l'objet de plusieurs critiques, dont nous reprenons les plus importantes. En premier lieu, d'un point de vue théorique, elle se limite à établir une position revendicative à partir de laquelle « tout peut être interprété comme raciste ». D'un autre côté, l'« institutionnel » peut être sociologiquement polysémique et parfois contradictoire. Ainsi, pour certains chercheurs les termes *institution* et *institutionnel* identifient des relations structurantes dans un appareil régi par différentes fonctions, sans tenir nécessairement compte du rôle de l'idéologie dans la structuration du racisme dans la société (Essed, 1991 : 37).

Pour d'autres chercheurs, le racisme institutionnel tient compte du facteur idéologique de celui-ci, mais ils finissent par en limiter la compréhension à ce niveau idéologique ; autrement dit cette approche ne fournit pas d'outils pour comprendre comment cette idéologie est parvenue à s'institutionnaliser (Bonilla-Silva, 2011).

Une autre des critiques faites à la perspective institutionnaliste, est celle de maintenir une logique circulaire. En ce sens, le racisme institutionnel tient en compte, d'une part les comportements (individuels et collectifs) et les processus (bureaucratiques, institutionnels) et, de l'autre, son résultat est la stratification socio-raciale. Par conséquent, les causes et les conséquences de l'inégalité se démontrent les unes les autres (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 41). Autrement dit, cette logique circulaire signifie que n'importe quelle situation pouvant être qualifiée de raciste, le racisme se manifeste dans tout ce que les individus considérés comme « racialement dominants » font ou ne font pas.

Par contraste, le *racisme individuel* serait donc constitué par les actes racistes commis ouvertement par des individus. Il s'agit de son expression directe, lorsque l'hostilité est revendiquée ou lorsque la discrimination est caractérisée. Certains des travaux menés dans cette perspective consistent à examiner les attitudes des individus pour déterminer les niveaux de racisme dans la société. Cette perspective comporte plusieurs limites, dès l'instant où il s'agit de mieux comprendre le phénomène du racisme. Tout d'abord, comme le rappelle Essed (1991), le terme *individuel* est en lui-même une contradiction puisque le racisme est par définition l'expression ou l'application d'un pouvoir collectif. Ainsi, considérer que le racisme émerge de cas isolés d'« individus racistes » et non de la société en tant que système implique quelques conséquences analytiques : les institutions sociales ne seraient pas racistes en soi et étudier le racisme se réduirait à identifier des individus « chargés de préjugés » ou « mauvais », par rapport aux « bons » (Bonilla-Silva, 2011).

Cette condition aurait plusieurs conséquences ; en premier lieu celle de considérer le racisme comme un comportement « incorrect » ou « irrationnel », limité aux personnes qui se considèrent comme racistes, qui seraient elles-mêmes « irrationnelles » ou « ignorantes ». Or c'est oublier que le racisme contemporain peut avoir un fondement rationnel, susceptible d'occulter sa signification sociologique (Bonilla-Silva, 2011). Il s'agit là d'une limite commune aux deux notions de racisme *institutionnel* et *individuel*, dans le sens où le racisme finit par être considéré comme quelque chose de statique, c'est-à-dire qui ne change pas dans le temps et c'est en cela qu'on peut comprendre la façon dont il se perpétue dans les institutions comme dans les actes « isolés » des individus racistes.

Afin de dépasser cette distinction entre racisme individuel et institutionnel, qui présente des limites heuristiques pour la présente recherche, certains auteurs ont proposé la notion de racisme *systémique*. Celui-ci se présente comme le point de rencontre entre des formes

[Escribir texto]

d'interaction et des formes structurelles du racisme. Les formes d'interaction seraient constituées par des « micro-inégalités » répétitives et préjudiciables qui resteraient inattaquables d'un point de vue juridique. Les formes structurelles obéiraient à des règles et procédures de traitement (Rowe, 1977 ; cité par Essed, 1991). Toutes deux seraient incorporées aux règles éthiques et sociostructurelles de fonctionnement ordinaire des institutions, et même des sociétés dans leur ensemble (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 41).

Nous trouvons cette notion assez utile, tout d'abord parce qu'elle présente l'avantage de révéler que chaque type ou forme de discrimination renforce les autres, tout comme elle montre la multiplicité des acteurs individuels ou collectifs qui participent au processus, y compris les personnes qui en sont généralement les victimes (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 41). En ce sens, nous avons rendu opérationnel ce concept dans la notion de *discrimination systémique*, qui sera utilisée de manière approfondie dans les analyses sur les trajectoires éducatives des étudiants et étudiantes interrogés pour ce travail de recherche (Chapitre 5), montrant la dimension « biographique » du racisme ; c'est-à-dire l'existence de trajectoires d'expériences du racisme qui conduisent à l'intériorisation des mécanismes et des règles du système éducatif ainsi que des systèmes de catégorisation raciale.

Cette notion serait constituée par la combinaison de plusieurs formes de discrimination ouvertes et cachées dans un champ social spécifique, une organisation ou une communauté. Les formes de discrimination qui recoupent des aspects politiques, sociaux, économiques et culturels peuvent être qualifiées de systémiques. En ce sens, dans le cadre des données empiriques que nous avons pu obtenir, les discriminations systémiques présentent des configurations distinctes en fonction des caractéristiques sociales, économiques, culturelles et territoriales des étudiants interrogés, selon un principe d'intersectionnalité et d'influence mutuelle des divers systèmes de domination dans des configurations qui dépendent aussi de la structure même des systèmes d'enseignement supérieur en Colombie et en France.

Consciemment ou inconsciemment, intentionnellement ou non, la hiérarchisation socio-raciale est maintenue et renforcée au sein de chaque société par les institutions légales, culturelles, religieuses, éducatives, économiques, politiques, environnementales, etc. (Feagin et Feagin, 2003). Une des caractéristiques de cette discrimination est son caractère cumulatif chez les personnes et les groupes raciaux où les critères discrets et routiniers, ainsi que les habitudes communes qui forment le jugement et l'évaluation, peuvent avoir un effet défavorable sur les groupes minoritaires, dans la mesure où ceux-ci n'ont pas une manière légitime de remettre en cause leur principe (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 44).

L'accès limité à l'enseignement supérieur et la segmentation entre certaines disciplines ou institutions éducatives, sont donc le résultat de processus spécifiques de discrimination systémique, lesquels aboutissent à des inégalités accumulées depuis l'école primaire et vont causer des difficultés intellectuelles d'apprentissage une fois à l'université, mettant en risque la continuité des projets d'études des étudiant.e.s « noir.e.s » tant en France qu'en Colombie (Chapitres 4 et 5).

L'autre grand concept de cette recherche, complémentaire et très proche du précédent, est celui de *racisme quotidien*, développé principalement dans le Chapitre 6. Il renvoie à la manière dont le racisme est imbriqué dans la construction du système social (Essed, 1991 :

37). Outre le fait qu'elle permet de dépasser la dichotomie entre racisme individuel et institutionnel, cette notion s'inscrit dans la conception même du racisme entendu comme *processus social*. Le but de cette perspective a été de montrer le fort impact des idées et pratiques racistes, qui sont enracinées dans toutes les activités du quotidien. Il a aussi permis de reconnaître que le système social se reconstruit continuellement dans la vie quotidienne et que, dans certaines conditions, les individus résistent aux pressions et se conforment aux nécessités du système (Essed, 1990, 1991).

En ce sens, le concept de racisme au quotidien prétend aller au-delà des perspectives macrosociologiques selon lesquelles les institutions et les structures sociales sont indépendantes des pratiques de la vie quotidienne, comme quelque chose qui est au-dessus du niveau « concret » de la pratique et de l'expérience (Essed, 1991 : 38). Il s'agit donc de mettre en évidence l'interdépendance mutuelle des dimensions macro et micro du racisme. Ainsi, « *d'un point de vue macro, le racisme est un système d'inégalités structurelles et un processus historique, tous deux créés et recréés à travers des pratiques routinières [...]. D'un point de vue micro, certaines pratiques peuvent être évaluées en termes de racisme, seulement lorsqu'elles consistent en notre connaissance des macrostructures de l'inégalité raciale, que ses conséquences soient intentionnelles ou involontaires* » (Essed, 1991 : 39).

Ainsi, les structures du racisme n'existent pas de manière extérieure aux acteurs sociaux, mais elles sont produites par eux. Par définition, les pratiques spécifiques sont racistes quand elles activent des inégalités raciales structurelles dans le système social (Essed, 1991), et dans notre cas spécifique, quand ces pratiques ré-activent les hiérarchies fondées sur l'idée de « race » dans les deux systèmes éducatifs français et colombien. Après ces précisions théoriques et notre positionnement dans le courant d'études sur la discrimination systémique et le racisme quotidien, notre travail passe à un second chapitre, davantage en relation avec la production scientifique sur les deux contextes sociohistoriques étudiés.

Chapitre 2. Dynamiques sociohistoriques de racialisation et production scientifique sur le racisme et les discriminations à l'université en France et en Colombie

Ce chapitre a pour objectif de contextualiser les deux sociétés étudiées. D'une part nous reprenons synthétiquement les formes et les dynamiques sociohistoriques de racialisation des relations sociales qui ont été analysées dans les deux contextes nationaux ; d'autre part nous procédons à un examen des productions scientifiques nationales en relation avec le domaine des études sur le racisme et les inégalités, ainsi que l'apparition d'études portant sur des groupes sociaux racialisés comme « noirs » et identifiés comme des groupes minorisés.

La « question raciale » dans la France contemporaine

Dans la partie consacrée au contexte français, nous nous centrons sur la description et l'analyse du passage de la question sociale à l'apparition (qui est de fait plutôt une réapparition) d'une question raciale contemporaine et à la constitution d'une « question noire ». En ce sens, nous développons certains éléments historiques sur le « modèle républicain » et la manière dont la construction d'une idée nationale française a donné la priorité à d'autres critères identitaires, essentiellement fondés sur la nationalité juridique et la catégorie socioprofessionnelle (Noiriel, 1988 ; 2006). Ce dernier point est ce que l'on a appelé « la question sociale », surtout dans le domaine des sciences sociales mais aussi dans le discours public. Sur cette base, l'axe principal d'interprétation tant des

problématiques sociales que de l'orientation des politiques publiques s'est fait à partir de la condition de « classe sociale ».

Dans ce cadre historique, la tendance récente à l'ethnisation et à la racialisation des relations sociales s'est inscrite dans un double mouvement. Le premier est lié à l'accentuation des inégalités sociales, dont témoignent les discours sur l'« exclusion », la « fracture sociale », la « panne de l'ascenseur social », etc. Le second est lié à la concentration résidentielle croissante de populations minoritaires dans des quartiers socialement relégués, marqués par le manque d'emploi, de ressources matérielles, de formation, d'exercice de la citoyenneté, etc. La conséquence de cette tendance est la constitution de nouvelles « classes dangereuses », ethnisées, racialisées, ainsi que l'augmentation du rejet de tout mélange ethnico-racial, et plus généralement l'exacerbation de l'idéologie de l'« identité et de la préférence nationale » (Poiret et Vourc'h, 1998).

Selon certains auteurs, la contradiction entre l'affirmation d'un « modèle républicain » et la tendance réelle vers la racialisation des relations sociales a eu des conséquences différentes au sein des groupes discriminés, qui peuvent aller d'un scepticisme radical jusqu'à une position qui peut conduire à des attitudes de rupture, dont certaines se manifestent violemment, comme ce que l'on a appelé la « crise des banlieues » de 2005 et à propos de laquelle l'un des points du débat public fut son « caractère racial ». Dans tous les cas où il est invoqué, le modèle républicain produit l'impression d'être un « discours de façade » manipulateur, qui fonctionne de fait comme une forme de négation des discriminations vécues quotidiennement par les personnes qui en sont victimes (Poiret et Vourc'h, 1998).

Dans le même sens, la reconnaissance publique de la discrimination raciale en France est relativement récente (Ndiaye, 2008 ; Faes et Smith, 2006 ; Lozès, 2007 ; Lozès et Lecherbonnier, 2009 ; Ribbe, 2007). Selon d'autres analystes (Fassin, 2002), cette « invention » française de la discrimination est apparue à la fin des années quatre-vingt-dix, principalement dans le lexique de l'action publique, par le biais d'une série de dispositifs institutionnels et de dispositions réglementaires. La visibilité croissante d'une « question raciale », et en particulier d'une « question noire », fait penser à un tournant des cadres d'analyse traditionnels des sciences sociales vers d'autres problématiques jusqu'alors peu étudiées, comme par exemple les processus de racialisation et de discrimination dans des domaines sociaux spécifiques comme la santé, le travail et l'éducation, entre autres (Fassin et Fassin, 2006 ; Poiret, 2011).

D'autre part, malgré la préoccupation croissante et la mise en œuvre de travaux de recherche spécifiques sur les discriminations, l'héritage des cadres analytiques traditionnels des sciences sociales en France reste fort, ce qui explique pourquoi l'intérêt pour étudier les discriminations à l'université reste balbutiant jusqu'à aujourd'hui. C'est ce que montre un travail récent sur l'état des connaissances sur les discriminations dans le milieu scolaire (Dhume et al., 2011), qui conclut que le milieu scolaire français est confronté à un paradoxe. En effet, la formulation explicite de l'idée de « discrimination ethnique » apparaît dans les recherches sur l'école dès les années 1970, mais à cette époque, cette problématique ne s'était pas encore constituée comme un champ d'étude dans le domaine politique et scientifique français et, par conséquent, elle ne jouissait d'aucune légitimité et semblait hors de propos. Ainsi, le fait de la reconnaissance d'une problématique de la discrimination à l'école demeure aujourd'hui ouvert pour la recherche (Dhume et al., 2011 : 205). Et ce paradoxe est d'autant plus fort dans l'enseignement

[Escribir texto]

supérieur puisque l'accès à celui-ci se fonde traditionnellement sur le critère légitimateur de la « méritocratie ».

Les « études afrocolombiennes » et le contexte multiculturel colombien

La seconde partie de ce chapitre est consacrée à la présentation du cas colombien, face à l'apparition du contexte multiculturel et du sujet « afrocolombien » comme objet d'études dans les sciences sociales et comme objet de mobilisation politique pour les organisations sociales, avec l'affirmation de revendications identitaires ethnico-raciales. Nous donnons quelques éléments historiques en relation avec la construction des différences « raciales » ou « ethniques » en Colombie. Dans ce sens, nous rappelons comment l'application des idées libérales de la Révolution française et la Déclaration universelle des droits de l'homme ne demeuraient pas exemptes de difficultés et d'incertitudes sur l'affirmation d'une « identité américaine », susceptible de se constituer comme « nation dans un monde de nationalismes » (Wade, 1999).

De cette manière, l'acceptation « non problématique » des catégories qui ont fondé la « société de castes » coloniale peut être observée à travers la déconstruction des discours scientifiques, politiques et religieux de l'époque républicaine. Comme l'ont présenté plusieurs chercheurs, le résultat de ces discours fut généralement toute une série de stéréotypes et de préjugés liés aux personnes « noires » et « indigènes », qu'elles soient présentées sous la légitimité des sciences exactes, la force morale de la religion ou les idéaux de la politique républicaine (Cunin, 2003).

De la même manière, on rappelle comment le « métissage », entendu comme un discours idéologique et politique d'intégration citoyenne « sans distinction de race » au XX^e siècle, était paradoxal dans la mesure où il comportait aussi des catégories sociales implicites, dérivées de l'époque coloniale. Ces catégories, bien qu'elles aient évolué au gré des processus historiques, ont eu la capacité de reproduire des processus de domination sociale basés sur l'idée d'une existence supposée de « races », liées entre elles par un ordre hiérarchique « naturel ».

Le métissage ainsi présenté comme catégorie de construction de la république colombienne ne signifie pas que le « noir » ou l' « indien » n'aient pas continué à faire partie de la vie sociale du pays. Au contraire, ces catégories s'institutionnalisent dans la vie quotidienne par les pratiques et les représentations sociales, qui reproduisent symboliquement la hiérarchie raciale venue de l'époque coloniale et se maintiennent jusqu'à nos jours comme une référence à l'ordre social établi (Wade, 1999 ; Cunin, 2003).

Cette toile de fond historique permet de mieux comprendre l'un des changements les plus radicaux qu'ait connu la Colombie au cours de la période contemporaine, qui a été la reconnaissance de la nation comme étant « pluriethnique et multiculturelle », dans le cadre de la nouvelle Constitution nationale de 1991. Ce « tournant multiculturel » s'inscrit lui-même dans un processus plus large de démocratisation du pays, après une profonde crise institutionnelle et sociale dans les années 1980. Le tournant multiculturel n'est par ailleurs pas un processus simplement colombien, puisqu'il est lié à un mouvement subcontinental de démocratisation et de consolidation de nouvelles formes de gouvernance globalisées, impulsées notamment dans le cadre des organismes multilatéraux, qui se sont penchés sur le sort des groupes de population qui étaient demeurés historiquement exclus des bénéfices du développement économique dans toute l'Amérique latine (Cunin, 2006).

Ainsi le multiculturalisme ouvre la voie à une définition officielle des « minorités ethniques », comprises comme des composantes « modernes » de la nation, qu'elles soient « noires » ou « indigènes » (Grueso, Rosero, Escobar, 2001 ; Hoffmann, 2002 ; Agier et Hoffmann, 1999). De même, et plus récemment, l'État colombien a donné aux communautés « gitanes ou roms » le statut de minorité ethnique, ainsi qu'aux groupes de population « noire » de l'archipel de San Andrés et Providencia, et aux habitants du « Palenque de San Basilio » qui ont revendiqué la reconnaissance d'une identité ethnique spécifique dans l'ensemble des populations « noires » du pays, désignée sous les termes respectifs de « *Raizales* » et de « *Palenqueros* ».

D'une manière analogue au cas français, le racisme et la lutte contre les discriminations ont mobilisé avec une plus grande rapidité la recherche ainsi que les politiques publiques et l'intervention sociale en Colombie. De même, ces problématiques ont largement mobilisé les organisations « noires » et « afrocolombiennes », qui non seulement continuent de construire leur champ d'action et de revendication sur la valorisation des différences culturelles, mais qui se placent aussi sur le terrain de la lutte contre les discriminations et de la mise en pratique d'actions publiques garantissant l'égalité de traitement dans l'accès aux biens et services comme le travail, l'éducation et le logement (Agudelo, 2004 ; Losonczy, 1996 ; Provansal, 1998 ; Mosquera et al., 2002). Ces dynamiques sociales ont été accompagnées de nouvelles dynamiques de recherches et par la création d'« alliances stratégiques » avec des secteurs universitaires et des organismes multilatéraux dans des campagnes publiques de lutte contre les discriminations et en faveur d'actions sociales visant à faire prendre conscience de la reproduction du racisme dans la société colombienne (Rodríguez et al., 2008 ; Rodríguez et al., 2009 ; Mosquera et Barcelos, 2007 ; Mosquera et León, 2009).

Après cette double contextualisation des deux pays, nous concluons que tant les dynamiques sociales que la production scientifique ont permis l'émergence récente des deux champs de recherche sur le racisme et les discriminations de groupes sociaux qui se sont construits historiquement et socialement en termes de « noirs » ou « afrocolombiens ». Cependant, ces nouveaux domaines d'études se sont peu penchés jusqu'à aujourd'hui sur l'enseignement supérieur comme objet d'étude, et encore moins sur l'université comme un « lieu » qui laisserait la place au racisme et aux discriminations envers les groupes minoritaires. Cette absence de connaissance du sujet justifie une fois de plus la nécessité du présent travail de recherche.

Chapitre 3. Aspects méthodologiques. Approche de deux terrains différenciés

Dans ce chapitre, nous faisons une présentation formelle de la méthodologie de l'étude, avec un effort constant de réflexion sur le processus même de la recherche (Bourdieu, 1994). Nous mettons en évidence les limites et les avantages des choix méthodologiques, ainsi que le caractère « situé » de l'information et des processus d'analyse, en fonction du contexte et des configurations sociales dans lesquelles ils ont été construits.

Ainsi, trois considérations principales ont influé sur nos choix méthodologiques.

La première était liée aux différences de production scientifique entre les deux pays, en fonction des concepts-clés qui seraient mobilisés dans la thèse. Il existe une différence très importante dans la production des connaissances en sciences sociales entre l'université

française et colombienne. Cette différence concerne non seulement l'éducation en général et l'éducation universitaire en particulier, mais également le thème racial. Elle se manifeste tant dans le volume d'études produites sur le sujet que dans la signification même des catégories ou des priorités accordées à l'un ou l'autre des aspects considérés. Ces différences se traduisent par une production plus importante du côté français, surtout en ce qui concerne les principales références conceptuelles liées à la définition de l'« ethnicité » ou la « race » comme construction sociale ; le rôle de l'éducation dans la reproduction des inégalités sociales ; etc. (Cf. Chapitre 1).

La seconde dimension avait à voir avec les différences structurelles des deux systèmes d'enseignement supérieur, qui ont eu des implications dans le travail de terrain proprement dit. En France, il existe une « démocratisation ségrégative », (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006), avec un système quantitativement massifié, diversifié dans le type de formations offertes, avec une importance primordiale du secteur public, et enfin avec un système d'enseignement supérieur régi par l'État, mais où les problèmes d'inégalités viennent de l'« orientation dans le secondaire ». En Colombie, se produit actuellement ce que nous nous proposons de dénommer une « démocratisation embryonnaire ». Le niveau d'éducation est fortement lié aux inégalités des revenus des personnes, entraînant un cercle vicieux d'exclusion des exclus et de bénéfice de la mobilité sociale qui se limite à ceux qui sont le mieux placés dans la hiérarchie socioéconomique.

La troisième dimension avait à voir effectivement avec les processus de construction mêmes des identités nationales, leurs composantes historiques, idéologiques, sociologiques et politiques dans la construction de l'altérité au sein de chaque société. Ainsi, en faisant un bilan des divers groupes racialisés en France et en Colombie susceptibles d'être des groupes de référence pour la recherche, nous avons un panorama assez vaste et intéressant. Nous avons insisté sur l'idée qu'il ne s'agissait pas d'une étude sur les « noirs » mais d'une perspective d'analyse du racisme et des discriminations à partir de l'expérience de personnes qui se sont construites socialement et historiquement dans chacun des contextes sociaux comme des « minorités raciales » et qui dans leur vécu quotidien ont pu être interpellées -ou non- comme telles par les autres.

Il convient ici d'apporter une précision à propos du risque de « re-construire » certaines catégories dont les sciences sociales ont montré qu'il s'agissait surtout de constructions sociales, historiques et idéologiques. Ainsi, reprendre ces catégories dans le cadre de cette étude ne signifie pas nécessairement qu'on les « re-construise », comme des catégories « naturalisées ». Notre objectif est au contraire de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur la façon dont ces catégories possèdent une certaine « réalité sociale » dans les sociétés française et colombienne, dans la mesure où il est possible de caractériser quotidiennement ces groupes ou personnes.

En ce sens, on a privilégié un critère d'« homologation » qui permette la comparaison la plus équilibrée possible entre les deux pays. La comparaison des groupes racialisés comme « noirs » était la plus logique, surtout si l'on tient compte des processus historiques qui ont fait partie de la construction de l'idée moderne de « race » à partir de la construction de l'idée du « noir » de part et d'autre de l'Atlantique durant la traite esclavagiste, à partir du XVI^e siècle et principalement aux XVII^e et XVIII^e siècles.

Dans le cas de la Colombie, le thème de la nationalité n'est pas problématique, puisque tous les individus identifiés comme « noirs » sont colombiens, contrairement au contexte

[Escribir texto]

de la société française, où la nationalité fut au centre d'un débat sur la migration massive récente et sur les discriminations raciales. Or l'intérêt de l'étude n'est pas centré sur les personnes qui pouvaient être discriminées en tant qu'étrangères mais sur celles qui, tout en étant effectivement françaises, étaient discriminées en tant que « noires ». La décision méthodologique a donc consisté à circonscrire le groupe de référence aux personnes « susceptibles d'être catégorisées comme noires » mais dont la nationalité fut française ou colombienne selon le cas.

Une fois précisés ces éléments, nous parvenons à une meilleure délimitation de la problématique et du travail de terrain, à savoir : *il s'agit d'une étude sur le racisme et les discriminations dans les universités de Bogota et de Paris, à partir de l'expérience vécue des étudiants et des étudiantes de nationalité française et colombienne, susceptibles d'être caractérisés comme « noir.e.s » dans leurs sociétés respectives.*

Sur la méthode comparative

La définition de la problématique de recherche s'inscrit dans un ensemble de différences entre la société française et colombienne. Ces différences s'inscrivent dans l'histoire et les traditions de construction des catégories sociales de l'altérité dans chacun des deux pays, ainsi que dans des considérations géopolitiques distinctes à propos de la mémoire collective des coutumes, des ordres socio-raciaux différenciés (en lien avec l'esclavage, la colonisation ou les flux migratoires plus récents), ou encore diverses échelles de stratification sociale en relation avec le poids attribué aux catégories socioprofessionnelles, etc. De même, en lien avec les systèmes d'enseignement supérieur, il existe des différences visibles au sein de la structuration institutionnelle, ainsi que dans les politiques publiques qui ont pour objectif la diminution des inégalités sociales.

En fonction de cela, et pour paraphraser le titre d'une œuvre célèbre liée à la comparaison en sciences sociales (Detienne, 2000), *pourquoi comparer ce qui à première vue est incomparable ?* Ce à quoi il serait possible de répondre avec une contre-question : Quel serait l'intérêt de comparer ce qui semble comparable, si dans l'exercice de la recherche, on cherche surtout ce qui est similaire ou identique à ce que l'on prétend comparer ? D'autre part, si nous partons *a priori* d'une égalité entre deux « objets » de recherche, que pourra alors comparer le chercheur ?

Ce type d'approche comparative signifie qu'on recherche tout à la fois la singularité et la pluralité des processus observés ; ce qui, dans le processus de construction des objets de recherche, peut se « déplacer sans passeport » pour s'alimenter du savoir et des questions des autres, afin d'analyser en profondeur sa propre société (Detienne, 2000 : 45). Ce qui est incomparable possède en ce sens une « violence heuristique » qui permet précisément le regard comparatif. Celui-ci commence avec un point d'entrée, en forme de catégorie analytique, ni très forte ni très faible comme le dit Detienne (2000). Dans notre cas, cette catégorie est celle du racisme et des discriminations, à partir de laquelle s'est effectué un travail de « négociation conceptuelle », en ayant toujours présent à l'esprit la question d'entrée : que signifie la discrimination et le racisme pour les étudiants universitaires « noirs » en France et en Colombie selon leur expérience vécue ? L'intérêt ne consistait donc pas à trouver l'« essence » mais à découvrir les multiples formes et les dynamiques du racisme et les discriminations dans les deux pays.

Techniques de recherche et sources d'information

Considérant ce qui précède, quelle était la meilleure manière d'appréhender ces expériences de racisme vécues par les étudiant.e.s à l'université ? Plusieurs auteurs qui ont travaillé sur le thème du racisme quotidien dans d'autres contextes nationaux ont conclu, sur la base de leurs expériences de recherche, que la meilleure technique pour s'approcher de ce genre de problématique à partir de la sociologie peut être fondée sur les entretiens non directifs ou approfondis (Essed, 1991).

En effet cet outil de recherche permet d'accéder à des « récits sur le racisme », produits par des personnes qui le vivent quotidiennement. Ces récits ne doivent pas seulement être considérés comme des « descriptions, opinions, images ou attitudes » concernant les « relations raciales » dans la société, mais aussi comme des « systèmes de connaissances » et des « systèmes de valeurs » propres, qui sont utilisés pour découvrir et organiser la réalité. Cette même auteure a montré comment les entretiens en profondeur ont permis aux femmes « noires » d'exprimer leurs sentiments, opinions et expériences d'une manière relativement libre et détaillée, étant donné qu'au travers des entretiens, il s'agissait de « révéler » plutôt que d'imposer des interprétations (Essed, 1991: 62-63).

Dans ce sens, il n'est pas superflu de souligner que le corpus central de l'information et des résultats présentés dans cette thèse correspond à un travail rigoureux et dispendieux d'entretiens approfondis, effectués auprès d'étudiant.e.s universitaires catégorisé.e.s socialement comme « noir.e.s », en France et en Colombie.

Les entretiens ont duré en moyenne près d'une heure et quinze minutes. Le plus court dure 49 minutes et le plus long 2 heures 50 minutes. Au total j'ai interrogé 22 personnes en France et 23 en Colombie, soit un total de 45 étudiant.e.s, hommes et femmes. L'un des critères était de maintenir la parité entre hommes et femmes. Cela fut possible dans une certaine mesure en Colombie, où j'ai pu interroger 13 femmes et 10 hommes ; mais en France cette parité n'a pas été possible, étant donné que j'ai pu interroger 16 femmes et 6 hommes seulement. Cette différence peut correspondre aux caractéristiques mêmes du travail de terrain en France, aux conséquences d'un mode de sélection des personnes interrogées par effet « boule de neige », mais aussi au fait qu'il semble que la présence d'hommes dans certaines disciplines est moindre au fur et à mesure que monte le niveau éducatif (Baudelot et Establet, 2006).

Le processus de catégorisation et d'analyse des entretiens se fonde en partie sur certains des apprentissages de la *théorie ancrée* [*Grounded theory*] (Glaser, 1992). Cependant, nous ne voudrions pas nous inscrire strictement dans ce courant de recherche, car d'une manière générale nous n'en avons pas respecté au pied de la lettre les concepts, pas plus que les procédures établies. Les points en commun avec cette méthodologie d'analyse obéissent à la prééminence donnée à une approche inductive, de type qualitatif, où l'important des analyses est la cohérence et la transparence plutôt que la représentativité et la validité.

A partir de cette manière de lire les données, l'idée était d'« essayer d'oublier » la théorie et de commencer à générer des catégories d'analyse à partir des données elles-mêmes, comme lorsque l'on est en train d'étudier un texte totalement inconnu. Avec ces premières catégories d'analyse, il a été possible de commencer à identifier entre elles certaines relations, ce qui a généré des catégories plus abstraites, et ainsi successivement. Ce travail accorde un statut primordial au texte, c'est-à-dire à la transcription des entretiens, qui nous

[Escribir texto]

a permis de développer un rigoureux travail de comparaison, dont les principaux résultats sont présentés dans la seconde partie de cette thèse.

Pour cela, nous nous sommes servis d'un outil d'analyse qualitative assisté par ordinateur, dont le principe est de donner aux entretiens un statut allant au-delà de simples fragments illustrés des interprétations ou des argumentations dans le texte final. Dans ce cas, nous avons voulu déconstruire autant qu'il était possible ces entretiens. L'analyse des entretiens s'est donc faite avec l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo 8.0. A ce sujet, nous voudrions faire quelques avertissements sur l'utilisation de ce type d'outils comme support de la recherche qualitative. En premier lieu, utiliser ce type d'outil exige d'avoir une certaine méthodologie d'analyse préétablie, au moins avec une idée claire de ce que l'on veut faire avec l'information. Ce type d'outil, surtout les dernières versions, ont une grande capacité et de très nombreuses fonctions qui peuvent faire que le chercheur perde son objectif principal. Par ailleurs, cet outil ne remplace pas le chercheur, en ce sens que d'autres programmes d'analyse de type quantitatif peuvent le faire (Trinidad et al., 2006 ; Valles, 2000).

Chapitre 4. Origines sociales, genre et trajectoires sociales racialisées des étudiants interrogés

Dans ce chapitre nous présentons de manière descriptive quelques unes des caractéristiques liées à l'origine sociale des étudiants interrogés en France et en Colombie. L'idée centrale du chapitre est de démontrer que, en effet, dans les trajectoires sociales de ces étudiants, hommes et femmes, l'existence de processus de racialisation continus en termes de « noirs » et « noires » a été importante, mais qu'en outre ces trajectoires et origines renvoient à des configurations de genre, de classe sociale et d'origine géographique pour ne citer que les plus importantes. Il s'agit donc d'une racialisation complexe, liée à d'autres systèmes de domination sociale.

L'objectif est de montrer comment les catégories sociales attribuées ou revendiquées par ces personnes ne sont pas une « invention » abstraite du chercheur dans un but analytique, mais que ces jeunes, la majorité issus de classes populaires et de classes moyennes, sont l'objet d'une racialisation telle qu'elle les rend susceptibles d'être identifiés comme « noirs » dans leurs contextes sociaux respectifs. C'est en ce sens que nous entendons que ces catégories raciales sont sociales et non essentielles d'un point de vue symbolique. Mais, en outre, nous voulons donner des éléments empiriques pour comprendre qui sont ces personnes, d'où elles viennent, quelles sont les caractéristiques économiques, sociales et culturelles de leur milieu, quel est le rôle de l'enseignement supérieur dans leurs vies et comment se jouent des projets personnels ou professionnels.

Il s'agit donc de situer sociologiquement les étudiants interrogés, bien entendu sans prétention de représentativité statistique mais avec une signification sociologique. C'est-à-dire en identifiant des tendances en relation avec l'origine sociale des jeunes et leurs trajectoires sociales, en faisant l'hypothèse qu'un autre étudiant racialisé d'une manière similaire dans l'un ou l'autre pays est susceptible de vivre des expériences similaires.

Dans le cas français, la grande majorité des étudiants interrogés sont nés et ont grandi en France, et qu'ils ont donc la nationalité française ou sont en droit de l'avoir. Dans le cas des étudiants dont les parents sont originaires de pays d'Afrique occidentale, ceux-ci (leurs

parents) ont migré vers la métropole pour des raisons de travail ou pour y faire des d'études. Par ailleurs, dans le cas des étudiants originaires des DOM-TOM, certains d'entre eux sont nés et ont grandi en France métropolitaine ou ont migré très jeunes, également pour des motifs professionnels concernant leurs parents. Dans d'autres cas, ils sont arrivés en région parisienne pour y faire des études supérieures après avoir passé le baccalauréat dans leur département d'origine. Cependant, un premier aspect qui se dégage est la relation avec la « nationalité française ». Pour la majorité des étudiants, qu'ils soient « originaires » d'Afrique ou des DOM-TOM, leur condition de « vrais français » est toujours remise en cause dans la perception des autres (ce que constate également Ndiaye, 2008). C'est là une des caractéristiques de la racialisation en France, ce qui contraste avec le contexte colombien où la nationalité n'est pas nécessairement associée à la construction raciale des populations « noires ».

Quelques étudiants interrogés, principalement ceux des secteurs populaires, font référence à la situation de ne se côtoyer « que des noirs et des arabes ». Ce qui reflète ce que certains auteurs ont appelé les ghettos scolaires ou la ségrégation éducative (Felouzis et al., 2005). On note ici une double stigmatisation de la « banlieue » comme territoire de classe sociale défavorisée, en étroite relation avec des groupes socialement racialisés. Dans le cas des familles africaines cette racialisation passe par des stéréotypes liés à la polygamie et au cliché de « famille nombreuse », si fréquents dans le jargon institutionnel et dans les medias (Poiret, 1996).

Par ailleurs, il n'est pas superflu de préciser qu'il s'agit d'étudiants qui, d'une manière ou d'une autre, sont parvenus à dépasser les barrières sociales bien que certains d'entre eux soient originaires de milieux populaires. En ce sens, que ce soit par une position active de leur famille ou pour des raisons strictement personnelles, l'éducation joue un rôle important dans les perspectives de mobilité sociale. Les trajectoires sociales et éducatives les plus réussies semblent être liées à un plus grand bagage scolaire du père ou de la mère, dans une logique où l'accompagnement scolaire est une clé du succès universitaire des étudiants.

Il s'agit là d'un aspect lié à l'idée de systèmes de domination sociale mutuellement en relation. En effet, une première conséquence de ce type d'analyse est d'essayer de penser la classe sociale, la « race » et le genre de manière dépendante. A partir de la description des origines sociales des étudiants en France se dégagent des composantes que l'on pourrait appeler de classe, d'autres, de « race » et d'autres encore de genre, qui ne se manifestent pas de façon indépendante. De fait, l'analyse que font les personnes interrogées elles-mêmes montre bien que ces composantes font partie d'un tout invisible, qui s'exprime de manière distincte selon les caractéristiques sociologiques des familles et les particularités individuelles.

En conséquence, les différences « sociales » et « raciales » ne sont pas de simples différences de qualité, mais renvoient à des systèmes de domination et de production d'inégalités sociales. C'est ce que constatent plusieurs étudiants dans leurs récits quand ils évoquent les « lacunes » scolaires, les différences de conditions d'éducation caractérisées par un plus grand nombre d'élèves par professeur dans les collèges des Zones d'éducation prioritaires, une plus grande violence symbolique au lycée à partir d'exigences d'une discipline plus stricte et enfin, bien que moins importante, la stigmatisation et la ségrégation symbolique des « ZEP » (Felouzis et al, 2005). Tous ces éléments forment une

[Escribir texto]

sorte de « triple péché originel » qui signifie être de banlieue, « noir » et homme ou femme selon les circonstances.

Nous faisons cette dernière distinction dans la mesure où peuvent se présenter des conditions particulières en fonction du genre. En ce sens, nous avons identifié au moins deux aspects de la domination de genre concernant les femmes. Le premier est lié à une certaine idée ou image de la femme qui limite son rôle social à la famille et où l'enseignement supérieur se présente comme un moyen de libération de cette domination ; le second est lié au fait d'être une femme, qui renforce la perception précédente mais avec des aspects racialisés, par exemple à travers l'exotisation sexuelle des femmes, la sous-estimation de leurs capacités intellectuelles, etc. Pour les hommes, il existe aussi des configurations particulières de l'intersectionnalité entre la domination raciale et celle de genre, comme par exemple la constante criminalisation des hommes « noirs » des secteurs populaires.

En contraste avec ce qui précède, dans le cas colombien, la question de la nationalité ne fait pas partie de la configuration de l'altérité des personnes « noires ». En effet, la Colombie n'est pas un pays d'immigration massive et récente, comme c'est le cas en France. En outre, comme nous l'avons développé plus haut (Cf. Chapitre 2) certains groupes minoritaires d'un point de vue ethno-racial ont fait partie, que ce soit par reconnaissance ou par omission, de la construction discursive de la nation colombienne, dans le cadre de l'idéologie du métissage ou dans celui du multiculturalisme, plus récent (Wade, 1999 ; Cunin, 2003).

Du point de vue de la construction identitaire, la majorité des étudiants interrogés en Colombie se reconnaissent dans les catégories institutionnelles en cours : « afrodescendientes », « afrocolombianos », « negros », « raizales » et « palenqueros ». La grande majorité vient de la région pacifique colombienne, c'est-à-dire que ces étudiants y sont nés ou que leurs parents sont originaires de cette région ; d'autres sont nés et ont grandi à Bogota et, dans une moindre mesure, sur la côte atlantique et dans les îles de San Andrés et Providencia. Mais, plus que l'origine géographique de leurs parents, le lieu où ont grandi les étudiants marque des différences claires dans leurs trajectoires sociales, notamment entre ceux qui ont grandi dans les grandes villes, d'une part, et ceux qui ont grandi dans les zones rurales de la région du Pacifique d'autre part.

Dans cette dernière, l'offre éducative reste très limitée. C'est l'un des aspects caractéristiques de la structure inégale de la société colombienne, où les régions rurales et périphériques se trouvent dans une situation flagrante de marginalisation, avec les taux les plus faibles d'accès aux services de base, en particulier par rapport aux zones urbaines et centrales du pays (Caicedo et Castillo, 2008). Cette situation s'est aggravée au cours des dix dernières années en raison de la forte présence des groupes armés et illégaux dans la région pacifique, ce qui a contribué à l'intensification des processus de migration vers les principales villes du pays (Arocha, 2004 ; Barbary et Urrea, 2004 ; Hoffmann, 2004).

Nous avons pu nous rendre compte que les étudiants interrogés étaient « isolés » dans certains milieux sociaux. Ils sont souvent les rares individus « noirs » de leur quartier, les caractéristiques démographiques de la zone métropolitaine de Bogotá interdisant de parler de « quartiers ethniques ». Il peut néanmoins exister des lieux identifiables comme « noirs » en raison d'une visibilité liée à un type de commerces ou d'établissements comme dans le centre ville, dans la rue des « restaurants du Pacifique » (Mosquera, 1998).

[Escribir texto]

En ce sens, il n'existe pas d'effet de ségrégation résidentielle ou éducative comme il est possible de le voir à Paris (Felouzis et al., 2005).

Un point de convergence entre les récits des étudiants français et colombiens est lié à la perception généralement positive de l'enseignement supérieur dans la mesure où celui-ci offre des perspectives de mobilité sociale. Le soutien familial joue un rôle central dans ces projets éducatifs et de mobilité sociale, ainsi que le plus ou moins grand bagage culturel, capital économique et social de la famille qui permet de « pallier », dans une certaine mesure, les effets de la racialisation (Van Zanten, 2006).

De même, les étudiantes considèrent que dans certaines circonstances, outre le fait d'être « noires », l'un des principaux obstacles aux projets d'études et à la future insertion professionnelle des femmes obéit au « sexisme » de la société colombienne et au machisme de certains hommes qui continuent de penser que la place des femmes est à la maison. Cette dénonciation constante de la domination masculine au sein même de la population « afrocolombienne » est illustrative d'une rupture des modèles classiques de la famille et de la position de la femme dans la société (Arango, 2006).

Par ailleurs, en Colombie, il existe une tendance à penser les problématiques sociales comme inhérentes aux groupes sociaux construits racialement. De fait, nous ne partageons pas cette notion d'« endoracisme » (pas plus que la notion de « sexisme 'afro' ou 'noir' ») que certains auteurs et certains médias ont développé en Colombie (Mosquera et al., 2010) pour dénoncer le « racisme entre noirs ». Cela reviendrait, d'une certaine manière, à accepter l'idée de l'existence réelle de « groupes raciaux » et occulterait, dans une logique essentialiste, le problème du racisme comme un type de relation sociale. En outre, ce type d'arguments vient renforcer les propos des groupes dominants selon lesquels « ce sont les 'noirs' qui sont racistes », dans une démarche de culpabilisation de la victime et de négation des configurations structurelles de la domination sociale.

Ce chapitre montre ainsi le caractère multiforme et complexe des processus d'auto-identification et d'hétéro-identification raciale des étudiants interrogés tant en France qu'en Colombie. La racialisation fait donc partie des processus de catégorisation en même temps que de la classe sociale, du genre, de l'origine géographique et de l'âge, parmi les facteurs les plus importants. Malgré les différences entre les deux pays, un point commun se dégage : le caractère minorisé attribué aux étudiants à partir de leur catégorisation comme « noirs » et « noires ». Cette minorisation signifie que, les trajectoires sociales et éducatives ont été plus ou moins « faciles » en fonction des multiples aspects de leur position sociale. Cependant, échapper à la réalité sociale qui a généré l'idée de « race » dans leurs vies semble impossible (Gil, 2010). Cela aura des conséquences plus spécifiques dans leurs trajectoires éducatives en raison de processus de discrimination systémique (Chapitre 5) et d'expériences de racisme dans leur vie quotidienne en tant qu'étudiants universitaires (Chapitre 6).

Chapitre 5. Les discriminations dans les systèmes éducatifs français et colombien

Dans ce cinquième chapitre, nous faisons l'analyse des principaux processus de discrimination systémique qui affectent les étudiants universitaires interrogés dans les deux systèmes d'éducation, français et colombien. Le chapitre est divisé en deux parties principales pour chacun des deux pays.

Discriminations systémiques dans l'orientation du baccalauréat et stratégies de résistance au racisme en France

Dans cette première partie du chapitre, nous rappelons l'importance de l'orientation du baccalauréat dans les trajectoires de l'enseignement supérieur des étudiants français. Celle-ci représente un moment-clé pour les futures trajectoires dans l'enseignement supérieur des étudiants (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Bien que nous ne pensions pas avoir des résultats concernant cet aspect, les récits en France ont montré que l'orientation était un moment critique au cours duquel les déficiences scolaires renvoyaient en permanence les étudiant.e.s « noir.e.s » à une explication d'origine sociale qui cachait une manière implicite d'évoquer leur « condition raciale ».

Les inégalités ne sont pas seulement vécues comme des discriminations ethno-raciales mais sont produites à partir de ces discriminations. C'est ce cycle continu qui permet de comprendre le caractère systémique des discriminations. Dans cette perspective, celles-ci ne sont pas réduites à une question de « subjectivité » ou d'« hypersensibilité » des individus racialisés.

Mais comment fonctionne la discrimination raciale qui contribue aux processus d'orientation des trajectoires éducatives des étudiants ? Nous proposons quelques réponses à cette question grâce aux récits des étudiant.e.s interrogé.e.s. Nous nous proposons de démontrer que ce processus d'orientation se fonde sur des idéologies, des attitudes, des stéréotypes et des pratiques contribuant à la construction racialisée de la population « noire » en France. En outre, ceux-ci sont surreprésentés dans les secteurs populaires. Bien que la majorité des personnes que nous avons interrogées soit parvenue à franchir cette barrière et à suivre des études longues, la discrimination dans l'orientation est évoquée dans presque tous les cas, au niveau personnel ou à celui de leur famille et leurs amis.

En ce sens, l'orientation dans le secondaire est considérée comme une « chronique de l'échec scolaire annoncé ». Un des arguments qui justifient et légitiment l'orientation des élèves dans différentes filières tient tant à leurs aptitudes qu'à leur réussite scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). La production de l'échec scolaire commence dès le plus jeune âge. Les élèves considérés comme ayant des difficultés scolaires sont stigmatisés en raison de certains traits subjectifs qui ne correspondent pas au modèle du « bon étudiant », mais qui ne signifient pas nécessairement qu'ils ont des problèmes scolaires ou de scolarisation. Mobilisés d'une manière arbitraire et autoritaire, ces traits peuvent contribuer à produire ce que précisément l'on prétend prévenir.

La préoccupation excessive pour l'origine sociale et les « conditions de vie » de certains étudiants, et en particulier ceux qui sont susceptibles d'être racialisés comme « noirs » ou « arabes » dans le contexte français, se reflète dans d'autres attitudes en apparence plus « désintéressés » de la part des professeurs. Celles-ci témoignent néanmoins d'un traitement inégal qui peut influencer sur la production sociale de l'échec scolaire comme une espèce de « prophétie (racialement) auto-accomplie ». Il s'agit d'attitudes paternalistes qui reproduisent un préjugé simple mais puissant (comme tous les préjugés), à savoir que ces étudiants sont dans des situations sociales où ils sont très enclins à tomber dans la catégorie des élèves problématiques et, finalement, ont de fortes probabilités d'échec scolaire.

L'orientation des élèves racialisés vers les carrières professionnelles (les « filières poubelles »), basée sur l'idée que « c'est pour leur propre bien », est étroitement liée aux préjugés de classe sociale qui prédéfinissent également le destin social des élèves. Cette orientation peut leur être présentée comme une voie (voire comme la seule voie) de salut sur la base d'arguments de classe davantage liés à des promesses de style de vie et de consommation qu'aux capacités et intérêts personnels et professionnels des élèves. Nous avons identifié une série de pratiques systémiques d'orientation vers des carrières courtes de type professionnel pour les étudiants racialisés. Le message sous-jacent est que ces étudiants devraient préférer ce type de formation pour s'assurer une insertion professionnelle rapide, plutôt que de vouloir se lancer dans des études longues et prestigieuses, où les probabilités d'échec sont élevées, pour y entrer, y rester et en sortir diplômés. Le résultat de ce type d'orientation est un sentiment de déphasage entre les attentes des élèves, et les projections que les professeurs font pour eux, déphasage qui est perçu en termes d'injustice avec une connotation raciste.

Un autre sentiment qui apparaît est celui de *honte*, ce qui ne vient pas seulement d'un décalage entre l'évaluation du professeur et les attentes de l'élève, mais aussi d'une sorte de sentiment d'être sorti des limites qui, en principe, sont assignées au groupe auquel ils sont identifiés. Les capacités et les incapacités scolaires sont socialement produites par le rite de présentation des *vœux d'orientation*, qui marquent les trajectoires éducatives et sociales des individus. Ce rite peut être personnellement et socialement frustrant car les désirs individuels sont contraints par les désirs des autres et par leur évaluation morale. Ainsi, l'autocensure dans les choix d'orientation des étudiants racialisés n'existe pas, mais est davantage une décision qui se construit socialement et est mise en pratique sur la base de règles de contrôle et de censure implicites. Ce processus jouit néanmoins d'une forte légitimité pour les acteurs sociaux en jeu et est perçu de manière trompeuse comme une décision nettement individuelle, ou tout au plus familiale.

Concernant la discrimination dans l'orientation, nous avons identifié au moins deux éléments importants qui constituent des stratégies pour faire face aux « mauvaises orientations » dans le secondaire. Le premier est le rôle des parents qui peuvent accepter ou non les décisions des professeurs et des conseillers d'orientation. Les parents ayant le bagage scolaire et culturel le plus important, la position socioprofessionnelle la plus élevée et, surtout, ayant une meilleure connaissance des enjeux du système éducatif adoptent des positions fermes à propos de l'orientation de leurs enfants et n'acceptent pas si facilement une orientation vers des filières moins prestigieuses. Un second élément est directement lié aux résultats des étudiants à l'université. Ceux-ci peuvent devenir le principal argument pour justifier une position ferme des parents qui soulignent précisément la réussite et les capacités de leur enfant, une réponse au système en utilisant les mêmes codes de sélection : « *mon enfant a le niveau* »

Avec les récits des étudiants « noirs français », hommes et femmes, sur leurs expériences éducatives, il est possible de se rendre compte que leurs trajectoires éducatives, professionnelles et personnelles peuvent être fortement modifiées, de manière quasi irréversible, vers une orientation qui ne correspond pas à leurs attentes, à leurs capacités ou à leurs intérêts. Mais cette modification des trajectoires se base sur des stéréotypes, des attitudes et des pratiques racistes par un, ou plusieurs, des acteurs sociaux qui interviennent dans le processus que l'on appelle ici de discrimination dans l'orientation. Ces stéréotypes, attitudes et pratiques dépendent aussi des interlocuteurs de l'étudiant, dans des relations de racisme caché ou des situations ouvertement racistes, au sein desquelles les attentes en

[Escribir texto]

termes d'éducation des élèves du secondaire étaient censurées sans ménagement, sur la base d'idées liées à l'infériorité des personnes « noires ».

Inégalités éducatives accumulées, accès limité, difficultés étudiantes et stratégies de résistance au racisme en Colombie

En premier lieu, il convient de noter que le système éducatif colombien n'est pas structuré de la même façon que le système français quant au poids de l'orientation scolaire et de la constitution des trajectoires scolaires prédéfinies dès le collège. En Colombie, les discriminations systémiques qui affectent les étudiants « noirs » s'inscrivent dans un système où l'accès à l'enseignement supérieur est encore limité à certains groupes de la population, ce qui va de pair avec des processus de segmentation horizontale en relation avec les disciplines et les institutions (Caicedo et Castillo, 2008). Il s'agit donc d'une exclusion généralisée de la population la plus défavorisée qui affecte les jeunes des groupes racialisés, les plus représentés dans cette population désavantagée (Viáfara et Urrea, 2006)

Une grande proportion de la population « noire » de Colombie se trouve dans des conditions de pauvreté et possède moins de capitaux (économiques, scolaires, sociaux) nécessaires à des trajectoires éducatives longues (Barbary et Urrea, 2004). Cependant, pour ceux qui parviennent à entrer à l'université, interviennent encore des processus de segmentation qui les font entrer dans des carrières et des universités moins prestigieuses et dont les titres peuvent également avoir une moindre valeur symbolique sur le marché du travail. Cet accès limité et la segmentation sont donc le résultat de processus spécifiques de discrimination systémique, non seulement « raciale » mais encore de classe, d'origine géographique et de genre, qui conduisent à une accumulation de difficultés depuis le collège et qui vont causer des difficultés académiques une fois à l'université, mettant en danger les projets d'études des étudiants « afrocolombiens ».

Le système éducatif colombien discrimine donc de manière systémique, à partir de son fonctionnement même et de la structuration de ses principaux « filtres ». On distingue tout d'abord, l'accès à l'information, compris comme un capital social important dans le déroulement de trajectoires éducatives réussies. On trouve ensuite le « formulaire d'inscription » proprement dit, qui est devenu une caractéristique du fonctionnement du système éducatif colombien et constitue un des fondements matériels des opportunités éducatives. On trouve enfin tout ce qui est lié, à l'examen d'admission à l'université et à l'examen de l'ICFES (examen d'Etat pour tous les nouveaux bacheliers), examens qui légitiment la sélection au mérite mais qui occultent les processus sous-jacents de reproduction des inégalités scolaires depuis l'école primaire. Finalement, il y aurait un dernier filtre dans cette discrimination systémique, lié au coût élevé de l'éducation universitaire en Colombie, principalement dans les établissements les plus prestigieux, et à la faiblesse des aides économiques pour les étudiants.

Ces discriminations systémiques présentent donc des configurations distinctes selon les caractéristiques sociales, économiques, culturelles et territoriales des étudiants, selon l'intersectionnalité et l'influence mutuelle des systèmes respectifs de domination. Nous pourrions penser par exemple au cas des étudiants du Pacifique, qui connaissent les conditions les moins privilégiées des étudiants interrogés, non seulement en matière de qualité éducative reçue, mais encore d'accès aux biens et services de base comme la santé, le logement, l'alimentation, etc.

Pour les étudiants d'autres régions, ces processus discriminants ne se présentent pas de la même manière, en particulier pour les étudiants des grandes villes du pays. Bien que certains aient été scolarisés dans le secteur public, la configuration territoriale du pays leur garantit une meilleure éducation que ceux de la région pacifique ; ils conservent néanmoins des désavantages par rapport aux étudiants de collèges privés, majoritairement de classes moyennes et moyennes-hautes, et qui en général sont des personnes racialisées en termes de « blancs » ou « métis ».

Cependant, il ne faut pas surestimer cet « effet de lieu » sur les trajectoires des étudiants « noirs » des villes et des zones rurales. En effet, la condition de classe sociale joue également un rôle important dans la configuration des discriminations systémiques et dans la capacité des étudiants et de leur famille à y faire face. Par exemple, ce n'est pas la même chose d'être un étudiant « noir » d'une famille ayant des capitaux économiques et culturels importants d'une ville du Pacifique colombien et d'être une étudiante « noire » d'un quartier populaire et marginalisé de Bogota. Ces discriminations systémiques sont donc à géométrie variable, et se fondent sur les conditions structurelles du point de vue de la classe sociale, du territoire et du genre, qui se superposent aux processus de racialisation et d'identification ethnoraciale des populations concernées.

Les stratégies de résistance à ces processus de discrimination sont étroitement liées aux filtres mêmes qu'impose le système éducatif. Cette résistance passe par la recherche d'autres formes d'accès à l'information non seulement sur l'offre éducative mais aussi sur les opportunités facilitant l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants « noirs » colombiens. Ces opportunités s'inscrivent dans le contexte des politiques multiculturelles en Colombie et ont à voir avec des stratégies plus collectives de recherche d'égalité des chances à partir des organisations « afrocolombiennes ». L'accès à ces organisations garantit d'une certaine manière un plus grand accès à l'information, et remplace aussi dans une certaine mesure l'obtention du formulaire d'inscription. Celui-ci est devenu la monnaie d'échange de pratiques clientélistes de la part de quelques institutions universitaires et de certaines associations. Ces pratiques sont dénoncées par les étudiants interrogés qui critiquent ces formes d'instrumentalisation de l'« ethnicité ». Il existe encore d'autres stratégies plus individuelles, liées aux travaux étudiants et à la « débrouillardise » économique permettant de survivre matériellement à l'université.

Un point important de ces stratégies de résistance est lié à la lutte pour la mise en pratique de politiques de discrimination positive pour les étudiants « afrocolombiens ». Ils attendent de ces politiques qu'elles leur permettent de dépasser les obstacles liés aux examens d'admission, principale difficulté pour accéder à l'enseignement supérieur, mais aussi les coûts élevés de l'éducation qui empêchent les universitaires de poursuivre leurs études et leur future insertion dans le monde du travail comme professionnels. Il s'agit de la stratégie de résistance la plus racialement explicite dans les récits des étudiants « afrocolombiens ».

Jusque là, nous avons vu comment les inégalités éducatives qui affectent les étudiants « noirs » des deux pays se produisent à partir d'une série de discriminations systémiques, qui interviennent avant qu'ils n'entrent à l'université. Il s'agit de discriminations indirectes produites dans la structuration et le fonctionnement des deux systèmes d'éducation mais qui sont également étroitement liés à la structuration d'autres systèmes de hiérarchisation sociale, à partir de la classe sociale, du territoire, du genre, etc. Cependant, ces discriminations ne seraient pas complètement comprises si l'on ne tenait pas compte de la

composante supplémentaire du racisme quotidien. Discriminations systémiques et racisme quotidien constituant alors les deux faces de la même monnaie. Dans le sixième et dernier chapitre de cette thèse, nous procédons donc à une analyse détaillée du racisme quotidien à l'université.

Chapitre 6. Racisme quotidien et discriminations à l'université

On pourrait dire que, jusqu'à présent, nous avons vu les problèmes auxquels font face les élèves « noirs » au moment de passer de l'éducation secondaire à l'enseignement supérieur. Dans le cas français, ces problèmes sont surtout liés à une segmentation horizontale de l'enseignement supérieur liée à la hiérarchie entre les institutions et les carrières. Cette hiérarchie se traduit dans des processus de discrimination fondés sur des manifestations de racisme ouvert ou caché, principalement dans l'orientation scolaire et les expériences vécues de racisme dans d'autres contextes de la vie des étudiants. Dans le cas colombien, c'est l'accès même à l'enseignement supérieur qui est en jeu, en raison d'une inclusion encore limitée pour une grande proportion des jeunes. Cette inclusion limitée prend la forme de processus de discrimination systémique depuis l'école primaire, qui se reproduisent au moment spécifique de l'accès à l'université.

Cependant, nous n'avons pas encore étudié comment s'expriment les discriminations et le racisme une fois que les étudiants ont réussi à entrer à l'université. Pour répondre à cette question, il convient de rappeler que le concept de racisme quotidien mentionné par Philomena Essed (1991) est d'une importance capitale car il permet de faire le lien entre les composants structurels et individuels du racisme. En ce sens, « il est donc possible de parler d'un racisme quotidien comme de l'activation situationnelle de dimensions raciales ou ethniques dans les relations particulières, de manière telle qu'elle renforce l'inégalité raciale ou ethnique et contribue à de nouvelles formes d'inégalité raciale et ethnique » (Essed, 2010 : 147).

Dans une perspective analytique, il s'agit de définir une série de spécificités du racisme quotidien afin de comparer les deux pays étudiés. Ces dimensions sont : les mécanismes par lesquels le racisme quotidien se manifeste, le contexte et les endroits où il s'exprime et les acteurs sociaux qui interviennent dans les situations sociales, et enfin la nature et les formes d'expression du racisme. Ces dimensions, rapidement résumées ici, sont largement présentées et analysées dans la thèse.

La catégorie de *mécanismes* du racisme est issue des théories linguistiques de la narration et utilisée dans les études pionnières sur le racisme quotidien (Van Dijk, 2010 [2002], Labov et Waletzky, 1967, cité dans Essed, 1991 : 127). Elle renvoie à la notion de « nœud » dans les histoires et permet d'organiser les informations sur les événements et les actions qui sont interprétées comme disruptifs ou décalés par rapport à ce qui est considéré comme « normal ». Il s'agit donc d'une description et d'une interprétation des actions par rapport aux normes et valeurs que l'on a sur une conduite acceptable ou non. Ces mécanismes du racisme renforcent donc la position subordonnée des étudiants « noirs » dans les deux pays, dans des situations qui sont considérées comme injustes par rapport aux règles du jeu qui sont supposées partagées. A cet égard, les mécanismes du racisme reposent sur des rapports de domination sous-jacents aux situations sociales. De l'analyse détaillée des entretiens, nous déduisons un total de 43 mécanismes au travers desquels se manifeste le racisme quotidien tant dans les universités colombiennes que françaises. A

[Escribir texto]

partir de ceux-ci, il est possible de faire une analyse plus profonde des différences et similitudes entre les deux pays. Pour cela nous avons construit trois groupes de mécanismes en fonction de leur fréquence dans les entretiens.

Les deux pays possèdent 9 mécanismes qui relèvent du groupe qualifié de « haute manifestation », réunissant les mécanismes qui reviennent le plus souvent dans les récits. Cela veut donc dire qu'il existe des similitudes importantes dans la manifestation du racisme quotidien entre les deux pays, à savoir : *Mésestimer – sous-estimer les résultats ou le statut de quelqu'un ; infériorisation ; centrisme blanc – ethnocentrisme ; isolement – fonctionnement en groupe ; discrimination épistémique ; plus grande sévérité dans l'application des règles ; criminalisation ; problématisation et déshumanisation – comparaison avec les animaux.*

On trouve une seconde similitude au niveau des mécanismes faisant partie du groupe de « manifestation moyenne » dans les deux pays. Ils sont au nombre de six : *accuser les personnes 'noires' de racistes ; généralisation phénotypique ; traiter les autres de manière privilégiée ou avec plus d'attention ; sous-représentation dans les milieux universitaires ; éviter la stigmatisation et la réactualisation du racisme sur la base de références sociales ou culturelles.*

La troisième similitude se situe dans les mécanismes présents dans les deux pays et ayant une « manifestation basse ». Le fait que les deux pays coïncident sur la faible manifestation de ces mécanismes nous indique qu'il s'agit d'expressions du racisme quotidien qui, bien qu'elles se présentent dans chacun des contextes nationaux, ne sont pas si fortement associées au domaine de l'enseignement supérieur que celles qui ont été signalées auparavant. Nous pouvons mentionner les six mécanismes suivants : *exiger des conditions supplémentaires ; la censure ; le Tokenisme ; la ségrégation et l'abandon institutionnel ; le reproche d'un manque d'identité ethnique ou raciale et le fait de déclarer l'autre comme étant un menteur.*

Par ailleurs, nous pouvons établir quelques différences liées à des mécanismes qui ne se situent pas nécessairement dans le même groupe. Cela est lié à ce que nous avons dit auparavant sur des mécanismes plus ou moins importants dans l'un ou l'autre pays. Par exemple, du côté français, nous trouvons : *renvoi à une condition supposée d'immigrant, d'étranger ; limiter ou nier l'accès à des facilités ou à des ressources secondaires ; dénigrement culturel ; faire deux fois plus d'effort ; paternalisme – condescendance ; définir une personne 'noire' comme l'exception à la règle.* Nous pourrions dire que le premier de ces mécanismes est celui du racisme quotidien le plus « typiquement » français dans le cadre des situations analysées.

En second lieu, nous aurions donc les mécanismes plutôt colombiens, comme : *exotisation culturelle ; intimidation ; faire honte publiquement ; dépersonnalisation ; inciter à la concurrence entre les membres d'un groupe ou de groupes minoritaires ; l'acculturation.* Le fait de *faire honte publiquement* et la *dépersonnalisation* seraient les mécanismes les plus « typiquement » colombiens dans les récits analysés.

Pour mieux comprendre ces mécanismes, il est nécessaire de tenir compte d'une autre dimension analytique des situations sociales. D'une part, ces situations se trouvent dans un **contexte** large et un **milieu** plus spécifique. Ainsi, il a été possible d'identifier un total de

[Escribir texto]

34 contextes différents dont 25 sont liés à celui de l'université. Le contexte ayant le plus grand nombre de situations est le *Campus et sa zone d'influence*, avec une proportion un peu plus élevée dans le cas colombien, ce qui reflète une certaine forme de la vie étudiante très liée au campus où les étudiants assistent aux cours et réalisent une multitude d'activités, ce qui leur permet de passer toute la journée dans les installations de l'université.

De légères différences dans la forme de la vie étudiante se reflètent également dans le second contexte le plus fréquent dans les deux pays, les *salles de classe*, là encore davantage citées en Colombie qu'en France. Il n'est pas possible d'affirmer que cette situation est liée à des cursus différents (plus de matières étudiées en Colombie), néanmoins cette différence peut renvoyer au modèle d'université propre à chacun des deux pays. En France, on trouve un système d'éducation massifié avec des cours très nombreux en début de formation (amphithéâtres avec plus de 200 étudiants par exemple), situation qui diffère largement du contexte colombien où l'on n'est pas arrivé à un tel degré de massification et où les cours ont en général un nombre beaucoup plus faible de participants (en moyenne 50 ou 60 étudiants), raison pour laquelle il existe une plus grande personnalisation des relations entre professeurs et étudiants et entre les étudiants eux-mêmes.

En France, quatre contextes, au moins, doivent être mentionnés car ils se distinguent du cas colombien. Tout d'abord, le *travail ou job étudiant*, particulièrement important dans les récits du racisme quotidien des étudiants français. Nous avons décidé de conserver dans notre étude cet aspect du contexte de l'université car il fait partie de la vie étudiante de ce pays. On trouve également le thème de la *thèse*, du *mémoire* et de la *soutenance* comme potentiellement conflictuel dans le cas français. Ce phénomène doit être relié aux particularités des étudiants que nous avons interrogés, dont la majorité faisait des études de troisième cycle. La thèse et sa soutenance faisaient l'objet de conflits potentiels, avec les directeurs ou avec certains membres du jury. En outre, et en étroite relation avec la configuration du système éducatif supérieur de ce pays, on note en particulier le contexte où travaillent l'*Attaché temporaire d'enseignement de recherche (ATER)* ou *moniteur* ou « *professor de cátedra* » (dans le cas colombien).

Ce contexte est important dans le déroulement d'une carrière universitaire dans les deux pays et nous permet de voir le fonctionnement du racisme et des discriminations dans le passage de la vie étudiante à la vie professionnelle, dans le cadre académique lui-même. Enfin, nous retiendrons le contexte des « stages » comme typiquement français dans la mesure où il représente une part relativement importante des récits (6 %), alors qu'on ne le retrouve pas dans le cas colombien. Une fois de plus, nous pouvons interpréter ce décalage comme une expression de la construction différentielle des systèmes respectifs d'enseignement supérieur. En effet, en France, le stage est l'un des aspects les plus importants de l'intégration entre le système éducatif et professionnel et est considéré comme une étape indispensable dans les formations plus techniques, dites professionnelles.

Nous avons vu que les mécanismes se manifestent dans des contextes spécifiques où interviennent des acteurs à qui sont attribuées – ou qui s'attribuent – des catégories raciales déterminées. Cependant, il faut observer la nature de ces actions, c'est-à-dire la manière dont ces mécanismes sont exprimés par les acteurs sociaux. Dans ce sens, la *nature* de l'expression du racisme quotidien peut être *ouverte* ou *explicite*, d'une part, *implicite*, *occulte* ou *dissimulée*, d'autre part. Ainsi, dans le total de références codifiées dans ces

catégories (n = 297), la plus grande partie concerne la nature dissimulée du racisme quotidien (73 %). Cette proportion atteint 81 % du total des références codifiées dans ces catégories dans le contexte particulier de l'université (n = 245). Cela signifie que les étudiants interrogés se confrontent au racisme quotidien et aux discriminations à l'université sous une forme dissimulée plus qu'explicite. On comprend ainsi leur difficulté à exprimer et définir ces situations comme racistes ou discriminantes. Cet aspect apporte un élément de réponse à la question sur la particularité du racisme et des discriminations à l'université.

Conclusion

L'un des objectifs de cette thèse, en travaillant avec des étudiants universitaires, fut de cerner les divers points de vue de celles et ceux qui avaient franchi les barrières éducatives et se trouvaient dans des situations relativement privilégiées, par rapport aux personnes de leur âge et de leur position sociale, mais aussi par rapport à celles et ceux (racialisés ou non) qui n'avaient pu entrer à l'université.

Le premier résultat est qu'il s'agit d'étudiants qui sont passés par des processus de relative mobilité sociale malgré le racisme et les discriminations auxquels ils ont été confrontés dans leur trajectoire éducative et dans leur vie étudiante. C'est-à-dire qu'ils ont eu la possibilité d'échapper à certains de ces processus discriminatoires. Cependant, même après avoir franchi ces barrières, ou avoir brisé ces « plafonds de verre », ils continuent à faire face, dans leur vie quotidienne, à des traitements qui peuvent être vécus comme inégaux et injustes. Certaines de ces situations ont des conséquences sur leurs futures trajectoires éducatives et professionnelles ; elles laissent également des séquelles psychologiques, aspect que nous n'aborderons pas dans cette recherche.

Un second résultat est que la réalité sociale du racisme et des discriminations à l'université peut être nuancée quand on la compare avec les mécanismes du racisme quotidien identifiés dans l'éducation primaire et secondaire. Bien que ces deux niveaux d'éducation ne soient pas une priorité dans cette étude, ils ont constitué l'une des découvertes les plus importantes. Le racisme et les discriminations qui ont été identifiés à l'école nous montrent comment les processus de racialisation de certaines personnes comme « noires » commencent très tôt, lors de la petite enfance. Cette conclusion est confirmée par certaines études qui ont montré que les catégories raciales font partie des cadres quotidiens d'interaction des enfants, garçons ou filles, et contribuent ainsi à la création précoce d'une distinction identitaire entre un « je/nous » et un « lui/eux »/« elle/elles » racialisés (Van Ausdale et Feagin, 2001).

Cette observation concerne le processus précoce d'hétéro-assignation catégorielle comme « noir.e.s » mais aussi pour le caractère répétitif des situations quotidiennes et le caractère cumulatif des processus de discrimination systémique, tout au long des trajectoires et des expériences des étudiants universitaires. Le contraste avec le monde de l'école nous a donc permis de constater que l'université, si elle n'est pas exempte de racisme, semble exercer un « effet de contexte » qui interdit une expression évidente, explicite ou agressive du racisme. C'est ce que nous avons appelé le *processus d'euphémisation* du racisme. Cependant, nous ne voulons pas, par cette affirmation, minimiser les manifestations explicites du racisme que nous avons pu identifier au sein même des *campus* universitaires et dans d'autres contextes liés à la vie universitaire : travail étudiant, logement, vie à la ville, relations sentimentales, etc.

En troisième lieu, le fait qu'à l'université, le racisme quotidien ait tendance à se manifester d'une manière moins explicite et plus dissimulée qu'à l'école ne signifie pas nécessairement que la position minoritaire attribuée socialement aux personnes « noires » dans les sociétés colombienne et française soit moins importante. A ce sujet, l'une des questions présentes tout au long de cette recherche fut la relation avec la particularité (dans la mesure où elle existait) du racisme et des discriminations dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement à l'université. Les résultats nous ont indiqué une série de préjugés et de mécanismes quotidiens que l'on pourrait facilement retrouver dans d'autres domaines sociaux comme celui de l'emploi et du travail, ainsi que celui du logement, pour n'en citer que quelques-uns. Cependant, nous pensons que la clé de cette particularité se trouve dans le principe même de légitimation du système éducatif, c'est-à-dire dans le « mérite » supposé des étudiants universitaires.

La domination raciale dans l'enseignement supérieur est fondée, en ce sens, sur le caractère arbitraire de la valeur au mérite qui, en théorie, ne devrait pas laisser place à cet arbitraire. La domination est donc double et a toujours pour conséquence la minorisation des étudiants « noirs » dans le système éducatif. Le « mérite » dans l'enseignement supérieur renvoie à l'ordre de l'intellectuel et du maniement des connaissances établies comme valides et légitimes. Ces « qualités » constituent ainsi la toile de fond du processus de minorisation des étudiants « noirs » dans les universités françaises et colombiennes où l'idée de la « race noire » est accompagnée d'une infériorité intellectuelle supposée des étudiants « noirs ».

Dans une perspective plus théorique, la particularité des discriminations dans un champ social spécifique dépend des principes et valeurs de légitimation de la domination sociale qui y règnent. Ainsi, les processus de discrimination systémique sont étroitement liés aux phases, étapes ou filtres de sélection sociale établis dans le champ social. De même, les manifestations du racisme quotidien visent à maintenir la domination sociale et le privilège des dominants à partir de la délégitimation des éléments, symboliques ou matériels, qui garantiraient une certaine mobilité ou amélioration de la position sociale et du statut des personnes et des groupes minorisés.

Dévoiler certains de ces processus de production des inégalités sociales à partir de l'étude des discriminations et du racisme fut l'objet de cette thèse. Nous espérons que cet objectif a été mené à bien et que les lecteurs et lectrices, qu'ils fassent partie du monde de la recherche, des organisations sociales ou du domaine public ou politique, ainsi que tout citoyen, puissent trouver suffisamment d'éléments pour prolonger une réflexion collective, dialogique et constructive.