Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 19 - 48

Regards croisés sur le problème social des inégalités et des discriminations scolaires à partir de quatre contextes nationaux : France, Brésil, Chili et Argentine

Choukri Ben Ayed
Groupe de Recherches Sociologiques sur les Sociétés Contemporaines
Université de Limoges,
France
Alicia Bonamino et **Cynthia Paes de Carvalho**
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brésil
Sergio Martinic
Universidad de Aysén,
Chili
Andrés Santos Sharpe
IIGG (UBA- Universidad de Buenos Aires, Argentine) / CONICET

Résumé
L'article propose une contribution originale à l'analyse des processus combinés des discriminations et des inégalités scolaires dans quatre contextes natio naux. Il montre le caractère heuristique de la prise en compte des effets de contextes à la fois dans les modalités de construction des variables statistiques permettant de document ces phénomènes ainsi que dans les mises à l'agenda politique du traitement de ces deux composantes de l'essoufflement de la démocratisation scolaire dans les quatre pays étudiés. Si en première intention la France, le Brésil, le Chili et l'Argentine apparaissent comme des contextes très différent relativement à la place accordée aux catégories ethno-raciales, ils présentent en revanche de nombreux points communs : quoique que de façon variable dans le temps relativement à l'essoufflement de la démocratisation scolaire, de la nature des facteurs institutionnels et pédagogiques de nature à rendre compte de

cette essoufflement et de l'inanité des pouvoirs publics à juguler ces phénomènes cumulatifs.

Abstract

The article offers an original contribution to the analysis of the combined processes of discrimination and educational inequalities in four national contexts. It shows the heuristic nature of taking into account the effects of contexts both in the methods of construction of the statistical variables by allowing these phenomena to be documented, and in the framing in the political agenda for the treatment of these two components of the slowdown in the democratization of schools in the four countries studied. If, in the first instance, France, Brazil, Chile and Argentina seem to be very different contexts in relation to the place given to ethnic-racial categories, they have, however, many points in common, which vary over time in relation to the slowdown in democratization the school and the nature of institutional and educational factors that may be responsible for this deceleration and for the infertility of public authorities in containing these cumulative phenomena.

INTRODUCTION

Dans différents contextes nationaux le problème social des discriminations scolaires s'est imposé comme une problématique académique institutionnelle et politique à la fois forte et émergente. Cependant, son analyse n'a pas nécessairement donné lieu à des lectures comparatives dépassant les frontières des contextes nationaux. L'objet de cet article, issu d'une collaboration entre chercheurs de quatre pays réunis, vise précisément à interroger le potentiel doublement heuristique de l'objet des discriminations scolaires à la fois en termes de renouvellement des problématiques de recherche, en lien avec celle des inégalités, et d'analyse des différences et des similitudes des difficultés rencontrées dans différents contextes culturels. Notre questionnement central est axé sur les changements qu'introduit la notion de discrimination dans la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs contemporains. À quels renouvellements des problématiques éducatives donne-t-il lieu ? En quoi se différencie-t-il de celui des inégalités ? L'article montrera que ces changements sont de plusieurs ordres. L'émergence du problème social des discriminations scolaires apparaît tout d'abord comme un

analyseur bruyant de l'essoufflement de la démocratisation scolaire dans les quatre pays étudiés. L'analyse en termes de discriminations met au jour un ensemble de facteurs qui restreignent l'accès démocratique à l'éducation au-delà de la seule origine sociale, ou combiné avec l'origine sociale. L'essoufflement de la démocratisation scolaire n'est pas sans effets sur les problématiques plus larges de démocratisation politique dans les différents pays étudiés. En ce sens la question des discriminations scolaires constitue un objet privilégié pour revisiter sous un angle renouvelé les relations école/société (Petitat 1999). En poussant dans leurs retranchements des références comme celle de l'égalité des chances ou de la méritocratie scolaire, le constat des discriminations amène à repenser la façon dont les pays considérés conçoivent et renouvellent leur projet démocratique dont l'école constitue un élément central.

I. DISCRIMINATIONS SCOLAIRES DE QUOI S'AGIT-IL ?

L'une des difficultés inhérentes à l'objet des discriminations scolaires est celle de sa définition. La notion de discrimination renvoie à la fois à un cadre philosophique, juridique et sociologique. La discrimination constitue un cadre philosophique lorsqu'elle entre en contradiction avec l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ». Autrement dit, la discrimination désigne un traitement défavorable des individus portant atteinte au principe universel d'égalité. La discrimination peut ainsi recouvrir des dimensions relativement vastes telles que l'origine ethnique, la couleur de peau, le handicap, le genre, etc. Cette conception philosophique peut se décliner sur un plan juridique de diverses façons selon les pays. Enfin, il convient de distinguer les discriminations dans une conception, non pas strictement juridique, mais sociologique, c'est-à-dire recouvrir des faits discriminatoires pas nécessairement prévus par la loi, comme c'est le cas des microdiscriminations ou des discriminations infra légales dans le champ scolaire, notamment dans les relations pédagogiques quotidiennes, ou dans différents processus scolaires tels que l'accès à certaines écoles ou l'orientation scolaire pour le cas de la France. Dans le système éducatif, la problématique des discriminations a des spécificités en raison de sa fonction de sélection des élèves et du poids considérable des inégalités. Il n'est ainsi pas aisé d'opérer des distinctions nettes entre des parcours

scolaires entravés en raison d'inégalités ou de faits discriminatoires, les deux processus étant intimement liés.

Quelle définition transversale de la discrimination scolaire ?

Nous pouvons néanmoins provisoirement formuler la définition suivante : sont considérées comme des discriminations scolaires les obstacles jugés illégitimes portant atteinte au droit à l'éducation et reposant sur des critères extrinsèques au mérite scolaire. La question des discriminations scolaires opère ainsi un déplacement vis-à-vis des inégalités. Elle introduit en effet une dimension éthique et morale, lorsque les restrictions de l'accès à l'éducation relèvent de pratiques arbitraires portant atteinte au respect et à la dignité des personnes et aux droits humains, redoublant ainsi le poids des inégalités. Elle entretient ainsi des relations étroites avec les théories de la reconnaissance telles que développées par Axel Honnet et Nancy Fraser (Honnet 2004 ; Fraser 2004) dès lors qu'elles sont prises en compte en tant que problème public. Si la notion de discrimination est le plus souvent appréhendée à l'aune de considérations ethno-raciales, le champ des discriminations s'étend en réalité dans les quatre pays étudiés à toute forme de propriétés considérées comme potentiellement infériorisantes et entravant les parcours scolaires : le lieu de résidence, la langue parlée, le genre, l'orientation sexuelle, la religion, les niveaux de revenus, etc. Les distinctions observables entre les quatre pays étudiés portent précisément sur l'identification de ces propriétés infériorisantes, qui ne relèvent pas de problématiques essentiellement scolaires, mais qui reflètent leur histoire sociale, politique et culturelle ainsi que leur conception de la citoyenneté.

La diversité de la codification des propriétés ethno-raciales

C'est le cas notamment des propriétés ethno-raciales lorsqu'elles sont officialisées dans la société en général ou au contraire prohibées. Si la France se caractérise par une interdiction constitutionnelle de toute codification ethno-raciale des élèves, ce n'est pas le cas pour le Brésil, le Chili ou l'Argentine où ces catégories sont officiellement reconnues. Au Brésil le système de classification raciale a été historiquement guidé par la notion de « couleur » et l'introduction tardive du concept de race en 1991. Depuis le premier recensement démographique effectué au Brésil (1872), la question d'identifier couleur/race a été posée en associant des critères phénotypiques et d'ascendance pour la caractérisation raciale

de la population, bien que ce thème soulève toujours des discussions conceptuelles, méthodologiques et politiques (Piza ; Rosemberg 2012). Après 1940 le recensement (comme tel et non plus d'échantillonnage) soulève à nouveau la question de l'ethnicité et de la langue des indigènes et l'information « couleur / race » a commencé à être collectée. L'accent mis sur l'idée de la « couleur » se fondait sur le poids attribué aux variations phénotypiques dans la classification des individus, à la différence de la classification d'autres pays où l'on accorde plus d'importance à l'ascendance. Au vu de cela, il est courant de trouver, dans les études et instruments de recherche brésiliens l'expression « couleur ou race » ou simplement « couleur / race », qui attire l'attention sur l'alternance entre les deux concepts : « couleur » comme métaphore de « race » et « race » en tant que catégorie analytique construite sur le concept natif de couleur. Lors du dernier recensement démographique de 2010, la classification raciale de la population utilisait cinq catégories (blanc, noir, marron, jaune, indigène). La couleur et la race sont également des catégories importantes pour la recherche sur les inégalités sociales au Brésil. Le degré de développement de la recherche et de l'activisme social et politique autour de la question de la couleur / race a mis en évidence l'influence des relations raciales sur les inégalités sociales en elles-mêmes et pas seulement en raison de la classe sociale ou du revenu des individus. Cela ne signifie pas que la couleur ou la race expliquent à elles seules les inégalités sociales, mais que les différentes expressions du racisme posent le défi de réfléchir à la manière dont la couleur et la race continuent à opérer en discriminant les opportunités éducatives pour différents segments de la population brésilienne.

Au Chili, le Recensement national (depuis 1992) et l'Enquête nationale sur la caractérisation socio-économique (CASEN, depuis 1996) comprennent des informations officielles sur la population des peuples originaires à travers des questions d'auto-identification avec une ethnie et l'utilisation de sa propre langue. Ces informations sont utilisées pour l'élaboration des politiques sociales et éducatives qui favorisent l'inclusion sociale et l'interculturalité. Cela est conforme aux accords internationaux que le pays a signés sur les questions autochtones, telles que la Convention n° 169 de l'OIT (1989)[1] et la Déclaration des Nations Unies

1- https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

sur les droits des peuples autochtones (2007)[2]. Dans le cas de l'Argentine, le codage ethno-racial était historiquement peu utilisé, tant dans le milieu universitaire que dans les services de l'État. Toutefois, contrairement au cas français, il n'est pas interdit. Ce n'est que dans le recensement étendu de 2010 qu'une question a été incluse pour savoir s'il y avait des personnes qui s'identifiaient comme indigènes, afro-descendants ou descendants d'origine africaine. Pour le cas de la France, l'émergence du problème social des discriminations, dans la société en général, et à l'école en particulier, a produit des glissements. Si les codifications ethno-raciales sont toujours prohibées dans le fonctionnement des institutions, la levée de certains verrous constitutionnels a permis leur apparition dans les statistiques publiques. Les débats sont toujours particulièrement nourris entre les tenants d'une codification plus élargie pour objectiver les phénomènes discriminatoires et ceux plutôt attachés au principe d'indifférenciation suggérant que la généralisation des catégorisations ethno-raciales contribuerait au contraire à renforcer l'essentialisation des populations et par là même le racisme (Ben Ayed 2020).

II. L'ESSOUFFLEMENT DE LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE : LA CONDITION D'ÉMERGENCE DU PROBLÈME SOCIAL DES DISCRIMINATIONS SCOLAIRES

Quoiqu'avec des variations, en France, au Brésil, au Chili et en Argentine la mise à l'agenda politique du problème des discriminations est tardive, principalement à partir des années 1980, 1990, voire 2000. Ce caractère tardif n'est pas lié au fait que ce problème ait été éclipsé par celui des inégalités. Il est au contraire inhérent à l'installation durable de la problématique des inégalités et à l'essoufflement de la démocratisation scolaire. Lorsque l'on compare les quatre pays étudiés, ce sont bien les inégalités scolaires qui sont au centre des préoccupations publiques au cours des années 1950-1960. La problématique des inégalités scolaires est indissociable des transformations politiques fortes visant à l'universalisation de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire.

2- https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wpcontent/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf

Au Brésil, le sujet concerne principalement la scolarisation des populations analphabètes et pauvres – à majorité noire - dans le contexte d'une société profondément inégale depuis sa colonisation portugaise et la longue période d'esclavage. Au Chili, la question des inégalités scolaires est liée notamment à l'organisation d'un système éducatif organisé sur un mode de quasi-marché qui a contribué à l'exacerbation des ségrégations scolaires, les conditions de choix des écoles étant fortement liées au capital économique des familles. En Argentine, la question des inégalités concerne principalement la fragmentation croissante du système éducatif avec des circuits différenciés et ségrégatifs en fonction de l'origine socio-économique et du capital culturel des familles. Ces processus de différenciation et de hiérarchisation des parcours scolaires entrent en contradiction avec la rhétorique égalitaire de l'école élémentaire argentine, avec ses principes d'homogénéisation culturelle et d'intégration citoyenne. En France, la question des inégalités scolaires est indissociable des principes portés par la Révolution française de 1789 et de rupture avec un système d'enseignement à visée essentiellement élitiste. L'élitisme scolaire se traduisait notamment par un système d'enseignement polarisé et hiérarchisé, fréquenté séparément par les enfants du peuple et de la bourgeoisie. La démocratisation scolaire passait alors au cours des années 1960 par l'abolition de ce double réseau de scolarisation et par un allongement des études rendant ainsi plus perceptibles les inégalités de performance et d'orientation des élèves en fonction de leur origine sociale. Soulignons que les idées de la Révolution française ont influencé les luttes d'indépendance du Chili (1810), de l'Argentine (1816) contre l'Espagne et du Brésil (1822) contre le Portugal. Cela s'est exprimé dans les idéaux de liberté, d'équité et de justice qui ont motivé l'aspiration à l'accès universel à l'éducation. Cependant, les systèmes scolaires de l'Argentine, du Chili et du Brésil[3], après leur indépendance respective, sont nés de manière inégale. Les écoles des villes s'adressent aux enfants des élites, alors que des espaces éducatifs non formels d'alphabétisation et/ou de formation technique

3- voir article de Cynthia Paes de Carvalho, Alica Bonamino, Naira Muylaert, Pedro Teixeira et Karina Carrasqueira « Discrimination et inégalités dans la recherche en éducation au Brésil » dans ce numéro.

sont destinés aux groupes les plus pauvres, principalement paysans, ex-esclaves et indiens.

Paradoxalement, alors que dans les trois pays étudiés, Brésil, Chili, Argentine, les problématiques de démocratisation scolaire sont étroitement liées au statut des populations infériorisées en raison de l'histoire, de leur couleur de peau ou de leur appartenance à une minorité ethnique ou un statut d'ex-esclaves, la diffusion des grandes enquêtes dans les années 1960 a produit un effet d'homogénéisation des interprétations des inégalités à l'aune de facteurs relevant essentiellement du niveau socio-culturel des familles. Relevons notamment le caractère structurant des grandes enquêtes menées aux États-Unis comme en Angleterre dans les années 1960 qui ont établi que le rapport entre inégalités scolaires et niveau socio-économique des familles constituait « un fait statistique irréfutable » (Forquin, 1995 ; Nogueira, 1990). L'unification des interprétations est également liée à la diffusion de grandes théories sur le système d'enseignement à l'instar de la théorie de la reproduction en France, et plus largement des approches conflictuelles développées aux États-Unis (Bowles, 1976 ; Carnoy, 1972 ; Gintis, 1971). Néanmoins, ce que les quatre pays étudiés ont en commun, c'est qu'à mesure que la scolarisation dans les écoles primaires et secondaires se généralise (avec des temporalités différentes) le problème des discriminations scolaires émerge plus clairement, et les explications des inégalités dans les parcours éducatifs en termes socio-économiques semblent insuffisantes.

III. AVEC QUELS INSTRUMENTS RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

La lutte contre les inégalités scolaires n'apparaît pas uniquement comme une initiative propre des différents gouvernements, mais aussi comme un objet de conflits sociaux et d'une expression politique de la société civile comme les processus de redémocratisation du Brésil après la fin de la dictature militaire en 1985, au Chili en 1990 après celle de Pinochet et « le retour de la démocratie » en Argentine en 1983. D'autre part, il convient de noter que des réformes significatives ont été menées au cours des périodes dictatoriales au Brésil et au Chili, comme celles de l'allongement de la scolarité, l'élargissement de l'accès à l'école primaire et secondaire publique (Brésil) et la mise en place du quasi-marché scolaire dans le cas du Chili (Martinic, & Elacqua, 2010 ; Cox, 2012 ;

Fontaine & Urzúa, 2014). En France, les réformes structurelles concernent l'unification du système d'enseignement et le maillage du territoire afin de limiter l'impact des facteurs géographiques et institutionnels pour l'accès à l'enseignement pour tous les élèves, notamment au début des études secondaires. C'est à partir des années 1980 que le traitement des inégalités scolaires est appréhendé à l'aune d'une sollicitation plus forte du niveau local et de territorialisation des politiques éducatives avec la politique d'éducation prioritaire. Dans les différents pays étudiés, les leviers pour réduire les inégalités de scolarisation divergent et évoluent dans le temps. On peut néanmoins identifier des grandes familles d'interventions institutionnelles. Les changements structurels peuvent être identifiés quant à l'organisation politico-administrative des systèmes d'enseignement (et corrélativement, des institutions politiques elles-mêmes), ainsi que des interventions visant des modifications des conditions de scolarisation elles-mêmes. Les points communs au Brésil et au Chili sont que la question des inégalités remet fortement en cause leur organisation politico-administrative et suscite de nombreuses questions. Dans quelle mesure la réduction des inégalités passe-t-elle par une centralisation de l'organisation institutionnelle de l'éducation au Brésil ?[4] Quels liens entretiennent les inégalités avec le système fédéraliste qui remet plus de 90 % de la gestion des écoles et des systèmes éducatifs aux municipalités et aux états (Cury, 2008 ; Araújo, 2011) ? Au Chili, c'est l'organisation d'un système d'enseignement sous forme de quasi-marché qui est remise en question, ainsi que le transfert de la gestion des établissements scolaires aux municipalités et aux écoles privées qui reçoivent des subventions publiques. Au Brésil comme au Chili, la question des modalités et du contrôle du financement des systèmes d'enseignement est également posée.

En Argentine, pays doté d'un système fédératif comme le Brésil, l'une des inégalités les plus persistantes est l'inégalité politico-territoriale entre les provinces ainsi qu'au sein de chaque sous-système juridictionnel (Dussel, 2005). En fait, la manière de surmonter les inégalités et la fragmentation du système est devenue l'un des axes centraux des dé-

4- Voir article d'Alicia Bonamino « Éducation et fédéralisme au Brésil : de nouvelles perspectives pour analyser les inégalités d'éducation » dans ce numéro.

bats sur les politiques publiques depuis le début du XXIe siècle (Tedesco, 2005) avec un accent particulier sur la disponibilité des ressources différenciées par province (Kessler, 2014). En France, l'appréhension des inégalités concerne à la fois l'abolition d'obstacles institutionnels à la continuité de parcours au sein d'un système unifié, les conditions du travail pédagogique, mais également la remise en cause d'un certain centralisme éducatif avec le ciblage de territoires prioritaires (Azéma et Mathiot, 2019, Ben Ayed, 2017, Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008). Dans les quatre pays étudiés, la réduction des inégalités scolaires passe par de grandes lois scolaires, mais également par des réformes constitutionnelles d'ampleur, notamment dans les pays d'Amérique latine. Ces réformes ont notamment pour point commun de mettre en question les formes de régulation, notamment les relations entre national et local (décentralisation, déconcentration, fédéralisme, etc.), ainsi que des mesures visant à réduire les disparités de scolarisation entre territoires urbains et ruraux, entre différentes régions des pays, voire dans certains cas aussi au sein des territoires urbains eux-mêmes en fonction des zones urbaines qui concentrent la pauvreté (cas des favelas au Brésil notamment).

IV. DES RÉFORMES AUX IMPACTS LIMITÉS DANS LE TEMPS : L'ESSOUFFLEMENT DE LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE

Bien qu'avec des temporalités différentes, les quatre pays étudiés partagent le constat d'un essoufflement de la démocratisation scolaire. On peut situer à grands traits un jalon à partir des années 1980. Dans ces quatre pays, les constats convergent : les grandes réformes structurelles ont favorisé une généralisation de l'accès à l'enseignement obligatoire mais ont également laissé subsister d'importantes inégalités sociales d'acquis et de parcours scolaires tout en contribuant à rendre plus visibles certaines de leurs composantes. La mise en perspective de l'essoufflement de la démocratisation scolaire a pu être réalisée par l'enrichissement des appareillages statistiques dans les différents pays (notamment les suivis longitudinaux d'élèves) et par l'apport des évaluations nationales à large échelle ainsi que des comparaisons et évaluations internationales. Cet essoufflement de la démocratisation scolaire épouse des traits communs aux quatre pays étudiés : l'universalisation de l'accès à l'éducation masque des processus inégalitaires complexes,

tels que la hiérarchisation et la polarisation des systèmes d'enseignement. La plus structurante entre les quatre pays est la polarisation public/privé. On peut cependant identifier également au Brésil des hiérarchisations, des polarisations, sinon des concurrences à d'autres niveaux lorsque le système public d'enseignement est organisé sous la forme d'un triple réseau de scolarisation : à l'échelle fédérale, des états et des municipalités.

Au Brésil : l'universalisation de l'enseignement obligatoire ne garantit pas

Au Brésil, la scolarité obligatoire comprend l'enseignement préscolaire (4 et 5 ans), l'enseignement primaire (neuf ans) et l'enseignement secondaire ou lycée (trois ans). L'accès à l'école primaire est pratiquement universel, 99,7% des élèves âgés de 6 à 14 ans étant scolarisés, mais cette démocratisation de l'accès ne garantit pas l'achèvement de la scolarité et l'apprentissage de tous les élèves. Par exemple, sur 100 élèves qui entrent à l'école, seuls 78 % finissent le primaire à l'âge de 16 ans et 65 % achèvent le lycée à l'âge de 19 ans. À la fin de l'école primaire, 69,6% des élèves ayant un niveau socio-économique élevé et seulement 21,3% des élèves ayant un niveau socio-économique faible ont un apprentissage considéré comme adéquat en langue portugaise. En mathématiques, ces pourcentages sont respectivement de 54,7% et 8,8% pour chaque niveau social. Dans l'enseignement secondaire, 71% des élèves ayant le niveau socio-économique le plus élevé et 18,8% de ceux ayant le niveau le plus bas terminent cette étape avec des niveaux d'apprentissage considérés comme adéquats en portugais. En mathématiques, ces pourcentages sont, respectivement, de 45,7% et de 3,2%.

Au Chili : l'inégale répartition des moyens d'enseignement

Une réalité similaire se retrouve au Chili. En 2003, une loi a été adoptée déclarant une scolarité obligatoire de 12 ans. Aujourd'hui, il existe une couverture universelle de l'enseignement primaire (8 ans de scolarité) et près de 90 % dans l'enseignement secondaire (4 ans). Ainsi, les progrès de la couverture ne se traduisent pas par une répartition équitable des acquis d'apprentissages. Cela s'explique, d'une part, par les différences de capital culturel des familles et, d'autre part, par les inégalités qui existent dans la qualité des processus de formation et les ressources disponibles dans les différents établissements d'enseignement.

Il reste encore un long processus de travail pédagogique et politique à fournir pour réduire les écarts sociaux d'apprentissages et garantir une éducation publique de qualité pour tous. Ces dernières années, des progrès législatifs ont été réalisés en matière d'insertion sociale des établissements publics et privés subventionnés par l'État. En 2019, a été adoptée la loi sur l'inclusion scolaire (loi n° 20 845) qui réglemente l'admission des étudiants et interdit la sélection des élèves, élimine le financement partagé et interdit le profit dans les établissements d'enseignement qui reçoivent des contributions de l'État. Cette mise en œuvre est en cours et devrait contribuer à des écoles plus inclusives avec une plus grande mixité sociale. D'autre part, il existe aussi des inégalités en termes d'abandon scolaire. En 2019, le taux d'abandon était de 2,3 % (2019), avec un taux plus élevé dans les écoles publiques, ce qui s'explique par la concentration d'élèves vulnérables. L'apprentissage mesuré au moyen de tests standardisés constate les faibles résultats dans les écoles publiques ou municipales fréquentées, principalement, par les enfants des familles socialement défavorisées. Les différences d'apprentissage entre les élèves de niveau socio-économique élevé ou faible en espagnol et en mathématiques peuvent dépasser les 100 points (2008). On estime que cela équivaut à un écart de deux années d'études de différence entre les élèves d'une même promotion.

En Argentine : des disparités spatiales importantes

En Argentine, les difficultés pour promouvoir une plus grande démocratisation de l'éducation ne se situent pas au niveau de l'accès, mais principalement dans la capacité de rétention des niveaux secondaire et supérieur. L'accès au niveau primaire étant pratiquement garanti (en 2019, le taux net de scolarisation à ce niveau était de 99,6 %), les politiques publiques depuis le début du XXIe siècle se sont d'abord concentrées sur la garantie de l'enseignement secondaire. Actuellement, le taux net de scolarisation dans le secondaire de base (CITE2) est de 99,8 % et pour le secondaire supérieur, de 88,1 % (CITE3), ce qui représente un pourcentage élevé d'abandons tout au long du niveau même si au cours des dernières décennies le taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire supérieur a connu une croissance soutenue, passant de 74,7

% en 1999 à 88,1 % en 2019[5]. En fait, il existe de grandes différences d'accès à l'enseignement secondaire supérieur, ce qui représente 12 points de pourcentage (85 % et 97 % respectivement), soit du point de vue socio-économique, soit entre les différentes juridictions : alors que certains territoires ont intégré plus de 95 % des adolescents et des jeunes dans le système scolaire, d'autres présentent des taux allant de 67 % à 75 % et, entre certaines provinces, il y a environ 30 % d'écart. Aussi bien les évaluations nationales de la qualité de l'éducation (qui n'ont pas été poursuivies par les différents gouvernements en Argentine) qu'internationales (PISA, entre autres) ont toutes constaté des résultats insatisfaisants dus, en partie, aux conditions socio-économiques de la population. L'autre point commun tant dans les analyses sur les niveaux d'accès et de permanence que dans les rapports des différentes évaluations est que les variables de comparaison sont toujours fondées sur le niveau socio-économique, le type de gestion (public / privé), par sexe et par juridiction. La question raciale et migratoire, en général, n'apparaît pas à l'ordre du jour.

En France : une inexorable aggravation des inégalités de trajectoires et des acquis scolaires

En France, au cours des dernières décennies, il est devenu flagrant que l'évolution des inégalités solaires et du processus de démocratisation de l'enseignement présente deux visages absolument opposés selon que l'on privilégie des indicateurs de parcours et d'accès aux différents niveaux d'études, ou des indicateurs relatifs aux apprentissages des élèves (Broccolichi & Garcia, 2021 ; CNESCO, 2016). Depuis plus de 50 ans, effet, les réformes scolaires ont privilégié des changements visant à unifier formellement les parcours des élèves ; en instaurant « l'école unique » puis « le collège unique », en supprimant la plupart des paliers d'orientation sélectifs existants durant la scolarité obligatoire, en favorisant la poursuite d'études au-delà du collège (puis au-delà du lycée), ainsi qu'en privant progressivement les agents scolaires du pouvoir d'imposer des redoublements. Les disparités de parcours des élèves ont

5 - Cette croissance est en partie due au caractère obligatoire de ce niveau depuis la loi sur l'éducation nationale de 2006 et les politiques d'allocation de ressources aux secteurs socioéconomiques le plus bas pour qu'ils achèvent leurs études.

ainsi été très visiblement atténués, notamment jusqu'à la fin du collège (Barhoumi & Caille 2020, Caille, 2017). À l'inverse, et surtout depuis vingt ans, la quasi-totalité des évaluations nationales et internationales portant sur diverses connaissances et compétences des élèves ont objectivé l'accentuation des inégalités d'apprentissage des élèves selon leur milieu social. Ainsi, par exemple, d'après les évaluations PISA, la France est devenue l'un des deux ou trois pays de l'OCDE où les acquis des élèves sont les plus liées à leur milieu social depuis 2009. L'examen minutieux des séries d'évaluations préexistantes permet toutefois de déceler l'amorce d'une aggravation des inégalités d'acquis scolaires à partir des années 1980. Les travaux contribuant à éclairer ce processus portent sur plusieurs traits des politiques scolaires et de leurs répercussions, en particulier sur les ségrégations scolaires (Ben Ayed, 2013), sur l'insuffisance des formations requises par la complexification du travail (liée notamment à l'inclusion scolaire) et plus généralement sur les déstabilisations et troubles engendrées par de nombreux changements insuffisamment préparés et régulés (Broccolichi, 2021).

V. DISCRIMINATIONS SCOLAIRES : DES FACTEURS AMPLIFICATEURS D'INEGALITES

Ces constats de l'essoufflement de la démocratisation scolaire en France a conduit à explorer divers facteurs susceptibles d'en rendre compte, notamment les discriminations d'ordre scolaire. Ainsi, en France, la mise en œuvre de l'enquête TEO (Trajectoires Et Origines, menée par l'INED et l'INSEE) a permis une analyse des scolarités des élèves en fonction de leur origine migratoire. L'exploitation de cette enquête confirme que les parcours scolaires les plus défavorables sont ceux des descendants d'immigrés subsahariens, turcs ou nord-africains, laissant supposer une exposition plus grande à des processus discriminatoires au cours de leurs scolarités. Relevons néanmoins que la conception de modèles statistiques combinés prenant en compte les variables d'origine migratoire, mais également d'autres propriétés comme les revenus et les diplômes des parents établissent que les discriminations scolaires amplifient des mécanismes inégalitaires déjà puissants (Ichou 2016 ; Brinbaum & Primon 2014). Les élèves les plus discriminés sont ceux issus de familles aux revenus et au capital culturel modestes. Ces travaux sont à mettre en relation avec des recherches plus qualitatives indiquant des mécanismes discriminatoires, notamment dans le

cadre de la recherche de stages ou dans les processus d'orientation scolaire (Dhume, 2011). Ajoutons enfin, pour le cas français, que les travaux menés sur les ségrégations spatiales ont établi qu'elles jouaient un rôle important en termes de dégradation des conditions de scolarisation et des apprentissages (Son Ly et Riegert 2016). Les élèves issus de l'immigration sont les plus exposés à ces processus défavorables en raison de leur lieu de résidence (Broccolichi, Ben ayed & Trancart 2010). La prise en compte de l'origine et plus particulièrement du « lieu d'origine » est également un élément retenu dans le cas argentin pour expliquer les parcours scolaires des élèves principalement en ce qui concerne le statut de migrants des pays limitrophes et de certaines provinces du pays (notamment celles de la région nord-ouest, proche du Paraguay et de la Bolivie) par rapport à certains pays et provinces frontaliers du pays (Beech et Princz, 2011 ; Di Leo et González, 2019).

Dans le cas du Brésil, de nouvelles perspectives de recherche ont exploré les associations entre les variables de revenu, de race/couleur[6] et de sexe des élèves et les inégalités de chances et de performances scolaires. En lien avec des résultats de recherche consolidés sur les inégalités éducatives, ces enquêtes confirment le poids de l'origine sociale familiale dans les différences d'accès aux écoles publiques les plus prestigieuses, de déroulement des parcours scolaires et des conditions d'apprentissage. Il convient de noter qu'il existe déjà des recherches à large échelle visant à mieux comprendre les relations entre les indicateurs de classe et les inégalités éducatives et ceux relatifs à la couleur de la peau ou au genre (FIPE, 2012). D'autre part, plusieurs études qualitatives sur la discrimination à l'école en raison de la couleur, du handicap ou de la religion des élèves montrent la persistance de multiples mécanismes quotidiens sur la nature des discriminations dans les pratiques scolaires en classe (Candau, 2012 ; Gomes, 2017).

6- Au Brésil, comme indiqué plus haut, la discussion sur le racisme est fortement liée aux 400 ans d'esclavage des Africains noirs. Un long débat sociologique et politique porte sur les mots qui concernent la discrimination, débat qui inclut aussi l'usage de l'expression race/couleur (que les statistiques officielles utilisent pour l'auto-déclaration des citoyens pour la collecte de données pour le recensement démographique). Cette discussion dépasse le cadre de cet article, par conséquent, dans les références au Brésil dans ce texte, nous utiliserons plutôt la dénomination race/couleur.

Des études similaires menées au Chili ont montré la relation entre les conditions d'apprentissage, le niveau socio-économique des familles, le type de dépendance administrative (publique ou privée) des établissements et les pratiques discriminatoires (Cox, 2012 ; Belleï & Garcia-Huidobro, 2016). Ces recherches ont ainsi pu démontrer que les niveaux les plus bas d'apprentissages sont associés aux élèves issus de familles à faible revenus qui fréquentent des écoles publiques ou municipales. Les écoles privées subventionnées par l'État obtiennent en revanche de meilleures performances mais au prix de pratiques de discriminatoires et de sélection des élèves fondées sur le mérite éducatif, le niveau de revenus des familles, ou les croyances et valeurs en fonction du projet éducatif et de la culture de l'établissement. Dans ces écoles chiliennes, les élèves d'origine mapuche (autochtone) ou immigrée ou encore ceux issus de secteurs ruraux ou urbains pauvres ont tendance à être victimes de discriminations parce qu'ils ne disposent pas de ressources économiques ; en raison d'une mauvaise trajectoire scolaire antérieure ou par défaut d'adhésion aux croyances et aux distinctions symboliques que l'école valorise. Les politiques publiques et les mouvements sociaux ont également mis en évidence d'autres discriminations qui affectent, par exemple, l'accès à l'école et à l'éducation des peuples autochtones, de la population d'immigrants récents ou d'élèves qui sont disqualifiés en raison de différences de genre, d'origine sociale, de besoins spéciaux ou d'orientation sexuelle, entre autres. Des politiques antidiscriminatoires ou d'inclusion ont été formulées progressivement au cours des années 1990 et, en 2005, a été promulguée, la loi N° 20.845 sur l'inclusion scolaire, qui réglemente l'admission des élèves, interdisant tout type de sélection et de discrimination.

VI. DISCRIMINATIONS SCOLAIRES ET RAPPORTS ÉCOLE/SOCIÉTÉ

Le constat des discriminations scolaires remet en question les modèles démocratiques dans les quatre pays considérés, les formes de contrats philosophiques et moraux qui fondent leurs conceptions de la démocratie et de la citoyenneté politique par la médiation de l'école. Pour le cas de la France, les discriminations scolaires à caractère ethno-racial mettent en question l'idéal républicain et sa conception de la citoyenneté française universelle prohibant toute forme de particularismes au

sein des institutions françaises. La requalification des politiques d'intégration en politique de lutte contre les discriminations au cours des années 2000, marquant un certain volontarisme d'État, n'a cependant pas conduit à un changement de référentiel politique allant jusqu'à la reconnaissance officielle de minorités ethniques et culturelles et à une lutte effective contre les discriminations scolaires[7].

La tension entre neutralité républicaine et lutte contre les discriminations en France

Les politiques de lutte contre les discriminations sont, quant à elles, davantage venues renforcer l'exigence d'égalité dans une perspective d'indifférenciation des citoyens en référence au modèle philosophique de la République française (Streiff-Feinart 2009). Relevons néanmoins pour la période récente que les débats relatifs à la colonisation, à la reconnaissance par la France du fait colonial, à son intégration même timide dans les programmes marquent une évolution importante face à une certaine cécité de l'histoire qui prévalait jusqu'à présent (Falaize, Absalon, Héravo, & Mériaux, 2009). Il ne s'agit pour autant pas de politiques de repentances, mais de formes de pédagogie du détour pour renforcer l'adhésion par les élèves aux valeurs républicaines par le biais d'une prise en compte plus plurielle de l'histoire de France (Bertossi 2009). Notons en effet pour le cas de la France, contrairement au Brésil, à l'Argentine et au Chili, que la mise en exergue des processus discriminatoires à l'école ne s'est pas traduite jusqu'à présent par une inflexion significative des politiques éducatives, ou une réforme constitutionnelle, mais davantage par des actions de sensibilisation des personnels scolaires. Elle s'est également traduite par des réflexions relatives aux conditions de sélection dans certains segments du système éducatif, notamment les grandes écoles (Allouch, 2003 ; Edel, 2015a,b). Elle s'est encore traduite par des réflexions sur le curriculum relatif à l'enseignement du fait religieux à l'école ou à l'égalité filles/garçons ainsi qu'aux stéréotypes de genre[8]. Cette dernière initiative au cours des années 2000

---

7 - voir dans ce même numéro l'article de Choukri Ben Ayed : « Les discriminations scolaires en France comme problème public : une construction tardive pour une mise en œuvre hésitante »

8 - voir dans ce même numéro l'article de Pedro Teixeira et Benoît Falaize : « Les questions socialement vives : essai de comparaison brésiliano-française »

a suscité de très vives réactions politiques, certains acteurs politiques y voyant un vecteur de propagation de « l'idéologie du genre » à l'école. La construction du problème social des discriminations et des ségrégations scolaires en France, notamment après les attentats de 2015, s'est également traduite par la mise en œuvre d'une politique de mixité sociale à l'école, à l'initiative du gouvernement socialiste (Ben Ayed, 2015). Cependant, cette initiative politique sans caractère contraignant et à l'initiative des acteurs locaux a été de portée limitée et remise en cause lors de l'alternance politique de 2017 (Ben Ayed, 2020). S'agissant globalement de la lutte contre les discriminations scolaires, les chercheurs français s'accordent globalement sur le constat d'une « non politique publique » (Lorcerie, 2003 Duhme, 2010), alors même que la problématique de la diversité culturelle à l'école gagne en ampleur (Lorcerie 2021).

Lorsque les discriminations scolaires ébranlent le mythe de la démocratisation raciale au Brésil

Au Brésil, la question raciale remonte à la constitution de la société brésilienne en tant que colonie portugaise au XVIe siècle et à ses 400 ans d'esclavage. Dans ce contexte, la question de la discrimination raciale a longtemps été contenue dans les limites du mythe de la démocratie raciale brésilienne et de la catégorie de classe sociale, limites qui se sont exprimées par la désignation du Brésil comme « société multiraciale de classes » (Pierson, 1942 ; Guimarães, 2001). Plusieurs segments organisés de la société civile, principalement le « Mouvement noir », ont trouvé une expression politique dans le processus de redémocratisation du pays après la fin de la dictature (1985) et dans la nouvelle constitution de 1988, qui a transformé le racisme en crime passible de prison. L'expansion - tardive dans le cas brésilien - de l'accès au système éducatif a également contribué à confronter l'école à une diversité croissante des élèves (surtout à partir des années 1970), ce qui a conduit à la prolifération d'études sur la discrimination des élèves en fonction de la race/couleur, du sexe, du handicap et de la religion, qui montrent la persistance de multiples mécanismes de discrimination quotidiens et banalisés dans les pratiques scolaires. La plupart de ces études utilisent des données sur la race/couleur de peau provenant d'organismes officiels responsables des statistiques nationales et ont contribué à mettre

en évidence les disparités scolaires entre ceux qui sont classifiés conventionnellement comme blanc, noir, jaune et autochtone au Brésil (Alves, Soares, Xavier, 2016 ; Veiga, 2017). L'approche de la démocratie en termes raciaux a trouvé un nouvel écho dans les années 2000, aussi par le biais de recherches inspirées des références au multiculturalisme aux États-Unis, au post-colonialisme et à l'interculturalité. Ces recherches se penchent sur la question des droits de l'homme, de la diversité culturelle, dans ses modalités d'accès à l'éducation, en reconnaissance du caractère pluriethnique du peuple brésilien.

Discrimination scolaires et limites du modèle éducatif néolibéral au Chili

Au Chili, les discriminations mettent en cause les limites du modèle néolibéral post-bureaucratique et de régulation par le marché du système éducatif, à la fois dans les écoles et les universités. La discrimination scolaire est principalement liée aux mécanismes de sélection des écoles principalement privées et bénéficiant de subventions publiques. La plupart des établissements privés sélectionnent leurs étudiants en fonction du mérite académique antérieur, leur résultat au test de sélection, les croyances religieuses de la famille, le niveau des revenus des parents, entre autres mécanismes de distinction sociale et culturelle (Contreras, Sepulveda, & Bustos, 2010 ; Santos, & Elacqua. 2016). Ce n'est qu'à partir de 2015, et après la pression sociale des mouvements d'étudiants[9] et un grand débat public, qu'il a été possible d'approuver une loi d'inclusion scolaire (n° 20845) qui interdit tout type de discrimination dans la sélection des étudiants pour tous les établissements privés bénéficiant de subventions publiques (54 % des inscriptions scolaires en 2018)[10]. Malgré cette discussion et ce changement, d'autres formes de discrimination (niveau de revenu économique, croyances religieuses, besoins spéciaux, identité de genre, entre autres) persistent

9 - voir dans ce même numéro l'article de Sergio Martinic, Pedro Pinheiro Teixeira et Naira Muylaert « Lorsque les mouvements sociaux et la société civile infléchissent les politiques d'éducation : un point aveugle de la sociologie de l'éducation »

10 - voir l'article dans ce même numéro de Sergio Martinic et Marco Villalta : "La lutte contre les inégalités et les discriminations est-elle soluble dans le quasi-marché ? Le cas du Chili »

dans les cultures scolaires, tant dans la sélection que dans le processus de formation des étudiants.

Les discriminations scolaires et la remise en cause de la mission d'intégration et d'homogénéisation sociale de l'école argentine

En Argentine, la question des discriminations scolaires remet en cause la mission d'intégration et d'homogénéisation sociale (principalement en termes migratoires) que l'État argentin a poursuivie depuis la fin du XIXe siècle. Le système éducatif y jouait un rôle déterminant et ses caractéristiques persistent encore comme un processus de sédimentation institutionnelle. À l'heure actuelle, les discriminations autour du lieu où du pays d'origine, traversées par des caractéristiques phénotypiques reconnaissables (Chávez Molina y Molina Derteano, 2018), constituent, avec la discrimination en termes de sexe-genre, l'un des aspects discriminatoires les plus importants et les plus invisibles du système éducatif, mais qui ont des retentissements importants au sein de la société argentine. Ces retentissements contribuent à repenser l'organisation politico-administrative des politiques éducatives qui a émergé au cours de la dictature militaire de 1976-1983 (comme le transfert de la prise en charge des établissements d'enseignement primaire par les provinces, la réimplantation des examens d'entrée en secondaire, le sous-financement du réseau d'éducation publique, entre autres). Un ouvrage emblématique de cette période est *La discriminación educativa en Argentina* de Cecilia Braslavsky (2019). L'auteure identifie le fonctionnement d'un système éducatif « segmenté » qui se réalise quand les possibilités de passer d'un circuit éducatif à l'autre sont faibles ou inexistantes. C'est la raison pour laquelle la sélectivité sociale de la population scolaire est très élevée. Dans cette segmentation entrent en jeu des critères de classe sociale, mais aussi des critères raciaux/ethniques et de genre.

Les discriminations caractérisées comme raciales, de façon générale, ne sont pas présentes dans les recherches nationales. Cependant, il ne s'agit pas d'une interdiction de codification de l'origine raciale, comme dans le cas français, mais d'un processus d'invisibilité produit d'après un long récit national de la blancheur et de l'européanité du peuple argentin et du discours de la « disparition » de l'afro-argentin, qui a institué un mythe de l'origine de la nation dont les effets persistent encore (Geler, 2010). Au cours des dernières décennies, la plupart des travaux

sur la discrimination en matière d'éducation croisent l'inégalité économique et les capitaux culturels avec, d'une part, la condition de migrant (interne et en provenance des pays voisins), bien que cette discrimination implique l'identification de l'autre à partir de caractéristiques phénotypiques qui sont généralement peu analysées (Chávez Molina et Molina Derteano, 2018). D'autre part, les débats concernant les inégalités liées au sexe, au genre, aux identités de genre et aux orientations sexuelles, ont suscité une série de politiques publiques, la plus connue étant la loi d'Éducation sexuelle Intégrale de l'année 2006.

En Argentine, le débat sur la discrimination éducative comporte au moins trois aspects majeurs : premièrement, le risque que la fédéralisation de l'éducation entraîne de grandes inégalités entre les sous-systèmes juridictionnels (aspect qu'on a essayé de compenser en partie avec la Loi de Financement éducatif N° 26.075 de 2006, en établissant une base de 6 % du produit intérieur brut (PIB) destiné à l'éducation, une allocation de ressources destinée aux peuples autochtones argentins, ainsi qu'en créant une parité salariale nationale pour tous les enseignants – jusqu'alors régie par les juridictions). Deuxièmement, les inégalités éducatives fondées sur des conditions socio-économiques qui ont partiellement (en raison des désavantages économiques du pays) engendré des politiques compensatoires telles que le plan de connexion d'Égalité, Bourses Progression, entre autres. En troisième lieu, la reconnaissance d'une diversité, jusque-là rendu invisible, dans le débat éducatif, qui s'est cristallisée dans des politiques qui impliquent à la fois une dimension de compensation matérielle et pédagogique, comme dans le cas de la loi Éducation sexuelle complète ou la création de l'Éducation de l'Interculturalité bilingue. Cependant, l'une des préoccupations est que l'émergence de circuits différenciés en tant que politique compensatoire génère des trajectoires inégales. À l'extrême, non seulement on court le risque, pour les élèves, de ne pas être pensés comme faisant partie de la communauté, mais aussi celui de générer un processus de ghettoïsation ; c'est entre cette dyade compensation / ghettoïsation et intégration / assimilation que les dynamiques des institutions scolaires s'inscrivent pour se lier à celles qu'elles considèrent comme les autres (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015).

CONCLUSION

L'article a mis en exergue le caractère heuristique d'un regard croisé entre quatre pays concernant la problématique sensible des discriminations scolaires. Cette analyse a tout d'abord montré que le problème social des discriminations scolaires est apparu de façon tardive. Cet état de fait ne s'explique, ni par une concurrence entre inégalités et discriminations, ni entièrement par les propriétés culturelles, historiques et politiques des pays concernés. Les éléments de convergences identifiés renvoient davantage à ce que nous avons qualifié : « d'essoufflement de la démocratisation scolaire ». Celui-ci est paradoxal à plus d'un titre.

Par définition, l'essoufflement de la démocratisation scolaire désigne l'atteinte (variable) d'objectifs minimaux en matière de massification scolaire, mais également l'insuffisance des mesures prises en faveur d'une démocratisation scolaire réelle dans un contexte d'élévation des aspirations des familles à des scolarités longues. Dans les quatre pays étudiés c'est ainsi l'universalisation de l'accès à l'enseignement primaire qui a rendu plus visibles les inégalités de scolarités ultérieures, ou dès la scolarité obligatoire.

Au Brésil, l'accès universel à l'école primaire ne garantit pas que tous les élèves y achèvent leur scolarité, phénomène qui se cumule tout au long de la scolarité secondaire et supérieure. Au Chili, malgré l'adoption d'une loi récente relative à l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 12 ans, sa mise en œuvre ne s'est pas traduite par une réduction des inégalités d'apprentissages entre milieux sociaux. En Argentine, l'universalisation de l'accès au niveau de l'école primaire n'a pas résolu les taux d'abandons massifs dans l'enseignement secondaire et supérieur. En France, de façon similaire au Chili, la massification de l'enseignement, par le biais d'une école et d'un collège « unique », n'a pas non plus donné lieu à une réduction des inégalités d'apprentissages et de parcours scolaires, situation qui s'est fortement aggravée au cours des dernières décennies. Ces constats convergents constituent un terreau fertile à l'émergence de la discrimination scolaire comme problème social pour deux raisons combinées.

La première raison concerne la moindre emprise des théories unificatrices d'interprétation des inégalités de scolarisation telles qu'elles ont émergé au cours des années 1960-1970. Celles-ci, loin d'être invalidées, s'avèrent insuffisantes pour expliquer cette stagnation massive de la démocratisation scolaire. La seconde raison concerne l'échec des réformes

éducatives qui ont jalonné le XIXe, le XXe et le XXIe siècles dans les différents pays étudiés. Ceci laisse à penser à un effet de seuil, un plafond de verre de la démocratisation scolaire, dont les interprétations par les variables usuelles, pédagogiques et institutionnelles semblent insuffisantes : les lacunes de la formation des enseignants, l'insuffisance de l'éducation prioritaire en France, la structure du fédéralisme éducatif brésilien, du quasi-marché au Chili, la forte fragmentation croissante du système éducatif argentin.

Ces facteurs structurels contribuent à vulnérabiliser les élèves parmi ceux les plus vulnérables. Pour le cas de la France, il s'agit notamment des élèves descendants de d'Afrique subsaharienne, d'Afrique du nord ou de Turquie. Pour le Brésil, il s'agit principalement des élèves catégorisés comme noirs, marrons, jaunes ou indigènes. Pour le Chili sont concernés notamment les élèves autochtones d'origine Mapuche. En Argentine il s'agit également d'élèves issus de populations migrantes ou autochtones. Ces constats laissent à penser à une combinaison complexe entre dysfonctionnements des politiques éducatives, facteurs économiques et sociaux qui pèsent sur certains élèves, surdéterminés par des rapports d'altérité culturelle. C'est à ce titre que la notion de discriminations scolaires peut être mobilisée dans la mesure où les interprétations marxistes ou néo-marxistes ne peuvent rendre compte que partiellement de ces réalités, qui ne sont pas nouvelles, mais qui ont trouvé une plus grande visibilité par des revendications plus fortes à l'égalité scolaire et à la reconnaissance de la diversité culturelle.

Ces différents constats ont donné lieu à des réceptions différentes selon les pays. Le point de convergence est néanmoins l'importance des controverses scientifiques pour construire les catégories d'élèves exposés aux discriminations compte tenu du risque d'une réhabilitation de la race au sein des sciences humaines. Si en France, la prohibition des catégories raciales est toujours à l'œuvre, l'introduction récente des variables d'origine migratoire dans les systèmes d'informations statistiques montre que leur pouvoir explicatif n'est jamais indépendant de celles d'origine de classe. Au Brésil l'introduction de référentiels ethnoraciaux, en lien avec l'histoire de l'esclavage, a donné lieu à la construction de variables complexes couleur de peau/race associé à des critères de phénotypes et de descendance. Cependant le pouvoir explicatif de ces variables est indissociable de celles de pauvreté et de considérations spatiales (territoires ruraux pauvres et isolés, habitat en favelas dans

des contextes plus urbanisés). Au Chili la codification de l'appartenance à une ethnie ou à des peuples originaires est un phénomène politique et administratif qui trouve sa source en dehors de l'école dont la déclinaison éducative est l'adoption de mesures en faveur de l'inclusion sociale et de l'interculturalité. L'Argentine occupe une position médiane entre la France et le Brésil. Si les catégories ethno-raciales n'y sont pas prohibées, elles sont en revanche peu utilisées.

Bibliographie

ALLOUCH A. (2013), *L'ouverture sociale comme configuration : pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite : une comparaison France-Angleterre*, Thèse de sociologie, IEP Paris

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F. & XAVIER, F. P. (2016), Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-81.

ARAÚJO, G., C., (2011), Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". Educar em Revista, (39), 279-292. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018

AZÉMA, A., MATHIOT, P., (2019), « Mission territoires et réussite », Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale, novembre

BAEZ, J., (2017).," Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina". En *Revista Punto Género* Nº 7. Mayo de 2017, pp. 69-90. Disponible à l'adresse suivante : https://clio.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/46265/48267

BARHOUMI M., CAILLE J-P., (2020), « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés », *Éducation & formations*, 101, p. 323-358.

BEECH, J. Y PRINCZ, P. (2011). "Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas". En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 6, Nº. 1, 2012, pp. 53-71. Disponible à l'adresse suivante : https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4266806

BELLEI, C., (2012), Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. Revista Uruguaya de Ciencia Politica, 21(1), p.13-42

BELLEI, C., & GARCÍA-HUIDOBRO, J., E., (2016), Desigualdad educativa en Chile. Santiago de Chile. Disponible à l'adresse suivante file:///C:/Users/sergi/Downloads/DesigualdadeducativaenChile-UAH-GarciaHuidobroBellei.pdf

BEN AYED C., (2015), *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*, Armand Colin

BEN AYED C., (2017), « L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité », *Revue française d'Administration Publique*, 2, n° 162, p. 369-383

BEN AYED C., (2020), « Le ministère et les quartiers : l'introuvable politique de mixité à l'école », *Diversité,* n°199, p. 34-42

BEN AYED, C, (2013), L'école et les ségrégations urbaines et scolaires 1986-2013, *Diversité*, n°174, 2013, p. 88-174

BEN AYED, C., (2020), « La discrimination à l'école : déni scientifique ou problème de méthodes ? », *Diversité*, Hors-série, n°17

BERTOSSI, C., (2009), La République "modèle" et ses discours modélisants : l'intégration performative à la française, *Migrations Société* 2009/2, n° 122, pp. 39-76

BLANCO, R., AGUERRONDO, I., & CALVO, G., (2008), Eficacia escolar y factores asociados. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Vol. D). https://doi.org/ISBN: 978-956-8302-97-9

BRASLAVSKY, C., (2019)., *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO Grupo Editor Latinoamericano, 1985

BRINBAUM Y., PRIMON J.L., (2014), « Une école discriminante », *Plein droit* n° 103, décembre

BROCCOLICHI & GARCIA S. (2021), Alourdissement du travail des enseignants et processus de tri des élèves, *Sociétés contemporaines*, n° 122.

BROCCOLICHI S., (2021), Les inégalités scolaires en France : éléments de cadrage et pistes de réflexion, *in BEN AYED C., Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité*, Berger-Levrault

BROCCOLICHI S., BEN AYED C., TRANCART D., (dir.), (2010)., *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte

CAILLE, J-P, (2017), « Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) », *Éducation & formations*, n°95, p. 5-41

CANDAU, V., M., (2012), Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In Candau, V. M. (ed.). Didática crítica intercultural: aproximações (pp. 19–54). Petrópolis: Vozes.

CHÁVEZ MOLINA, E., Y MOLINA DERTEANO, P., (2018)., "La discriminación como una forma dinámica de desigualdad. El caso de preadolescentes y adolescentes en el Ámbito Metropolitano

de Buenos Aires". *Estudios sociológicos*, 36(108), 479-506. https://doi.org/10.24201/es.2018v36n108.1575

CNESCO, (2016). Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Paris : CNESCO.

CONTRERAS, D., SEPÚLVEDA, P., & BUSTOS, S. (2010), When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. Social Science Quarterly, 91(5), p.1349-1368
https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x

COX, C., (2012), Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. Revista Uruguaya de Ciencia Politica, 21(1), 13–42.

CURY, C., R., J., (2008), Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. Educação & Sociedade, 29(105), 1187-1209. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. ROCHEX J.Y., (dir.) (2008), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats, INRP*

DHUME F., (2011), « *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires* », Thèse pour l'obtention du diplôme de docteur de l'Université de Provence, Aix-Marseille I, juin

DHUME, F., (2010), L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'un inaction publique, *Migrants Société*, n°5

DI LEO, P., Y GONZÁLEZ, M., (2019)., "Biographical narratives of immigrants: construction and intergenerational transmission of school experiences". *Educação e Pesquisa*, 45, e203928. Epub October 14, 2019.Disponible à l'adresse suivante : https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945203928

DUSSEL, I., (2005), "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". En J.C Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144318

EDEL F., (2015), « La classe préparatoire intégrée de l'ÉNA mise au défi de compenser les inégalités des chances devant le concours externe », *Revue française d'Administration Publique*, 1, n°153, p. 141-163

EDEL F., (2015), « Le chaos des interprétations du principe d'égalité ou de non-discrimination », *Droits*, 1, n° 61, p. 117-142

ERNICA, M., RODRIGUES, E., (2020), Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, agosto de 2020.

FALAIZE B., ABSALON O. HÉRAVO N., MÉRIAUX P., (2009*), Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP

FONTAINE, A., & URZÚA, S., (2014), Selección, diversidad y libertad de enseñanza (Documentos de Trabajo No. 10). Santiago: CLAPES

FRASER, N., (2004), « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du Mauss*, 1, n° 23, p. 152-164

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - FIPE (2009). *Relatório do Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar – Relatório Analítico Final*. São Paulo: MEC.

GARCÍA PALACIOS, M., HECHT, A., Y ENRIZ, N. (2015), Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XII Nº 12 (diciembre 2015), pp. 1-25. Disponible à l'adresse suivante : http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204

GELER, L., (2010), *Andares negros, caminos blancos. Afroporteños, Estado y nación argentina a fines del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria

GODOY, F., SALAZAR, F., & TREVIÑO, E., (2014), Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales (Informes para la Política Educativa No. 1). Informes para la Politica Educativa. Retrieved from http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE1.pdf

GOMES, N., L., (2019), Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. *Currículo sem Fronteiras*, 19(2), 609–627.

GUIMARÃES, A., S., A., (2001), Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos Cebrap*, *no 2001* (61), 147-162.

HONNET, A., (2004), « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du Mauss*, 1 n°23, citation p. 134-135

ICHOU M., (2016), « Le destin scolaire des enfants d'immigrés : culture d'origine ou origines ociale ? », *Métropolitiques*, 21 octobre, URL:http://www.metropolitiques.eu/Le-destin-scolaire-desenfants-d.html.

KESSLER, G., (2014), *Controversias Sobre La Desigualdad. Argentina 20032013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LEY N°26.075. Ley de Financiamiento Educativo. 9 de enero de 2006. Disponible à l'adresse suivante : http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm

LEY N°26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. Disponible à l'adresse suivante : http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

LORCERIE F., (2003), « La non-lutte contre les discriminations à l'école française », *Hommes & Migrations*, 146, p. 6-16

LORCERIE, F. (dir). (2021), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*, Rennes, PUR, 2021

MARTINIC, S., & ELACQUA, G., (2010), "Fin de ciclo ? cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: UNESCO-ORE-ALC-PUC. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544/PDF/190544spa.pdf.multi

PETITAT, A., (1999), *Production de l'école – Production de la société*, Droz

PIERSON, D., (1971), *Brancos e pretos na Bahia* (estudo de contacto racial). São Paulo: Editora Nacional.

PIZA, E., ROSEMBERG, F., (2012), Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, n.40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99.

SANTOS, H., & ELACQUA, G. (2016), Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. Cepal Review, 2016(119), 133–148. https://doi.org/10.18356/bd46ae92-es

SAURA, G., & MATELUNA, H., (2020), Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. Educar Em Revista, 36, 1–19. https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918

STREIFF-FEINAR,T J., (2009) Le « modèle républicain » et ses Autres : construction et évolution des catégories de l'altérité en France, *Migrants Société*, 2, n°122, pp. 215-236

TEDESCO, J.C., (Comp.) (2005), *"Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino ?* Buenos Aires: IIPEUNESCO y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible à l'adresse suivante :
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144318

THIERRY LY SON, RIEGERT A., (2016), « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter-et intra-établissement dans les collèges et lycées français, Cnesco

VEIGA, C., G., (2017), Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. *História da Educação*, *21*(53), 158-181.