Bibliographie

Almeida, R. De. (2009). *A Igreja Universal e seus demonios: um estudo etnoˆgráfico*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome.

Almeida, R. De. (2019). Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos Estudos - CEBRAP*, 38(1), 185–213.

https://doi.org/https://doi.org/10.25091/s01013300201900010010

Araújo, P. C. (2017). *Entre ataques e atabaques: Intolerância religiosa e racismo nas escolas*. São Paulo: Arché Editora.

Avelar, M., & Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65–73.

https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007

Bauberot, J. (2017). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF, 7e édit.

Berque, J. (1985). *Les enfants de l'immigration à l'école, Rapport au minister de l'éducation nationale*. Paris : La Documentation française.

Borne, D. (2007). *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* Brasília: Ministério da Educação.

Caputo, S. (2012). *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas.

Carvalho, M. C., & Sívori, H. F. (2017). Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu*, 50.

https://doi.org/10.1590/18094449201700500017

Cunha, L. A. (2018). Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, 39(145), 890–907. https://doi.org/10.1590/es0101-73302018196128

Cury, C. R. J. (2004). Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 183–191. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013

Debary, R., (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'ecole laique, Paris : Odile Jacob.

De Cock, L. (2009). Pour dépasser le roman national, in : De Cock, L., & Picard, E., *La fabrique scolaire de l'histoire: Illusions et désillusions du roman national*, Marseille : Agone.

Deloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris : Presses de sciences Po.

Desmery, K., (2020), *Pour une éducation à la liberté responsable : les perspectives d'un enseignement moral et civique*. Éditions Liber mirabilis.

Dorvillé, L. F., & Teixeira, P. (2015). O crescimento do criacionismo no Brasil: principais influências e avanços recentes. *X Encontro Nacional de Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 24–27.

El-Hani, C. N., & Mortimer, E. F. (2007). Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 2(3), 657–702. https://doi.org/10.1007/s11422-007-9064-y

El-Hani, C. N., & Sepúlveda, C. (2010). The relationship between science and religion in the education of protestant biology preservice teachers in a Brazilian university. *Cultural Studies of Science Education*, 5(1), 103–

125. https://doi.org/10.1007/s11422-009-9212-7

Escola Sem Partido. (n.d.). *FAQ*. Retrieved August 8, 2016, from http://www.escolasempartido.org/faq

Falaize, B., (2006). Identités, histoire et mémoires scolaires : les enfants descendants de travailleurs nord-africains en France in : Nagy, P. SahinToth P. (Eds) *Identités en construction, identités en interaction.* Budapest : Presses universitaires de Rouen (PURH)/ELTE.

Falaize, B., (Dir.), (2009), *L'histoire de l'immigration à l'école*, coll. « éducation, histoire, mémoire », INRP/CNHI.

Falaize, B., (Dir.), (2011) *L'enseignement de l'esclavage et des traites dans l'espace scolaire hexagonal*, INRP.

Falaize, B., (2014) L'enseignement des sujets controversés dans l'école francaise : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? ¸*Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 193-223.

Falaize, B., & WAINSTAIN, N., (2020a), L'esclavage dans les manuels et les programmes scolaires : 7 propositions. *Les notes de la Fondation pour la mémoire de l'esclavage (FME)*, N°1. https://memoire-esclavage.org/sites/default/files/2020-10/Note%20%C3%A9ducation%20FME%20sept%202020.pdf

Falaize, B., (2020b), L'institution scolaire et l'horizon démocratique, Revue *Esprit*, n°469, « Jeunesses antiracistes », novembre 2020, p.99-107.

Fortin, C., (2009) *L'évolution à l'école. Créationnisme contre darwinisme ?*. Paris : Armand Colin.

Garcia, P., (2009) Roman national et revendications mémorielles, *Cahiers français*, La France au pluriel, n° 352, p. 57-62.

Gil, C. Z. de V., & Camargo, J. (2018). Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, 7(13), 139–

159. https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.430

Gohn, M. da G. (2019). Lutas, movimentos sociais e políticas em educação no Brasil - Um histórico de organização e confrontos. In: Gohn, M. da G. *Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pósjunho de 2013* (pp. 192–227). Petrópolis: Vozes.

Gomes, N. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(1), 98–109.

Harsin, J., (2018) Post-Truth Populism: The French Anti-Gender Theory Movement and Cross-Cultural Similarities, *Communication, Culture and Critique*, Volume 11, Issue 1, p.35–52,

https://doi.org/10.1093/ccc/tcx017

IBGE. (2012). *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE.

Joutard, Ph., (1990). Rapport sur l'enseignement de l'histoire des religions., In : Borne, Dominique *La laïcité, mémoire et exigences du présent* (pp.9096). Paris: La documentation française..

Kesler, (2020) S., La Guyane, une nouvelle frontière éducative : comment l'ampleur des migrations conduit à repenser l'école, in *Administration & Education*, n°166.

Lacerda, M. B. (2019). *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro* (1st ed.). Porto Alegre: Zouk.

Larochelle, M. & Desautels, J. (2006), L'éducation aux sciences et le croisement des expertises, in : Legardez, A. & Simonneaux, L., *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris : ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.

Lefevre, J.-P. (1993), Les missions universitaires françaises au Brésil dans les années 1930, Vingtième siècle, *Revue d'histoire*, n°38, pp.24-33 (https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1993_num_38_1_2677).

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.

LICRA/IFOP (2021). « Droit au blasphème », laïcité, liberté d'enseignement… les lycéens d'aujourd'hui sont-ils « paty » ? https://www.ifop.com/publication/droit-au-blaspheme-laicite-liberte-denseignement-les-lyceens-daujourdhui-sont-ils-paty/, mars 2021.

Lorcerie F. (Ed) (2005). *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris : L'Harmattan.

Marton, F. (2019). Relatos apontam proliferação de ataques às religiões afro-brasileiras. *Folha de São Paulo*.

https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/09/relatos-apontam-proliferacao-de-ataques-as-religioes-afro-brasileiras.shtml

Miguel, L. F. (2016). Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621.

https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163

Prairat, E., (2018), Les valeurs. Des interrogations du philosophe au défi du pédagogue, *Diversité*, n°182, 4ème trimestre, 80-84.

Quintana, E. (2013). Intolerância religiosa na escola: O que professoras filhas de santo têm a dizer sobre esta forma de violência. *Revista Fórum Identidades*, 14 (14), 127-140.

Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138),

9–26. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522

Rodrigues, E. (2015). Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista de*

Estudos Da Religião (REVER)., 15(2), 55 - 66. https://doi.org/10.21724/rever.v15i2.26184

Saint-Martin, I., (2019). *Peut-on parler de religions à l'école ?* Paris : Albin Michel.

Sayad, A., *Les usages sociaux de la « culture des immigrés »*. Paris : Centre d'information et d'études sur les migrations méditerranéennes. 1978.

Sayad, A., (2014) *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris : Editions du Seuil.

Spyer, J. (2020). *Povo de Deus: Quem são os evangélicos e por que eles importam?* São Paulo: Geração Editorial.

Tatagiba, L. (2018). Os protestos e a crise brasileira. Um inventário inicial das direitas em movimento (2011 – 2016). In R. de Almeida & R. Toniol (Eds.), *Conservadorismos, Fascismos e Fundamentalismos: análises conjunturais* (pp. 87–116). Campinas: Editora da Unicamp.

Teixeira, P. (2019). Acceptance of the theory of evolution by high school students in Rio de Janeiro, Brazil: scientific aspects of evolution and the biblical narrative. *International Journal of Science Education*. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1569283

Tidon, R., & Lewontin, R. C. (2004). Teaching evolutionary biology. *Genetics and Molecular Biology*, 27(1), 124–131. https://doi.org/10.1590/S1415-47572004000100021

Zuber, V., (2020). Laïcité, un vent mauvais souffle sur l'école, AOC, cahier n°2, *La Découverte*, p.191-200.

Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 255 – 295

Modalités, mise en œuvre et limites des politiques d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur en France et d'*affirmative action* au Brésil

Choukri Ben Ayed
Groupe de Recherches Sociologiques sur les Sociétés Contemporaines,
Université de Limoges
France
Naira Muylaert
Laboratório de Avaliação da Educação Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brésil
Jefferson Soares
História da Profissão Docente e das Disciplinas Escolares
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brésil

Résumé
L'article propose une contribution originale d'étude comparative entre les politiques d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur en France et les politiques d'*affirmative action* au Brésil. L'article met en exergue les convergences et les divergences entre ces deux contextes nationaux. Ces politiques visent un objectif commun, celui de la démocratisation à des niveaux et secteurs d'enseignements considérés comme les plus prestigieux, un renouvellement des élites, et par là-même une démocratisation plus large des sociétés. Ces politiques se rejoignent également par les très vifs débats qu'elles suscitent mettant en jeu le niveau d'acceptabilité sociale. Elles se différencient en revanche sur le plan de leur mise en œuvre. Alors qu'au Brésil, les politiques d'*affirmative action* dans l'enseignement sont le produit d'une réforme constitutionnelle et d'un travail

législatif en lien avec l'histoire coloniale et de l'esclavage, en France les politiques d'ouverture sociales de l'enseignement supérieur s'inscrivent dans le respect des principes constitutionnels sans lien avec une reconnaissance de faits historiques légitimant une discrimination positive à la française.

Mots clés

Affirmative action ; Redistribution; Reconnaissance; Inégalités sociales; Démocratisation

Abstract

The article offers an original contribution to a comparative study between the policies of social openness in higher education in France and affirmative action policies in Brazil. The article we met highlights the convergences and divergences between these two national contexts. These policies aim at a common objective, that of democratization at the levels and sectors of education considered to be the most promising, a renewal of the elites, and thereby a wider democratization of societies. These policies are also joined by the very keenness they arouse in bringing into play the level of social acceptability. However, they differ in terms of their implementation. While in Brazil, affirmative action policies in education are the product of constitutional reform and legislative work related to colonial history and slavery, in France policies of openness of higher education s social policies comply with constitutional principles unrelated to recognition of historical facts legitimizing positive discrimination in french context.

Keywords

Positive action; Redistribution; Acknowledgement; Social inequalities; Democratization

INTRODUCTION

Avec des temporalités différentes à l'échelle internationale, l'accès à l'enseignement supérieur ou aux grandes écoles des élèves issus des classes populaires s'est imposé comme un enjeu pour les politiques éducatives et comme un objet émergent pour la sociologie politique, de l'action publique et de l'éducation[102]. Ces politiques sont tout autant justifiées par une volonté de démocratisation de l'enseignement supérieur

102 - Voir notamment le programme de recherche dirigé par Agnès van Zanten à l'Observatoire sociologique du changement/Sciences Po Paris, « Educélites » mené entre 2006 et 2009

que de renouvellement des élites (Dutercq et Massy 2018). Ces politiques soulèvent un ensemble de questions au plan académique. Il s'agit notamment d'analyser leurs formulations, leurs modalités, leurs conceptualisations, les principes de philosophie politique qui les sous-tendent, ainsi que les effets potentiels attendus. S'agissant des modalités et des conceptualisations, les comparaisons internationales constituent à la fois des ressources mais également des obstacles, dès lors qu'elles donnent lieu à des transpositions hasardeuses. Ainsi, si les notions d'*affirmative action* ou de discrimination positive se sont imposées comme des figures totémiques, elles ne font pourtant pas l'objet de consensus, tant sur un plan scientifique que politique. Cet article vise à étayer ces débats et controverses dans une perspective comparative. Nous nous attacherons dans un premier temps à des aspects conceptuels, à la caractérisation de ces politiques récentes dans le cas français à partir d'une synthèse de la littérature académique. Dans un second temps, nous nous intéresserons au cas du Brésil, dans une perspective plus empirique.

I. *AFFIRMATIVE ACTION*, DISCRIMINATION POSITIVE, PROMOTION DE LA DIVERSITÉ ET DE L'ÉGALITÉ : LE CAS DE LA FRANCE

Comme indiqué dans la partie introductive, la démocratisation de l'accès aux universités ou aux grandes écoles des élèves ou étudiants de milieux populaires est souvent renvoyée au vocable de l'*affirmative action* ou de la discrimination positive en prenant comme « modèle » de référence le cas étatsunien, souvent mythifié, en occultant ses évolutions récentes. Ceci constitue un biais de taille pour la recherche académique, car les notions d'*affirmative action* ou de discrimination positive sont polysémiques, tout autant mobilisées pour décrire des dispositifs tangibles, comme slogans politiques pour en faire la promotion ou les vilipender, ou dans une perspective médiane dans un usage de type métaphorique. Le cas de la politique d'Éducation prioritaire en France est à ce titre exemplaire. Longtemps qualifiée de politique de discrimination positive, elle s'inscrit plutôt dans une perspective de rattrapage social et territorial sans introduire constitutionnellement une rupture d'égalité entre les élèves (Ben Ayed 2007). La politique d'Éducation prioritaire relève davantage d'une perspective de promotion de l'éga-

lité des chances que de lutte contre les discriminations et les ségrégations territoriales et scolaires. Ce ne sont pas les élèves qui font l'objet de « traitements préférentiels »[103], mais les territoires et les réseaux institutionnels dans lesquels ils sont scolarisés, davantage par le biais d'incitations à des partenariats et des projets pédagogiques innovants que par des sur-dotations financières réellement tangibles. On relèvera d'ailleurs, pour la période récente, l'abandon progressif du vocable de la « discrimination positive », pour qualifier cette politique, au profit de celle de : « priorisation territoriale » (Azéma et Mathiot, 2019, Ben Ayed, 2020), concept à la fois plus flou, mais qui rompt avec des décennies d'imprécisions conceptuelles consistant à marteler l'idée d'une discrimination positive à la française.

Le maelstrom institutionnel et conceptuel de la discrimination positive : le cas français

Cet exemple illustre la manière dont le vocable abusif de la discrimination positive peut donner lieu à un *maelstrom* conceptuel lorsqu'il est mobilisé notamment dans un registre politicien et de façon décontextualisée. Si le cas français est emblématique de la difficulté à saisir ce que recouvre réellement le vocable de discrimination positive, on peut relever plusieurs points communs relatifs aux initiatives prises à l'échelle internationale concernant l'accès à l'enseignement supérieur ou aux grandes écoles. Ces politiques sont tout d'abord investies d'une forte charge politique qui résulte de plusieurs facteurs. Le premier renvoie aux modalités de ciblage des élèves éligibles à un « traitement préférentiel ». Ces ciblages peuvent dans certains cas induire une forme de stigmatisation à leur endroit, voire induire une ethnicisation des politiques publiques, et la fabrique artificielle de communautés ou de minorités ethniques, y compris dans des pays ou celles-ci n'existent pas ou ne jouissent d'aucune forme de reconnaissance politique comme c'est le cas en France.

Le second concerne précisément le principe de « traitement différencié ». Gwenaëlle Calvès mobilise cette notion de façon très large sans la

---

103 - Voir notamment Calvès, G. (2004), « Les politiques françaises de discrimination positive : trois spécificités », *Pouvoirs*, 4, n° 111, p. 29-40.

renvoyer *strico-sensu* à la discrimination positive. Pour ce qui est de la France et de l'école, il peut s'agir par de pédagogies différentes, de réduction du nombre d'élèves par classes ou de partenariats locaux qui ne relèvent pas de l'*affirmative action* mais davantage de mécanismes compensatoires des inégalités cumulatives sur certains territoires. C'est pourquoi nous préférons à ce stade de l'article le concept de « traitement différencié » plus souple pour décrire que celui stricte de discrimination positive pour rendre compte des politique d'ouverture sociale des grandes écoles en France. Nous verrons qu'il en est différemment du Brésil.

Le troisième facteur correspond à l'espace symbolique concerné : celui des universités ou des grandes écoles. Les politiques dites de discrimination positive dans certains pays, ou de « traitement préférentiel » pour le cas de la France, visent à abolir des décennies d'entre-soi de populations privilégiées issues de milieux sociaux aisés, en promouvant une démocratisation par le haut du système éducatif, en rupture avec une hégémonie d'une certaine noblesse d'État, qui jusque-là avait le monopole sur ce segment d'enseignement (Bourdieu 1989). Le sujet est ainsi très sensible, notamment en France, et a donné lieu à des contentieux juridiques à l'exemple de la plainte déposée au début des années 2000 par le syndicat étudiant UNI devant la cours administrative de Paris à l'encontre des premières conventions ZEP-Sciences po[104] au titre d'une entrave et d'une inégalité d'accès au concours. La procédure judiciaire a amené à un remaniement à la marge de ces conventions et à une action spécifique du législateur à des fins de garantie de constitutionnalité, nous y reviendrons. Cette plainte avait néanmoins une por-

104 - Ces conventions toujours en vigueur avaient pour objet une diversification du public accueilli dans la prestigieuse institution Sciences Po. Les élèves pouvant en bénéficier doivent être scolarisés dans un lycée classé en Éducation prioritaire. Les élèves volontaires bénéficient d'une préparation spécifique au concours d'entrée à Science Po, concours aménagé, pour ce type d'élèves. La motivation du directeur de Sciences Po était d'augmenter ainsi la part de boursiers dans l'école qui ne représentait que 3 % des effectifs au début des années 2000. Ces conventions expérimentales au début, ce sont multipliés avec plusieurs lycées, puis ont été mises en œuvre par d'autres grandes écoles.

tée symbolique forte car elle contestait le principe même de la discrimination positive en France jugée inconstitutionnelle et contraire à l'égalité devant le concours, alors même que les conventions ne revendiquaient aucune forme de discrimination positive mais un aménagement des conditions d'accès au titre de l'égalité des chances en luttant contre les obstacles majeurs ne permettant pas sa réalisation pleine et entière pour les élèves issus de milieux populaires. Les témoignages recueillis des opposants à cette politique, tels que ceux relatés récemment par le journal *Le Monde*[105] étaient néanmoins particulièrement éloquents : *« Remise en cause de l'égalité républicaine »*, *« Mérite en péril »*, *« Sélection au rabais »*, *« Démanteler le trafic de la démagogie »*.

Qu'est-ce que l'affirmative action ou la discrimination positive ? Principes, dispositifs modalités, historicité et acceptabilité sociale

Loin de tout vision simplificatrice, les notions d'*affirmative action* ou de discrimination positive ne devraient souffrir d'aucune approximation et donner lieu, dans la mesure du possible, à une définition précise. Celle-ci répond selon nous à cinq critères interdépendants : des principes philosophiques et politiques, des dispositifs, des modalités, une référence à l'historicité, et une acceptabilité sociale.

Des principes philosophiques et politiques : le cas spécifique de la France

Les principes philosophiques correspondent aux référentiels politiques dans lesquels s'inscrivent les mesures, de discrimination positive ou de « traitement préférentiel » pour le cas français. Ces principes peuvent être ceux de l'égalité des chances, ou des correctifs à l'égalité des chances, ou à l'opposé la rupture avec le principe d'égalité, le mérite ou encore l'équité. Pour le cas de la France, les diverses formes de traitement préférentiels (notamment Éducation prioritaire et des premières conventions ZEP-Sciences po) ont probablement été inspirées par l'influence de la critique émise par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passe-

105 - Le Monde, « A Sciences Po, vint ans après la première 'promotion ZEP' : « Premier cours d'histoire, mon pire souvenir. J'avais énormément révisé. J'ai eu 8/20', 01 juin 2021

ron en 1964 : celle de « l'égalité formelle » devant le système d'enseignement (Bourdieu et Passeron 1964). Rappelons par cette citation l'essentiel de leur argumentaire :

> « La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer les inégalités particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons. Pareille attitude est dans la logique du système qui, reposant sur le postulat de l'égalité formelle de tous les enseignants, condition de son fonctionnement, ne peut reconnaitre d'autres inégalités que celles qui tiennent aux dons individuels » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 103).

En assumant une certaine forme d'anachronisme, mais pondéré par l'aspect projectif de l'ouvrage, relevons également cette citation dans le même ouvrage à propos des concours dans la mesure où, pour la période récente, les formes de « traitements différentiels » concernent des candidatures pour l'entrée dans telle ou telle grande école ou université brésilienne par le biais de concours :

> « On comprend que ce système trouve son accomplissement dans le concours, qui assure parfaitement l'égalité formelle des candidats mais qui exclut par l'anonymat la prise en considération des inégalités réelles devant la culture. Les défenseurs de l'agrégation peuvent légitimement arguer que, par opposition à un système de sélectons fondé sur la qualité statutaire et la naissance, le concours donne à tous des chances égales. C'est oublier que l'égalité formelle qu'assure le concours ne fait que transformer le privilège en mérite puisqu'il permet à l'action de l'origine sociale de continuer à s'exercer, mais par des vois plus secrètes (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 104).

Pour le cas de la France, cette référence aux travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron est centrale à plus d'un titre. Les deux auteurs ne s'inscrivent en effet dans aucune filiation anglo-saxonne, mais davantage dans celle de l'héritage de la révolution française et des Lumières supposé rompre avec les privilèges liés à la naissance ou à la fortune. Ils ne contestent ainsi pas les principes d'égalité des chances ou de méritocratie, mais leur dévoiement par des références aux talents et aux dons dans le déni des inégalités sociales et culturelles de départ.

Dans cet autre passage conclusif de l'ouvrage, nous appréhendons bien l'attachement de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron au principe de l'égalité des chances :

> « (…) en l'absence d'une pédagogie rationnelle mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continûment de l'École maternelle à l'Université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle, la volonté politique de donner à tous des chances égales devant l'enseignement ne peut venir à bout des inégalités réelles, lors même qu'elle s'arme de tous les moyens institutionnels et économique ; et, réciproquent, une pédagogique réellement rationnelle, c'est-à-dire fondée sur une sociologie des inégalités culturelles, contribuerait sans doute à réduire les inégalités devant l'École et la culture, mais elle ne pourrait entrer réellement dans les faits que si se trouvaient données toutes les conditions d'une démocratisation réelle du recrutement des maîtres et des élèves, à commencer par l'instauration d'une pédagogie rationnelle ». (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 115).

On peut considérer que ce positionnement politique, sociologique et philosophique a en quelque sorte valeur de paradigme en France et peut expliquer certaines formes de « traitements préférentiels » pour la période contemporaine, sans aucune entorse à la constitution, à l'égalité des droits et au mérite. Les deux auteurs partaient du postulat selon lequel l'instauration d'une école réellement démocratique devait lutter sur plusieurs fronts, très éloignés de quelque forme de discrimination positive et de quotas. Ils préconisaient davantage d'agir sur au moins trois facteurs : les facteurs pédagogiques, les facteurs environnementaux, les principes d'auto-exclusion et d'auto-élimination du système éducatif des classes populaires. Ces trois facteurs ne sont mus par aucune volonté d'apporter des privilèges à certaines populations mais davantage d'amoindrir les effets de ceux qui en bénéficient, et pour les autres de compenser des manques de ressources dans l'environnement familial et local ne permettant pas de lutter à « armes égales » dans la compétition scolaire afin d'atteindre une réelle égalité des chances, celle-ci demeurant toujours comme un idéal à atteindre.

La matrice principale du raisonnement consiste ainsi à passer du déni des inégalités sociales et culturelles à leur prise en compte par les institutions. Concernant les facteurs pédagogiques, si Pierre Bourdieu et

Jean-Claude Passeron prônaient l'instauration d'une « pédagogie rationnelle », autrement dit dans le langage actuel d'une pédagogie implicite à une pédagogie explicite, cette proposition a en réalité des implications beaucoup plus larges car elle appelle à une refonte globale du système d'enseignement tant en ce qui concerne la formation des enseignants, les modalités d'apprentissages, les programmes et l'organisation scolaire dans leur ensemble. S'agissant de compenser le manque de ressources culturelles, financières familiales et locales (accès à des bibliothèques, des voyages culturels, des offres culturelles variées comme propédeutiques à la socialisation scolaire), la déclinaison pratique pourrait être une politique très volontariste en terme de bourses scolaires, mais également, à la façon des réseaux d'éducation prioritaire ou du champ associatif, de mettre en œuvre des dispositifs « d'ouverture culturelle », au bénéfice des élèves de milieux populaires. Ces deux entrées ne correspondent donc en rien à de la discrimination positive, puisqu'ils s'adressent à un nombre considérable d'élèves, sans distinctions ethniques, mais plutôt de classe ou spatiales, voire à tous les élèves dans le cas de transformations pédagogiques d'ampleur. Ces mesures viseraient en quelque sorte de mettre au diapason le fonctionnement de l'institution scolaire avec des modalités pratiques et crédibles de réalisation d'une égalité des chances en apportant ressources spécifiques à ceux qui en sont privés pour rompre avec « l'égalité formelle » et l'héritage historique de l'élitisme républicain toujours à l'œuvre dans l'école française.

Le troisième front évoqué par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans une perspective de démocratisation de l'enseignement supérieur, est probablement le plus complexe et ambigu : il s'agit de celui de l'auto-exclusion des élèves et des étudiants. Cette notion très complexe au plan théorique représente des enjeux fondamentaux car on peut faire l'hypothèse qu'elle a inspiré les politiques d'ouverture des grandes écoles en France. Cette notion fondait la question de départ des deux auteurs sur l'université et les grandes écoles : par quels processus les étudiants de classes populaires abrègent prématurément leurs études à l'université, renoncent à certaines filières ou à certaines grandes écoles, quand bien même les obstacles institutionnels sont faibles (dans le cas de l'université principalement dont l'inscription est de droit en France alors que l'accès aux grandes écoles est soumis à un concours) et que

pour certains d'entre eux leurs résultats académiques le leur permettrait ? Le sens commun pourrait attribuer ces pratiques à un manque de motivation d'ambition ou à un choix familial.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron adoptent un autre point de vue, en évoquant les effets de la violence symbolique de l'institution universitaire à l'endroit des élèves de milieux populaires consistant à leur faire intérioriser leur illégitimité culturelle : ce qu'ils nomment « l'intériorisation du probable ». Il s'agit donc d'une construction complexe, d'un sentiment d'illégitimité renforcé par les jugements professoraux souvent péremptoires si ce n'est humiliants. Dans une certaine mesure cette thèse rejoint celle du courant de l'ethnométhodologie américaine à propos du rôle des conseillers d'orientation. Comme l'indiquait Clark (Clark, 1960)[106], les conseillers d'orientation contribuent à décourager les élèves de milieux populaires à poursuivre leurs études, ou à revoir leurs ambitions à la baisse, ce qu'il qualifie de : « refroidissement des attentes ». Erickson (Erickson, 1975)[107] dans la même perspective Erickson qualifie les conseillers d'orientation de *gatkekeepers*, autrement dit de gardiens de l'institution scolaire. Il relève ainsi :

> « À quelques étudiants, la société et l'école sont présentées comme une structure ouverte dans, dans laquelle ils peuvent choisir ce qu'ils veulent et agir effectivement pour atteindre un but. À d'autres, elles sont présentées comme une structure fermée, dans laquelle les individus ne choisissent pas eux-mêmes, et où bien des obstacles sont à franchir. Selon l'attitude que les conseillers décident d'adopter, les étudiants vivent leurs conseils comme des encouragements ou comme des restrictions. (…). Comme conseillers, ils sont supposés se conduire comme les avocats des élèves, tandis que comme 'passeurs' ils doivent se comporter, au nom de l'organisation comme des juges. (Erickson, 1975, p. 46)[108].

---

106 - B. Clark, The Open Door College : A Case Study, New York, Mc Graw Hill, 1960, cité par J.C. Forquin (1993), *Ethnométhodologie et education*, Paris, PUF

107 - F. Erickson, "Gatekeeping and the Melting Pot : Interaction in Counseiling Encounters", *Harvard Educational Review*, 45, 1, 1975, cité par Forquin *op. cit*

108 - cité par Forquin *op. cit*.

Ce détour par la sociologie de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, et secondairement par l'ethnométhodologie, constituent selon nous le socle philosophique susceptible de rendre compte des politiques d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur en France : non par une discrimination positive, mais en luttant à la fois contre une forme de discrimination négative, tout en ouvrant le champ des possibles des élèves de milieux populaire en essayant d'agir contre les phénomènes d'auto-censure et d'auto-exclusion. Il est à noter que pour la période récente Sylvain Broccolichi et Remi Sinthon (Broccolchi, et Sinthon,

2011), se sont attachés à approfondir ces notions en considérant bien qu'elles ne sont l'expression d'aucune forme de manque d'ambition et de motivation des familles populaires :

> « L'explication des inégalités scolaires par le manque d'ambition ou la prudence excessive des familles d'élèves dans les milieux populaires reste encore très présente dans les médias, les discours publics et certains travaux (…). Ces familles demeurent ainsi présentées comme responsables d'une auto-sélection qui empêcherait les élèves de 'tenter leur chance' dans les filières sélectives. Il est devenu pourtant difficile d'ignorer qu'au contraire ils y échouent plus souvent, autrement dit, qu'ils y tentent leur chance en vain plus souvent que les autres ; et maints travaux ont mis en lumière la mobilisation souvent désarmée de leurs parents (…) (Broccolichi, et Sinthon, 2011, p. 23).

On peut relever à ce stade de l'article, que dans le contexte français, les mesures en faveur d'un élargissement du recrutement des grandes écoles ne s'inscrivent dans aucune filiation avec le multiculturalisme étatsunien, ou les théories décoloniales, mais davantage dans la tradition des théories conflictualistes, néo-marxistes ou néo-webériennes de rapports de classe et de légitimité culturelle.

Des dispositifs spécifiques : entre acculturation et ouverture du champ des possibles

Les mesures d'élargissement du recrutement de l'enseignement supérieur et singulièrement de quelques grandes écoles en France, ne relèvent pas initialement de la loi ou d'inflexions constitutionnelles, mais d'initiatives éparses et volontaristes. Ainsi, Nazli Nozarian analyse par exemple l'action de Richard Descoings, directeur de Sciences-Po Paris,

à l'initiative des premières convention ZEP-Sciences Po, à la façon d'un « *franc-tireur dans l'espace des grandes écoles* » (Nozarian, 2015, p. 55) consistant en une « *stratégie de subversion des règles du jeu* » (Nozarian, 2015, p. 55). Cette initiative isolée, qui gagnera en expansion, ne relève initialement d'aucune mise à l'agenda politique mais au contraire, comme le montre l'encadré ci-dessous, le Parlement et le Conseil constitutionnel viendront consolider juridiquement le dispositif *a postériori*, afin de garantir qu'il n'ouvre aucune brèche à une discrimination positive à la française dans le respect du droit français.

Encadré 1
La « guérilla juridique »[109] des conventions ZEP-Sciences Po

Les conventions ZEP-Sciences Po (dit aussi Institut d'Études Politiques de Paris) n'en sont pas restées à l'état de *no man's land* juridique. Le Sénat s'en est saisi en 2001 : « *afin de donner une plus grande sécurité juridique à ce dispositif* ». Cette saisine du Sénat faisait suite au recours juridique du syndicat UNI contre ces conventions et à la pétition signée par plus de 400 étudiants de cette école. Le Sénat puis l'Assemblée nationale ont cherché des arguments juridiques permettant de consolider ces conventions. Ces arguments furent les suivants. L'une des origine du contention juridique introduit par l'UNI reposait sur le fait que la fixation des conditions d'admission et de sélection dans l'enseignement supérieur relèvent de la compétence exclusive du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Or l'IEP de Paris dispose d'un statut juridique d'autonomie renforcée par rapport aux universités. La sécurisation juridique a donc consisté a transférer officiellement cette compétence au Conseil d'administration de l'IEP de Paris permettant ainsi à l'établissement de diversifier son recrutement social et géographique (élèves provenant de toute la France et pas uniquement de Paris). Le Sénat s'appuyait sur des données de 1998 montrant que seulement 1,5 % des admis au concours d'entrée de Sciences Po étaient d'origine ouvrière en concluant ainsi : « *le concours d'entrée à l'IEP de Paris pénalise incontestablement les étudiants d'origine modeste* ». Le Sénat précise les conditions du concours aménagé : sélection par les lycées de « candidats méritants et motivés », préparation à une épreuve orale à partir d'un dossier de presse sur un sujet de leur choix et rédaction d'une note de synthèse. La procédure d'admission consiste en un entretien, un examen du dossier scolaire depuis la classe de seconde et des résultats obtenus au baccalauréat. Une fois admis ces élèves bénéficient d'une bourse et d'une aide au

109 - expression figurant dans le projet de loi du Sénat décrit dans la note

logement spécifiques ainsi que d'un tutorat assuré par un enseignant de l'école durant toute leur scolarité.

Le Sénat adopte alors une position ambivalente qui démontre la complexité juridique du droit français. Il reconnait que le concours aménagé n'introduit pas de rupture d'égalité entre les candidats des lycées en éducation prioritaire et ceux provenant d'autres lycées. Il admet cependant un principe discriminatoire (pouvant s'assimiler à de la discrimination positive) dans la mesure où les élèves proviennent d'établissements déjà classés en éducation prioritaire donc relevant déjà de la discrimination positive (même si on l'a vu ceci n'est pas tout à fait exact) et que les conventions ZEP-Sciences Po, ne font que prolonger ce traitement préférentiel. Mais surtout le Sénat admet une forme de discrimination (positive) entre les candidats à l'école à condition qu'elle demeure circonscrite à un dispositif expérimental donc provisoire. Le Sénat considère donc qu'un dispositif expérimental peut se dispenser juridiquement d'une reconnaissance législative. Le Sénat formule donc deux interprétations relativement différentes des conventions. *In fine* après la navette parlementaire, l'Assemblée nationale adopte une loi le 28 juin 2001 : « portant diverses disposition d'ordre social, éducatif et culturel » dont un seul article concerne ciences po, l'article 14 qui introduit un amendement du code de l'éducation dans son article L. 621-3 et formulé ainsi :

Art. L. 621-3. - Le conseil de direction de l'Institut d'études politiques de Paris détermine, par dérogation aux dispositions du troisième alinéa de l'article L. 612-3, les conditions et modalités d'admission aux formations propres à l'Institut ainsi que l'organisation des études, des premiers cycles à l'école doctorale. Il peut adopter des procédures d'admission comportant notamment des modalités particulières destinées à assurer un recrutement diversifié parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement du second degré. Les procédures d'admission peuvent être mises en oeuvre par voie de conventions conclues avec des établissements d'enseignement secondaire ou supérieur, français et étrangers, pour les associer au recrutement par l'Institut de leurs élèves ou étudiants.

II. - Sous réserve des décisions de justice passées en force de chose jugée, est validé l'article 5 du décret n° 85-497 du 10 mai 1985 relatif à l'Institut d'études politiques de Paris en tant qu'il attribue au conseil de direction de l'institut compétence pour fixer les conditions d'admission des élèves.

Le texte fut alors soumis au Conseil constitutionnel pour validation ou modification. La décision du Conseil constitutionnel (décision n° 2001-450 DC du 11 juillet 2001) reconnais constitutionnel ces amendements au code de l'éducation sous une seule réserve. L'article 33 de la décision est rédigé ainsi :

« Considérant que, s'il est loisible au législateur de déroger aux dispositions du troisième alinéa de l'article L. 612-3 du code de l'éducation en vue de permettre la diversification de l'accès des élèves du second degré aux formations dispensées par l'Institut d'études politiques de Paris, c'est à la condition que les modalités particulières que fixera à cette fin, sous le contrôle du juge de la légalité, le conseil de direction de l'Institut, reposent sur des critères objectifs de nature à garantir le respect de l'exigence constitutionnelle d'égal accès à l'instruction ; que, sous cette réserve, l'article 14 est conforme à la Constitution »

Autrement dit, le Conseil constitutionnel admet un principe dérogatoire aux modalités d'admission à Sciences Po, mais sans introduite de référence à la discrimination positive, et au contraire dans le respect de « l'égal accès à l'instruction ». Ces conventions flirtent donc avec le doit français, afin permettre une certaine forme de différence de traitement pour compenser des inégalités en vue d'atteindre l'égalité. Il est à noter que quelques dix ans après cette bataille juridique c'est finalement l'ensemble du concours d'accès à Sciences Po qui sera réformé supprimant pour tous les postulants l'épreuve écrite jugée la plus sélective.

En France, la discrimination positive *stricto-sensu*, ne peut être en France contraire à la constitution en introduisant une rupture d'égalité, sauf à quelques exceptions. Les réformes de cette ampleur qu'a connu la France dans ce domaine sont peu nombreuses. Elles se restreignent principalement à la parité en politique, aux emplois réservés aux personnes porteuses de handicap (notamment dans les administrations publiques), au statut d'autonomie renforcée des collectivités territoriales d'Outre-mer et de la Corse. Les mesures en faveur de l'accès aux grandes écoles n'en font donc partie, elles procèdent d'accords de grès à grès entre telle école et tel lycée sous forme de conventions qui n'ont aucun caractère contraignant. Ceci nous amène à mieux caractériser conceptuellement la discrimination positive. La définition proposée par Gwenaëlle Calvès, professeure de droit public, nous parait à ce titre éclairante. Elle différencie la discrimination positive au « sens fort », davantage centrée sur les discriminations que sur les inégalités. Il s'agit de mesures qu'elle qualifie de « radicales » : « *Elles épousent la logique de préférence absolue, pour en inverser le sens : hier on vous écartait parce que vous étiez noir, ou parce que vous étiez femme ; aujourd'hui, on vous accorde*

pour la même raison, une forme ou une autre de priorité »[110]. Ces mesures sont considérées comme transitoires dès lors que les processus discriminatoires seraient résorbés. Gwenaëlle Calvès distingue en contrepoint la discrimination au « sens faible » qui traite davantage des inégalités par des mesures compensatrices « *(…) une mesure de politique publique qui vise à traiter mieux ceux, qui de fait, se trouvent moins bien lotis* »[111]. Frédéric Edel, adopte quant à lui une définition encore plus restrictive de la discrimination positive qui désigne au sens juridique une véritable : « *dérogation au droit de l'égalité* » : « *C'est en effet tout le paradoxe de la discrimination positive que d'introduire une inégalité en droit au nom de la lutte contre les inégalités de fait* (…). *Elle est une politique publique qui viole temporairement le droit individuel à l'égalité entre les personnes dans le but de compenser une inégalité de fait entre un groupe de personnes socialement défavorisé et les autres* (…) (Edel, 2013, citation p. 131). On le voit donc la définition de la discrimination positive est très restrictive, impliquant des mesures juridiques fortes, une entorse à l'égalité, c'est pourquoi comme on l'a vu plus haut elle ne concerne que des domaines très restreints en France. Nous verrons par ailleurs plus loin, que la relative « timidité » des politiques françaises en matière de discrimination positive ne se résume pas uniquement à des aspects juridiques ou volontaristes mais également à des références à une historicité.

Des changements de sémantiques signifiants

Ces éléments de cadrages institutionnels et juridiques permettent de comprendre qu'avec l'expansion des conventionnements le vocable de discrimination positive a été progressivement écarté, car trop clivant, et ne reflétant pas la réalité, au profit de sémantiques plus souples telles que : « l'ouverture sociale des grandes écoles », « la promotion des talents », ou encore « la promotion de la diversité culturelle ». Cette dernière sémantique est relativement vague car elle peut concerner tout autant une diversité sociale, de genre, ou ethno-raciale. La diversité est supposée : « *refléter la société française* » (Calvès, 2005) quand bien même nous ne disposons d'aucune statistique permettant d'établir des valeurs

110 - Gwenaëlle Calvès citée dans Dupin, Frédéric (2012), « Entretien avec Gwénaële Calvès », *Le Philosophoire*, 2012/1 (n° 37), p. 11-25, citation p. 22

111 - Gwenaëlle Calvès citée dans Dupin, Frédéric (2012), op. cit, citation p. 22

de référence en raison de l'interdiction des statistiques ethno-raciales en France. Comment alors qualifier ces initiatives « d'ouverture » notamment des grandes écoles en France sans épouser les rhétoriques institutionnelles dans une perspective plus analytique ? Une définition qui nous parait appropriée serait celle de « dispositif » dans une référence foucaldienne :

> « (…) un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » (Foucault, 1994, citation p. 299)

Cette notion a déjà été mobilisée notamment par Anne Barrère en sociologie de l'éducation, pour rendre compte de ce qu'elle nomme « la montée des dispositifs » :

> « Les dispositifs scolaires s'inscrivent sans doute dans un moment très particulier de l'histoire de l'école en France, un moment précis où l'on ne croit guère à la redéfinition d'une école comme institution unifiée et homogène (Dubet, 2002), en rupture avec une histoire où l'action éducative a fait globalement l'objet d'approches politiques larges légitimées par un projet global. L'extension de la logique de dispositifs peut être aussi comprise dans le contexte du développement d'une prise en compte de la différence, territoriale, culturelle, et de plus en plus individualisée, dans un système historiquement bâti pour la réduire » (Barrère, 2013, citation p. 112)

Pourquoi utiliser la notion de dispositif ? Car cette notion désigne un contenu des actions, mais également, comme le relève Anne Barrère, éclaire un certain état des politiques éducatives françaises qui, loin des grandes lois, consistent en la multiplication d'actions de moyenne portée avec des temporalités parfois limitées. La notion de dispositif permet également de rendre compte de certains modes opératoires, comme on l'a vu avec les conventions ZEP Sciences-Po. Il s'agit bien d'une pratique *bottom up*, davantage que *top down*. Cette pratique *bottom up* a cependant acquis un certain niveau d'institutionnalisation et a essaimé dans tout le territoire français. Ainsi, si au début des conventions ZEP

Sciences Po n'étaient concernés que quelques lycées de la proche banlieue parisienne, ils sont à présent 166 répartis dans toute la France en avec un objectif de 200 en 2022[112]. Le nombre d'élèves boursiers à Sciences Po est passé de 12 % en 2006 à 25 % en 2020, le nombre de diplômés de 12 en 2006 à 134 en 2020[12]. Cette augmentation exponentielle du nombre de boursiers donnant lieu à de nouvelles contestations, Sciences Po envisage de brider le dispositif afin qu'il conserve un certain niveau d'acceptabilité sociale. Au-delà de Sciences Po, d'autres écoles ont emboité le pas comme d'autres Institut d'Étude Politiques en France (notamment Lille), l'Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, l'École nationale Supérieure d'ULM à Paris, l'École supérieure des sciences économiques et commerciales de Cergy-Pontoise (qualifié aujourd'hui de « *Business School* »), ou encore l'École des hautes études commerciales de Paris (HEC).

La notion de dispositif permet également de mieux comprendre le contenu de ces politiques d'ouverture des grandes écoles qui ne se limitent pas à des procédures technocratiques de type quotas, mais procèdent d'actions éducatives consistant à transformer les représentations de certains élèves sur leurs perspectives d'avenir, à lutter contre les processus d'auto-censure, de procéder à une forme d'acculturation académique (Beaud 2002) par le biais de modalités d'encadrement et d'accompagnement pédagogique sur le moyen et long terme. À ce titre les « cordées de la réussite », autre dispositif d'ouverture sociale vers l'enseignement supérieur, constitue un bon exemple de cette pratique pédagogique d'acculturation des élèves dès l'enseignement secondaire. Le dispositif plus institué dès son lancement est davantage de type *bottom up*.

Les cordées de la réussite

Les « cordées de la réussite », qui ont vu le jour en 2008 (toujours en place aujourd'hui), s'adressent aux élèves des collèges en éducation

112 - d'après l'article de Victor Mérat *« Sciences Po : les conventions éducation prioritaire fêtent leur 20 ans »*, Le Figaro Étudiant, 1 juin 2021 12 - d'après l'article de Victor Mérat op. cit.

prioritaire, ou scolarisés dans un quartier prioritaire[113], dans une zone rurale isolée, ou dans des lycées professionnels. À son lancement en 2008 cette politique s'était fixé comme objectif d'atteindre une proportion de 30 % d'élèves boursiers dans les classes préparatoires aux grandes écoles. Le dispositif fonctionne à la façon d'un parrainage par des élèves plus âgés inscrits dans des filières d'excellences telles que les classes préparatoires aux grandes écoles. Ces parrainages visent à transformer les systèmes de représentations des élèves en les amenant à considérer l'accès aux voies d'excellence académique comme relevant du possible en dépit de leurs conditions sociales. Leur mise en œuvre se réalise de façon volontariste entre les établissements souhaitant se mobiliser par le biais de conventions signées avec certaines universités, certaines classes préparatoires ou certaines grandes écoles.

Le site ministériel[114] consacré à ce dispositif est très explicite quant à ses objectifs en raison des sémantiques utilisées, qui excluent totalement la notion de discrimination positive : *« Le dispositif[115] des Cordées de la réussite propose un accompagnement des élèves dans leur parcours d'orientation. L'objectif est d'introduire une plus grande équité sociale dans l'accès aux formations de l'enseignement supérieur (…). Le but des cordées de la réussite est de lutter contre l'autocensure des élèves par un accompagnement continu dès la classe de 4ème, jusqu'au baccalauréat et au-delà ».* Il est à noter que les élèves bénéficiaires de ce dispositif ne font l'objet d'aucune forme de places réservées dans les universités ou les classes préparatoires aux grandes écoles, il s'agit simplement de les préparer à cette orientation. Même si le site ministériel indique qu'il n'y a pas de sélection des élèves pour intégrer les cordées de la réussite, dans les faits se sont les élèves jugés les plus « talentueux » qui sont encouragés à y participer. Ces élé-

---

113 - Qui relève de la politique de la ville, dispositif d'État concernant les quartiers les plus vulnérabilisés en France par le biais de projets, de partenariats entre administrations et de dotations spécifiques.

114 -https://www.education.gouv.fr/les-cordees-de-la-reussite-permettre-aux-eleves-de-batir-et-deconcretiser-un-projet-d-orientation-306210

115 - Il est en effet bien qualifié officiellement de dispositif et non de loi ou de réforme éducative

ments sont explicites dans les éléments de langage du discours du Président de la République Nicolas Sarkozy inaugurant ce dispositif lors de son discours du 17 décembre 2008 : « *sur une politique en faveur de l'égalité des chances et de la promotion de la diversité* » dont voici quelques extraits :

> (…) Comment peut-on parler de République quand la réussite scolaire et l'avenir professionnel dépendent non de l'intelligence, non du courage, non de l'ardeur au travail, non du mérite mais d'abord du milieu social d'où l'on vient, du quartier où l'on habite, du nom que l'on porte, de la couleur de peau ? (…) L'égalité républicaine, c'est l'égalité devant la loi, l'égalité des droits et des devoirs, c'est l'égale dignité des personnes, c'est l'égalité des chances. L'égalité des chances : c'est la priorité aujourd'hui (…). Tout ce qui empêche chacun de faire valoir ses talents et ses mérites doit être corrigé (…) Je pense aux 'cordées de la réussite' qui viennent d'être lancées dans par le Gouvernement pour établir davantage de passerelles entre les établissements scolaires, les grandes écoles mais aussi les universités (…) »

Dans ce discours le Président de la République ne faisait pas uniquement référence aux cordées de la réussite, mais également aux conventions ZEP-Grandes écoles ; cette phrase notamment était lourde de sens : « *Je pense à la remarquable initiative du Lycée Henri IV avec ses classes préparatoires de mise à niveau pour les bons élèves des établissements situés dans des zones en difficulté* ». Lors de ce discours, Nicolas Sarkozy ne cachait d'ailleurs pas son intention d'une discrimination positive, mais qui n'a jamais abouti pour des raisons constitutionnelles et faute de consensus :

> « Je le dis avec gravité, si notre société se trouve aujourd'hui menacée de devenir une mosaïque de communautés repliées sur ellesmêmes, si le risque se profile de voir la solidarité communautaire devenir plus forte que la solidarité nationale, si le communautarisme menace l'unité et l'indivisibilité de la République, ce n'est pas parce que l'on a trop fait droit au principe selon lequel le détour par l'inégalité pouvait être le meilleur moyen d'atteindre l'égalité, ce n'est pas parce que l'on a trop donné à ceux qui avaient moins, ce n'est pas parce que l'on a trop transgressé les sacro-

saints principes de l'égalitarisme pour mettre en œuvre une discrimination positive. C'est tout le contraire. C'est parce qu'au fond on n'a pas fait grand-chose pour réparer les injustices et réduire les inégalités ».

Modalités, historicité, et acceptabilité sociale

Ainsi, les dispositifs en France, tel que « cordées de la réussite », conventions ZEP-Grandes écoles », sont des formes de compromis entre l'impossibilité de mise en œuvre d'une discrimination positive et la volonté d'une démocratisation des espaces éducatifs d'excellence. Les références philosophiques et politiques sont ainsi très éloignées du multiculturalisme anglo-saxon ou des théories décoloniales. Pour le cas de la France, en faisant appel aux outils des sciences sociales, on peut plutôt considérer qu'il s'agit de références philosophiques hybridées, qui empruntent partiellement aux travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur l'auto-censure, voire sur la reproduction[116]. Cet emprunt rencontre cependant ses limites avec l'insistance sur la notion de « talents » déconstruite et contestée par ces deux auteurs. La notion de « talents » renvoie davantage au courant du fonctionnalisme américain, voire du fonctionnalisme productiviste, mettant en avant les besoins sociaux des sociétés et déplorant le « gaspillage des talents », « les réserves de talents », « la non-utilisation des talents potentiels »[117].

Ainsi, dès lors que l'on analyse les diverses formes d'ouverture sociale ou de démocratisation de l'enseignement supérieur notamment, il convient de ne pas les considérer comme de simples *process*, mais comme des analyseurs heuristiques de l'organisation socio-politique des pays au regard d'une certaine historicité. Dans le cas de la France, nous

---

116 - Dans son discours de 2008, Nicolas Sarkozy y fait d'ailleurs explicitement référence : *« On ne peut pas vouloir la République réelle si l'on n'est pas capable de reconnaître que notre modèle d'intégration après avoir été longtemps un modèle de promotion sociale est devenu un modèle de reproduction sociale ».*

117 - voir notamment Dael Wolfle (1964), *America's Resources of Specialised Talent*, New York, Harper and Brothers, cite par Jean-Claude Forquin (1980), Note de synthèse. La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, Vol. 51, pp. 77-92

l'avons vu, la référence à l'égalité des droits et à l'indifférenciation des citoyens est encore très structurante. Cette configuration est différente d'autres pays qui ont adopté la discrimination positive en lien avec une autre historicité. C'est le cas du Brésil notamment, comme nous le verrons dans la seconde partie de l'article, mais également des États-Unis où les politiques discrimination positive (ou d'*affirmative action*) visent clairement à accroître la proportion d'étudiants noirs ou hispaniques dans les universités américaines, donc en ciblant explicitement des populations en fonction de catégories ethno-raciales officielles. Daniel Sabbagh définit ainsi la discrimination positive ou *l'affirmative action* telle qu'elle est pratiquée aux États-Unis :

> « (…) Aux États-Unis, la 'discrimination positive' (*affirmative action*) désigne l'ensemble des mesures qui octroient aux membres de groupes ayant été soumis dans le passé à un régime juridique discriminatoire un *traitement préférentiel* dans la répartition de certaines ressources, génératrices de gratifications matérielles et symboliques. En règle générale, les groupes en question sont les Noirs, les « Hispaniques », les descendants des populations autochtones (*Native Americans*), les Asiatiques et les femmes. Les trois domaines d'application du dispositif sont l'emploi, l'attribution de marchés publics et l'admission dans les universités » (Sabbagh, 2014, citation p. 85).

Sabbagh souligne ainsi la relation directe entre les politiques de discrimination positive et la reconnaissance, la réparation, ou la notion de dette, au sens de Nancy Frasser (Frasser, 2004) et Haxel Honnet (Honnet, 2004) à l'égard de persécutions, d'exactions, de pratiques ségrégationnistes commises dans le passé, comme conditions de l'institutionnalisation de groupes ethniques ou raciaux ouvrant droit à un traitement préférentiel. Cette situation n'a pas d'équivalent en France en l'absence de la reconnaissance de dettes ou de repentances en lien avec son histoire coloniale notamment. Daniel Sabbagh définit ainsi la notion de traitement préférentiel aux États-Unis :

> « Plus précisément, l'expression 'traitement préférentiel', employée ici sans aucune intention polémique, se rapporte à une situation selon laquelle (si l'on s'en tient au cas simplifié de l'opposition entre deux groupes raciaux préalablement délimités) un candidat noir N1 se trouve sélectionné pour occuper une position donnée alors qu'il existait au

> moins un candidat blanc dont le niveau de qualification était « supérieur », c'est-àdire tel que si un autre candidat *noir*, N2, avait présenté ce *même* niveau de qualification, c'est sa candidature qui aurait été retenue, de préférence à celle de N1 (Nagel 1977, p. 3). En d'autres termes, c'est *l'identification raciale* qui, pour les acteurs en présence, constitue le facteur déterminant de l'obtention ou de la non-obtention du bien valorisé (Sabbagh, 2014, citation p. 85-86) ».

Ces politiques ne sont pas sans poser problèmes relativement au statut de la « race » ou de « groupes ethniques » ouvrant des droits à un « traitement préférentiel », mais faisant de plus en plus l'objet de contestations. Daniel Sabbagh, à propos des États-Unis, fait ainsi état d'un démantèlement partiel de l'*affirmative action* à partir des années 1990, preuve que ce type de politique fait l'objet d'un consensus fragile et d'une forte politisation. Il mentionne entre autres facteurs à ce démantèlement la fin de la prospérité économique et la précarisation corrélative des populations dites « blanches ».

II. *AFFIRMATIVE ACTION*, DISCRIMINATION POSITIVE : LE CAS DU BRÉSIL

Le Brésil, comme le développent plusieurs articles de ce numéro, présente d'importantes différences avec la France qui constituent les conditions de possibilité d'une discrimination positive pourrait-on dire à la brésilienne. Parmi ces différences mentionnons notamment, même si elle n'a pas strictement valeur constitutionnelle, la « dette de l'esclavage », sur laquelle nous reviendrons, le mythe de la « démocratie raciale » se représentant le pays comme un *melting pot*, à la différence de l'unicité française. Mentionnons également la colonisation des peuples autochtones. L'ensemble de ces éléments a conduit le Brésil à une reconnaissance des minorités ethniques ainsi que du racisme et des inégalités sociales de masse. Les classifications raciales comme le montrent d'autres articles ont été adoptées dès 1872 par le croisement de la couleur et de la race en fonction de cinq catégories : blanc, noir, brun, jaune, indigène. Ajoutons à ces considérations historiques et culturelles des aspects plus institutionnels liés au fédéralisme brésilien qui induit une moindre normativité juridique à l'échelle de l'État fédéral de l'Union et en conséquence une autonomie plus large laissée aux États fédérés, aux munici-

palités, aux universités, ainsi qu'au réseau des écoles et universités privées, dans l'interprétation et l'application des textes nationaux. C'est dans ce contexte spécifique qu'ont émergé au Brésil, les politiques d'*affirmative action* dans le cadre de débats relatifs à la justice sociale, à la lutte contre les discriminations, à l'égalité et à la prise en compte de la diversité.

Cependant, à l'instar d'autres pays comme les États-Unis et plus encore de la France, les politiques d'*affirmative action* ne font pas non plus consensus et donnent lieu à de virulents débats, tant en ce qui concerne leurs modalités que les principes de justice qui les sous-tendent. Si certains les appréhendent comme propices à la résorption des inégalités et des discriminations, d'autres considèrent au contraire qu'elles violent les droits universels et ont une portée discriminatoire notamment à l'égard des populations ne pouvant en bénéficier. En outre les ciblages raciaux leur paraissent inefficaces et contre-productifs (Fry & Maggie & Maio & Monteiro & Santos, 2007). Les opposants aux politiques d'*affirmative action* affirment par ailleurs qu'elles sont en contradiction avec le caractère universaliste des politiques sociales brésiliennes (qui englobent les domaines de la santé, de l'assistance sociale, de l'éducation et du travail), telles qu'elles apparaissent dans l'article 194 de la Constitution fédérale de 1988. Les promoteurs des politiques d'*affirmative action* s'appuient également sur des arguments constitutionnels notamment sur l'article 3 de la Constitution qui stipule que le Brésil doit chercher à construire une « société libre, juste et solidaire » (Brasil, 1988) et à promouvoir « le bien de tous, sans préjugés d'origine, de race, de sexe, de couleur, d'âge et toute autre forme de discrimination » (Brasil, 1988). Pour les promoteurs des politiques d'*affirmative action*, les inégalités massives au sein de la société brésilienne ne peuvent se réduire à des aspects économiques mais également à des considérations relevant de la race, du sexe, de l'âge ou encore de l'appartenance religieuse. En dépit de ces controverses politiques et idéologiques, le Brésil a adopté deux politiques d'*affirmative action* dans le domaine de l'éducation : le Programme national d'aide aux étudiants – PNAES de 2010 (décret n ° 7 234/2010) et la loi sur les quotas de 2012 (loi n ° 2 711/2012).

LE PROGRAMME NATIONAL D'AIDE AUX ÉTUDIANTS DE 2010 (PNAES)

Le Programme national d'aide aux étudiants (PNAES), institué en 2010, est destiné aux élèves et étudiants des établissements publics fédéraux de l'Union (sous l'autorité du ministère de l'Éducation d'enseignement supérieur et d'éducation de base de la maternelle au lycée). Le PNAES, selon le décret n ° 7 234/2010, vise les objectifs suivants: démocratiser l'accès aux établissements d'enseignement fédéraux; réduire les inégalités sociales et régionales de continuité des études dans différents parcours académiques; réduire les taux de redoublement et de décrochage scolaire et, enfin, contribuer à la promotion de l'inclusion sociale par l'éducation. Les actions du PNAES comprennent l'octroi d'aides aux élèves et aux étudiants en situation de vulnérabilité socio-économique: aides au transport, au logement et à la nourriture, bourses. Le PNAES comprend également des actions éducatives destinées aux apprenants ayant des besoins particuliers et des difficultés d'apprentissage, sous forme de soutien scolaire et de fourniture de matériel pédagogique. Le PNAES cible en priorité les élèves des écoles publiques ou dont le revenu familial est inférieur à 1,5 du salaire minimum au Brésil. Il se caractérise donc comme une politique d'*affirmative action* fondée sur la redistribution économique. Les aspects raciaux ne sont pas prioritairement pris en compte dans ce dispositif dans la législation fédérale. Les institutions locales doivent suivre les dispositions normatives du décret, mais peuvent néanmoins établir des critères supplémentaires, comme des critères raciaux. Ceux-ci sont cependant plus clairement affirmés dans la loi sur les quotas de 2012.

La loi sur les quotas (loi n ° 2 711/2012)

La loi sur les quotas de 2012 adoptée au niveau fédéral de l'Union concerne toutes les universités et tous les d'enseignement technique secondaires sous son autorité par la réservation d'au moins 50 % des places en fonction un ensemble de critères établis selon un ordre hiérarchique : appartenance antérieure au réseau public d'enseignement, critères socio-économiques, appartenance raciale, handicap.

Justification des politiques des quotas au Brésil

Avant d'aborder les modalités de sa mise en œuvre, nous allons préalablement revenir sur des éléments de définition et de justification

ayant permis son adoption au Brésil en tant que politique *d'affirmative action*. Feres Júnior et *al*., définissent les politiques d'*affirmative action* comme : « *programme, public ou privé, qui vise à accorder des ressources ou des droits spéciaux aux membres d'un groupe de la société défavorisé, en vue d'un bien collectif* » (Feres Júnior et *al*, 2018, citation p.13). Gomes (2001) complète cette définition en y ajoutant l'élément temporel lorsqu'il affirme que les actions affirmatives sont caractérisées par des instruments politiques et sociaux dont l'objectif principal est de mettre en œuvre le principe d'égalité en offrant un traitement différencié et temporaire aux groupes sociaux historiquement discriminés. Piovesan insiste davantage sur cet élément d'historicité en affirmant que les politiques d'*affirmative action* : « *doivent être comprises non seulement dans une perspective rétrospective - afin d'alléger le fardeau d'un passé discriminatoire -, mais aussi prospective - afin de favoriser la transformation sociale, créer une nouvelle réalité* » (Piovesan, 2008, p. 890). Ces définitions correspondent bien à la notion de discrimination positive « au sens fort » telle que développée plus haut par Gwenaëlle Calvès. Il s'agit de politiques qui n'ont pas vocation à perdurer, mais constituent des dispositions provisoires en vue de rétablir l'égalité. Ces définitions correspondent également à la conceptualisation proposée par Daniel Sabbagh, selon laquelle les politiques d'*affirmative action*, s'inscrivent dans une historicité spécifique et constituent des politiques de reconnaissance, de réparation ou de dette. On retrouve bien cette notion de dette chez Piovesan lorsqu'il fait référence au : « *fardeau d'un passé discriminatoire* ». Cette notion de dette au Brésil, renvoie à l'histoire de l'esclavage et à la colonisation des peuples autochtones. Si le terme ne figure pas formellement dans la constitution, elle apparait de façon explicite dans la loi sur l'égalité raciale (loi 12 288 de 2010) et son volet relatif aux politiques d'*affirmative action* : « *Les programmes d'action positive constitueront des politiques publiques visant à réparer les distorsions et les inégalités sociales et autres pratiques discriminatoires adoptées, dans les sphères publiques et privées, au cours du processus de formation sociale du pays* ». Ce cadre législatif, comme le montre dans le même numéro l'article de Peidro Teixera et Benoît Falaize, a eu des impacts dans le domaine éducatif, notamment dans les curriculums scolaires dans le cadre des : « *Directives générales nationale du curriculum pour l'éducation de base* », et dans les :« *Directives nationales du curriculum pour l'enseignement scolaire Quilombola* ». La notion de dette est égale-

ment celle qui justifie dans la Constitution fédérale de 1988 la reconnaissance officielle des peuples autochtones[118] et des afrodescendants pouvant faire l'objet de mesures institutionnelles spécifiques (Feres Júnior & Campos & Daflon & Venturini, 2018).

Ces considérations juridiques et politiques sont loin de faire consensus au Brésil. Les opposants aux politiques d'*affirmative action* contestent la notion de réparation historique. Même s'ils ne nient pas les exactions ou les traitements infériorisants commis dans le passé, ils les considèrent comme trop lointains historiquement pour justifier des politiques d'*affirmative action* pour la période contemporaine. Ils estiment par ailleurs que les filiations généalogiques notamment des afrodescendants dans le Brésil contemporain avec les premiers esclaves sont contestables car trop étiolées dans le temps :

> « Un autre problème lié au choix de l'argument de la réparation comme élément de justification de l'action positive est l'identification du bénéficiaire des droits. Étant donné que les Africains et leurs descendants constituaient la grande majorité du contingent des esclaves, le droit de réparer les maux causés par l'esclavage devrait appartenir à leurs descendants, appelés aujourd'hui afrodescendants en général. Cependant, il est difficile d'établir exactement qui sont les afrodescendants. (Feres Júnior & Campos & Daflon & Venturini, 2018, p.42) »

Pour contrer ces controverses généalogiques, les institutions brésiliennes ont établi des procédures spécifiques. La preuve de l'appartenance à l'une des catégories raciales ou ethniques mentionnées plus haut peut être réalisée par le croisement d'une auto-déclaration des individus avec des phénotypes, voire le recours à des critères génétiques : pigmentation de la peau, caractéristiques du nez, de la bouche, des cheveux, etc. Ces procédures ne règlent cependant pas les éventuelles distorsions entre hétéro et auto-identification qui constituent un véritable

---

118 - Selon la Fundação Nacional do Índio (National Indian Foundation), les peuples autochtones sont définis comme des peuples tribaux indépendants, avec une organisation sociale, culturelle et économique différente des autres groupes de la collectivité nationale. Ces peuples sont régis, en tout ou en partie, par leurs propres traditions ou par une législation spéciale.

nœud problématique. Ainsi Selon Pena et Bortolini (2004), d'après les données du recensement de 2000, 87 % de la population brésilienne peut être considérée comme afrodescendante dès lors qu'il leur est reconnu au moins 10 % des caractéristiques biologiques ou phénotypiques décrites ci-dessus. Ces données sont fortement dissonantes avec celles constituées par *l'Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*[119] (IBGE) qui ne retient que comme seul critère l'auto-identification. Ainsi seuls 7,2 % des Brésiliens se déclarent noirs et de filiation africaine (Feres Júnior & Campos & Daflon & Venturini, 2018). Ces différences considérables peuvent s'expliquer par l'hypothèse suivante. Certaines populations « noires » refuseraient délibérément cette catégorisation, considérée comme une assignation porteuse de préjugés négatifs, tout comme la catégorie brune[120]. Le déni de l'ascendance africaine peut s'expliquer par certains auteurs par l'idéologie dite du « blanchiment » consistant invisibiliser ses appartenances généalogiques pour se prémunir des discriminations et aspirer à une assimilation à la société brésilienne sans recours à des catégorisations spécifiques. Selon Ribeiro, cette idéologie « du blanchiment » reflète les aspirations de certaines populations d'ascension sociale, notamment par l'argent, pour lutter contre toutes formes de stigmatisation (Ribeiro, 2017).

Ces constats appellent des enseignements. Outre les difficultés de mise en œuvre des politiques d'*affirmative action*, celles-ci ne peuvent faire abstraction des aspirations des populations elles-mêmes à être considérées comme « cibles ». Les politiques d'*affirmative action* ont en effet pour corrélat une assignation identitaire institutionnalisée alors que dans une démocratie libérale, celle-ci est du ressort des individus. Ainsi, comme l'indiquent Feres Júnior & Campos & Daflon & Venturini :

---

119 En français : Institut Brésilien de Géographie et de Statistique : institution chargée de collecter des informations sur la population brésilienne.

120 L'IBGE définit le terme brun comme des personnes ayant un mélange de couleurs de peau. Ce mélange peut être *mulata* (descendants de blancs et noirs), *cabocla* (descendants de blancs et indigènes) et *cafuza* (descendants de noirs et peuples indigènes). Ces trois catégories (mulata, cabocla et cafuza) sont résumées par le terme brun, autrement dit de métisse.

« l'autonomie morale de chacun est le postulat de base de la citoyenneté démocratique, et cette autonomie comprend les choix identitaires, même s'ils peuvent sembler erronés aux yeux des autres » (Feres Júnior & Campos & Daflon & Venturini, 2018, p. 43). Les politiques d'*affirmative action,* telles qu'elles sont mises en œuvre au Brésil se heurtent ainsi à trois difficultés interdépendantes : les procédures spécifiques de mise en œuvre, la validité du principe de réparation, ou de dette, la définition et l'adhésion des populations « cibles » elles-mêmes.

Mise en œuvre des politiques d'affirmative action dans l'enseignement au Brésil

La mise en œuvre des politiques d'*affirmative action* au Brésil est complexifiée par la structuration très hiérarchisée, cloisonnée et stratifiée de son système d'enseignement propre à l'organisation politico-administrative complexe d'un État fédéral. Le système d'enseignement est organisé sous forme de quatre réseaux relativement indépendants et jouissant d'une plus ou moins grande autonomie. Le réseau public fédéral de l'Union (sous l'autorité du Ministère de l'Éducation nationale) comprend l'enseignement de base, les collèges, les lycées et les Universités. Ce premier réseau d'enseignement est fréquenté principalement par les classes supérieures, une faible fraction des classes moyennes et une très faible fraction des classes populaires. Les conditions d'accès à ces différents niveaux d'enseignement différent à la marge selon les niveaux d'enseignement. L'inscription dans l'enseignement de base du réseau fédéral se réalise par concours, ou tirage au sort. La forme prédominante est cependant le concours. L'accès aux collèges, aux lycées et aux universités se réalise exclusivement par le biais de concours selon une logique méritocratique[121].

Le second réseau d'enseignement est celui dépendant des États fédérés regroupant l'enseignement de base, les collèges, les lycées et les Universités. L'accès à l'enseignement de base se réalise par inscription directe (avec ou sans sectorisation selon les États), l'accès aux collèges et

121 - La notion de méritocratie est mobilisée ici sans aucune connotation idéologique. Il s'agit de la terminologie employée au Brésil qui désigne le niveau de compétence académique de élèves.

lycées selon la même procédure. L'accès aux universités relève en revanche d'une sélection sur une base méritocratique en fonction de critères définis par chaque État. Le troisième réseau est celui dépendant des municipalités chargées principalement de l'universalisation de l'accès à l'enseignement de base (par inscription directe). Il comprend également des collèges, des lycées et des Universités. Son recrutement, notamment dans l'enseignement de base, est très populaire. Le quatrième réseau d'enseignement est privé, il comprend tous les cycles d'enseignement et également des universités. Son recrutement est basé sur la méritocratie scolaire et sur les moyens financiers des familles. Malgré des dispositifs de bourses pour l'accès aux universités, comme le *Programma Universitade para Todos* (PROUNI) et le *Fundo de Finaciamento Estudantil* (FIES) son recrutement concerne principalement des familles très favorisées.

Principes et mise en œuvre de la loi sur les quotas n° 12.7111. du 29 août de 2012 qui « Prévoit l'admission dans les universités fédérales et les établissements fédéraux d'enseignement technique secondaire et d'autres mesures »

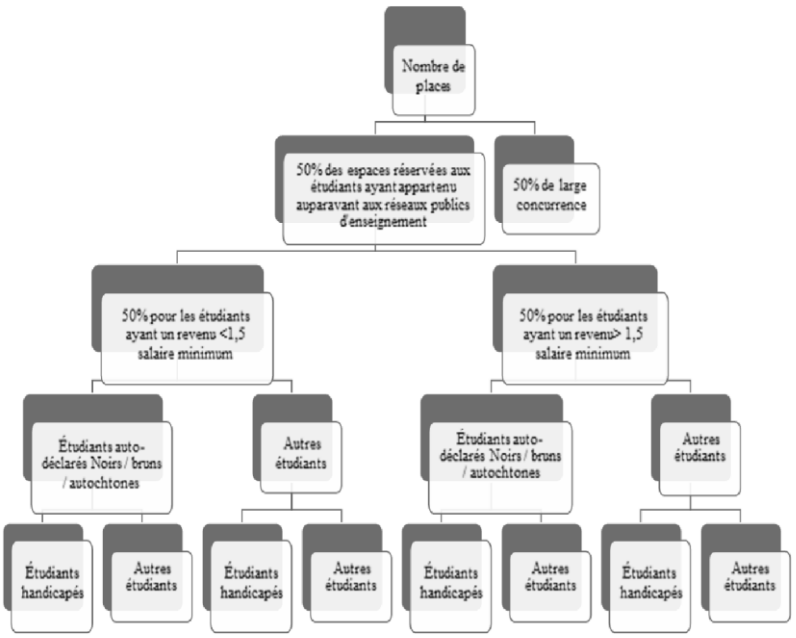
Sans rentrer dans les détails de la loi du 29 août 2012 promulguée par le Congrès national et la Présidente de la République Dilma Rousseff, celle-ci prévoit notamment dans son article 3 :

> Art. 3. Dans chaque établissement fédéral d'enseignement supérieur, les postes vacants visées à l'art. 1 de la présente loi seront pourvues, par cours et par équipes, par des Noirs, des Bruns et des autochtones autoproclamés et par des personnes handicapées, aux termes de la législation, au prorata du nombre total de places vacantes au moins égales aux proportion de noirs, de bruns, d'indigènes et de personnes déficientes dans la population de l'unité de la Fédération où se trouve l'institution, selon le dernier recensement de la Fondation de l'Institut brésilien de géographie et de statistique - IBGE

La loi du 29 août 2012 ne se restreint pas à l'enseignement supérieur mais également, dans son article 4, aux établissements fédéraux d'enseignement secondaire technique qui, contrairement à la France, ne sont pas des établissements de relégation mais au contraire d'excellence. Les mêmes procédures que celles présentent dans l'article 3 y sont appliquées. La loi précise dans son article 6 les institutions chargées de son

contrôle, de son suivi et de son évaluation que sont : le ministère de l'Éducation nationale, le secrétariat spécial pour la promotion de l'égalité raciale, la Présidence de la République et de façon consultative la Fondation nationale pour les peuples autochtones. Le législateur prévoit un délai de 10 ans pour son application dans l'ensemble du réseau fédéral public dépendant de l'union. La figure 1 présente sa déclinaison pratique.

Figure 1 : Critères de répartition des places dans les établissements publics d'enseignement du réseau fédéral



Source : élaborée par les auteurs à partir de Feres Júnior & Campos (2016) et de Muylaert, Bonamino et Bannell (2019)

Nous pouvons tirer de cette figure plusieurs enseignements. Le premier est que la politique des quotas dans le système d'enseignement public brésilien ne se résume pas à la façon de la parité en politique en France à une simple partition hommes/femmes, en l'occurrence ici noirs/blancs. Le dispositif est beaucoup plus complexe. Rappelons tout d'abord qu'il s'agit de « places réservées » selon un fonctionnement en

entonnoir et par strates successives. Le second enseignement est que le dispositif ne rompt pas avec le principe de la méritocratie scolaire et du concours. Sont ainsi sélectionnés avant tout les élèves ou les étudiants ayant satisfait aux exigences des mêmes concours. La première strate discrimine les élèves en fonction du réseau d'enseignement d'appartenance initial et de la voie « spécifique » ou générale dans laquelle ils choisissent de candidater. Ce premier critère de discrimination positive est ainsi davantage de nature institutionnelle voir économique que racial, dans la mesure où les élèves en provenance des écoles publiques sont majoritairement issus de milieux pauvres.

Dans cette première strate, 50 % des places sont réservées aux élèves ou étudiants de « large concurrence » et 50 % à ceux qui proviennent du réseau public d'enseignement. « Large concurrence » signifie que les élèves ou étudiants proviennent d'établissements publics et privés, ils peuvent être noirs ou blancs, porteurs ou non de handicaps. Ainsi certains élèves noirs peuvent opter pour cette voie d'accès sans entrer dans la politique des quotas selon leur choix. Cette première strate de discrimination positive vise à corriger des inégalités ou une discrimination informelle du système d'enseignement brésilien. Jusqu'en 2012 les places dans les universités ou les établissements secondaires publics d'excellences étaient trustées principalement par des élèves ou des étudiants provenant du réseau privé. La seconde strate cible des critères exclusivement économiques à raison d'une réserve de places de 50 % des élèves et étudiants dont les revenus de la famille sont inférieurs à 1,5 du salaire minimum et 50 % des places pour ceux qui dépassent cette tranche de revenus.

La troisième strate est celle qui introduit le critère de la race ou de l'appartenance à un peuple autochtone, la race étant définie par la couleur de peau : noirs et bruns. La législation brésilienne considère en effet ces deux couleurs de peau comme appartenant aux « afro-descendants » les plus exposés aux discriminations et au racisme. Ainsi, 50 % des places sont réservées aux étudiants auto-déclarés noirs/bruns ou autochtones et 50 % aux autres étudiants. Cependant ce ciblage rassemblant « noirs » et « bruns » fait l'objet de débats au Brésil qui voient s'affronter les tenants d'une dichotomie simple blancs/non blancs ou d'une trichotomie blancs/noirs/métisses. Ce débat sur la race concerne donc une opposition entre une approche « pure » de la couleur de peau,

et ceux comme Ribeiro (Ribeiro, 2017) qui défendent l'idée d'un « continuum des couleurs de peau ». Ces divergences d'appréciation ont des conséquences très pratiques et politiques concernant notamment la mesure quantitative des inégalités et des discriminations raciales ou les critères d'éligibilité aux politiques des quotas. Nonobstant ces débats relatifs aux classifications raciales, cette troisième strate pose également une question de proportionnalité. Une vision simpliste consisterait à considérer que les quotas visent une répartition équitable : 50 % d'élèves ou étudiants blancs, 50 % d'afro-descendants et autochtones. Il n'en est réalité rien, car nous l'avons la réserve de places fonctionne à la façon d'un entonnoir, par des strates successives de priorisation jusqu'à épuisement des places disponibles. Les considérations, raciales n'arrivent qu'en troisième intention.

Y compris dans cette troisième strate, aucune proportionnalité de référence n'est fixée à l'échelle nationale par le législateur. Comme le précise la loi, celle-ci correspond à la proportion de : *« Noirs, bruns et autochtones dans la population au moins également à celle des Noirs, bruns et autochtones dans la population de l'unité de la Fédération où se trouve l'institution située selon le dernier recensement de l'Institut brésilien et de l'Institut statistique (IBGE) »* (article 5). Autrement dit la question de la proportionnalité est renvoyée à l'échelle locale des États fédérés, ces proportions peuvent en conséquence différer d'un État à l'autre. Enfin comme le montre la figure 1 une quatrième strate concerne un contingent de places réservées aux étudiants handicapés (50 %) et aux « autres étudiants » (50 %), selon les places disponibles. L'examen de la loi de 2012 apporte ainsi des éléments de précision importants. Si le terme « quotas » est bien mobilisé dans les termes de la loi, dans sa mise en œuvre, ce sont d'autres terminologies qui sont utilisées telles que : « places vacantes », « proportion », « prorata », « réserve de places », etc. et ne concernent pas exclusivement la race, mais un ensable de considérations spécifiques : parcours scolaire antérieur, revenus, race, handicap. Le critère racial est ainsi en quelque sorte dilué dans d'autres considérations notamment économiques, il n'est pas premier, et sans rupture avec les principes de la méritocratie scolaire. Ajoutons un dernier élément, si la politique de quotas est contraignante, elle ne l'est qu'à l'échelle du réseau de l'enseignement public dépendant de l'État fédéral, ceci à des conséquences quantitatives importantes sur le nombre d'élèves concernés sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Les autres

réseaux de scolarisation peuvent décider ou non d'appliquer cette loi de façon de volontarisme ou mettre en œuvre d'autres dispositifs spécifiques comme l'attribution de bourses aux élèves et étudiants les plus défavorisés.

Lorsque la politique des quotas est soupçonnée d'inconstitutionnalité pour les Universités de Brasília (UnB) et l'Université fédérale de Rio Grande do Sul (UFRGS)

Si les initiatives du législateur brésilien en matière de réserves de places sont beaucoup plus contraignantes qu'en France, en revanche compte tenu du fort niveau d'autonomie des États fédérés et des universités elles-mêmes des dispositifs expérimentaux avaient vu le jour avant 2012. Ce fut le cas, dès 2001 par l'Université d'État de Rio de Janeiro, la première mettre en œuvre des quotas en 2001, de l'Université de Brasília en 2004 également par une politique de quotas en 2007 par l'Université fédérale de Rio Grande do Sul selon les mêmes procédés. Ces premières expérimentations à la façon des conventions ZEP Sciences Po ont également donné lieu à une « guérilla juridique ». La politique des quotas à l'Université de Brasília a consisté en la mise en place d'une commission *d'experts raciaux*, chargés de valider les candidatures des postulants et de lutter contre les risques de fraudes et de falsification ethnique et raciale dans le cadre d'une Université aux conditions d'entrée particulièrement sélectives (Maggie, 2005). Ainsi les promoteurs de cette politique d'*affirmative action* au Brésil se sont dotés de garanties contre toute dérive susceptible de la décrédibiliser dans un contexte débattu quant à son acceptabilité sociale dans son volet racial. Les opposants à cette politique ont néanmoins saisi le *Supremo Tribunal Federal*[122] (STF) afin de juger de la constitutionnalité de ces dispositifs expérimentaux:

> « (…) des membres de la société civile ont réclamé l'inconstitutionnalité de la politique, affirmant qu'elle viole les préceptes fondamentaux de la Constitution de 1988 (BRASIL, 1988), tels que le principe d'égalité et de dignité humaine, ainsi que le non-respect du droit universel à l'éducation. À l'époque, le STF avait rejeté ces allégations, arguant que les politiques d'action positive, plus particulièrement la loi sur les quotas, visaient à

122 - Cour Suprême Fédérale

> surmonter les distorsions sociales historiquement consolidées et, par conséquent, que ces politiques respectaient les dispositions constitutionnelles.
> (Muylaert & Bonamino & Bannell, 2019, p11) »

Cet exemple montre que les politiques d'*affirmative action* travaillent la société brésilienne tant au plan académique, politique que juridique.

Elles mettent en confrontation plusieurs visions des modes régulation de la société brésilienne : par le biais d'une justice redistributive à vocation économique, d'une reconnaissance ou réparation, dans une perspective plus racialiste, ou au contraire dans une perspective d'assimilation dans une vision plus universaliste et égalitaire. Ce dernier principe est contesté notamment par les mouvements sociaux, qui le considèrent comme une fausse égalité et comme l'imposition de normes culturelles hégémoniques. Ils revendiquent au contraire la reconnaissance des minorités ethniques, raciales, sexuelles, religieuses, comme condition de garantie de l'égalité des chances entre les citoyens brésiliens. La loi de 2012, en s'appuyant sur plusieurs critères de priorisation vise ainsi à trouver un compromis entre ces différentes visions de la justice sociale. Cependant sa mise en œuvre, compte tenu de la forte autonomie des universités visible dans les modalités de réception et de traduction de la loi, ne convainc pas les défenseurs attachés à une priorisation de la race. Feres Júnior et Campos (2016), notamment considère que l'aspect racial des politiques de quotas au Brésil est globalement dévoyé au profit de considérations relevant davantage de la justice redistributive :

> « Sur les 70 universités publiques brésiliennes ayant eu un certain type d'action positive en 2011, 60 (85%) ont adopté des politiques pour les étudiants diplômés des écoles publiques et 40 (58%) des mesures pour les étudiants noirs, ou noirs et métis. En soi, ces données indiquent la prépondérance d'une conception redistributive de la discrimination positive au Brésil (...) Même parmi les 40 institutions qui ont adopté la discriminatio n positive pour les Noirs, 36 ont pris le revenu et / ou la source de l'école comme critère de coupure l'opinion publique des candidats. Dans de tels cas, il ne suffit pas de se déclarer Noir ou brun, mais aussi d'avoir une condition de besoin social. En d'autres termes, sur un total de 70 universités ayant une action positive, 4 seulement ont pris comme critère exclusif l'identité ethnique et raciale du candidat. (Feres Júnior & Campos, 2016, p. 277-278) »

L'étude de Feres Júnior & Campos (2016) met également en évidence la complexité des controverses au Brésil à propos de la politique des quotas à partir d'une analyse de contenu de son traitement médiatique (éditoriaux, reportages, chroniques, articles d'opinion, lettres de lecteurs, etc.). Les auteurs ont identifié la prédominance d'une rhétorique redistributive, au détriment d'une rhétorique multiculturaliste. Sur les 1 831 textes analysés, 20,3 % soutiennent que les actions positives réduisent les inégalités, 17,1 % qu'elles facilitent l'inclusion des populations vulnérables et 13,6 % les considèrent comme des corrections des exactions et des discriminations commises dans le passé. En revanche, seulement 1% des textes interprètent les politiques d'*affirmative action* comme étant de nature à lutter contre le racisme et la discrimination et 0,7 % appréhendent l'histoire du Brésil comme ayant contribué à la constitution contemporaine de groupes marginalisés (Feres Júnior & Campos, 2016). La politique des quotas donne ainsi lieu à des interprétations très différentes bien que reconnues au sein de la société brésilienne, elles font toujours l'objet de débats quant à la prise en compte de critères raciaux.

Congruences et angles morts et éléments de bilan provisoire du PNAES et de la loi sur les quotas

Nous l'avons vu précédemment la loi sur PNAES et sur les quotas sont restreintes au réseau des établissements fédéraux de l'Union sous l'autorité du Ministère de l'Éducation nationale. Comme le montre le tableau 1 ci, dessous, s'agissant de l'enseignement supérieur, l'offre de places est concentrée principalement dans les universités privées, seules 23 % relèvent du réseau public de l'Union ou des États fédérés. La proportion de places relevant exclusivement du réseau fédéral de l'union ne représente que 13 % de l'ensemble des places disponibles dans les universités (publiques comme privées). Ceci constitue un biais non négligeable pour évaluer l'ampleur des politiques d'*affirmative action* au Brésil, un faible pourcentage d'étudiants fréquentant l'enseignement supérieur est ainsi susceptible de bénéficier de la politique des quotas et du PNAES.

Tableau 1 : Nombre et pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement supérieur - 2019

	N	%
Brésil	8.387.981	100
Secteur privé	6.523.678	77,8%
Secteur public	1.864.303	22,2%
Secteur public	N	%
Fédéral	1.119.411	60,0%
État	656.585	35,2%
Municipal	88.307	4,7%

Source : Élaboration des auteurs à partir du synopsis des données statistiques de l'enseignement supérieur au Brésil

Cette distorsion est déjà visible dès l'enseignement de base (tableau 2) où seulement 1,04 % des places disponibles relèvent du réseau fédéral. Si l'on considère le nombre total de places dans l'enseignement de base (secteur public + secteur privé), l'offre de places dans les écoles fédérales de l'union est de 1% ce qui limite de fait la portée des politiques d'initiative étatique.

Tableau 2 : Nombre et pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement de base - 2019

	N	%
Brésil	47.874.246	100%
Secteur privé	9.134.785	19,10%
Secteur public	38.739.461	80,90%
Secteur public	N	%
Fédéral	404.807	1,04%
État	15.307.033	39,51%
Municipal	23.027.621	59,44%

Source : Élaboration des auteurs à partir du synopsis des données statistiques de l'enseignement supérieur au Brésil

La loi sur les quotas et le PNAES touche ainsi un public très restreint, ce qui remet en cause la capacité de ces politiques à promouvoir efficacement l'égalité des chances en matière d'éducation, en dépit de leur reconnaissance institutionnelle (Feres Júnior & Campos, 2016).

CONCLUSION

Ce regard croisé sur les politiques d'ouverture des grandes écoles en France et d'*affirmative action* au Brésil est riche d'enseignements. Malgré les différentes institutionnelles et politiques fortes entre les deux pays – indifférenciation constitutionnelle des citoyens en France, reconnaissance des catégories raciales au Brésil, nous avons relevé de nombreux points de convergence mais également des différences. Ces politiques convergent en ce qu'elles donnent lieu à de vifs débats et controverses à la fois politiques et académiques. Ces politiques ne sont pas en rupture avec les principes de méritocratie mais constituent des aménagements fonctionnels à ces principes, en luttant contre certains désavantages mis au jour dans la littérature académique, mais sans changement fondamental de paradigme sur la vision de l'école et de l'université dans leur contribution à la mobilité sociale. Un autre point commun renvoie à leurs conditions d'émergence. Dans les deux pays, alors que la connaissance des mécanismes égalitaires, voire discriminatoires, devant les systèmes d'enseignement sont fortement documentés depuis plusieurs décennies, l'apparition de ces politiques correctrices est très tardive. Elles voient le jour selon des modalités communes aux deux pays. Elles sont, pour reprendre l'expression de Nazli Nozarian (Nozarian, 2015, p. 55), à propos du directeur de Sciences-Po Paris, le fait de « francs-tireurs » cherchant à bouleverser les règles du jeu de la sélectivité académique.

Cette figure de « francs-tireurs », on la retrouve également au Brésil avec les initiatives prises au début des années 2000, par les Universités fédérales de Brasília, de Rio Grande do Sul, de Rio de Janeiro ou de Norte Fluminense. La sécurisation juridique n'apparait qu'*a posteriori* et n'empêche nullement des « guerillas juridiques ». Si les formes de normativité juridiques sont très différentes entre les deux pays – un simple article de loi de transferts de compétence des conditions d'accès aux grandes écoles en France - une réforme constitutionnelle au Brésil un

décret, une loi sur l'égalité raciale et une loi sur les quotas , on relève néanmoins que ces textes sont toujours le fruit de compromis en raison de l'hostilité d'une certaine aristocratie académique voyant d'un mauvais œil ces tentatives de démocratisation de l'enseignement supérieur redoublé au Brésil par un racisme exacerbé.

Ainsi, en France, les aménagements des conditions d'accès aux grandes écoles n'entrent pas en contradiction avec le principe d'égalité devant le concours et ne procèdent pas de places réservées ou de quotas. Au Brésil, si la législation procède de ciblages spécifiques, raciaux notamment, ceux-ci ne font pas consensus et sont dilués dans d'autres considérations économique notamment. Un autre élément de convergence concerne le nombre d'élèves ou d'étudiants concernés par ces politiques, de fait peu nombreux pour au moins trois raisons. Les dispositifs étudiés ne cherchent pas à traiter à la source les inégalités et les discriminations cumulatives tout au long des scolarités des élèves, mais à offrir des voies de promotion sociale à une faible fraction d'élèves déjà fortement sur sélectionnés.

Par ailleurs ne sont concernés que les établissements les plus prestigieux qui par définition ne recrutent qu'une faible proportion d'élites au sein de la population scolaire en général. Il s'agit donc d'une démocratisation par le haut et partielle des systèmes d'enseignement. Enfin ces politiques, même si elles visent une ouverture sociale conservent un caractère sélectif et malthusien afin d'une part de ne pas subvertir la valeur sociale des diplômes et des institutions scolaires et universitaires concernées, et d'autre part une nouvelle fois de garantir une certaine acceptabilité sociale quitte à brider les dispositifs afin qu'ils ne bouleversent pas totalement un certain ordre hiérarchique et académique. Ainsi, si en France les débats sont virulents sur les façons de lutter contre les discriminations, certains défendant la reconnaissance de la race et les politiques des quotas. L'exemple du Brésil montre que même dans un pays ayant adopté de telle résolutions, celles-ci sont de portée limitée pour réduire les inégalités et les discriminations et engendrent tout autant de conflits et de controverses relatives notamment au statut même de la race et à sa prise en compte dans les politiques publiques.

Bibliographie

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

BARRERE, A., « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2013/2, n° 36

BEAUD S., (2002), *80 % au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte

BEN AYED C., (2020), « L'impensé de la priorisation territoriale. Retour sur le rapport 'territoires et réussite », *Carnets Rouges*, n° 19, p. 15-19

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*, École Nationale d'Administration, n° 162, p. 369-383

BOURDIEU P., (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit

BOURDIEU P., PASSERON J.C., (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit

BRASIL. (2012). *Lei n.2.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília : Diário Oficial da União.

BRASIL. (2010). *Decreto n.7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Brasília : Diário Oficial da União.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

BROCCOLICHI S., SINTHON R., (2011), "Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », Revue française de pédagogique,2, n°175, p. 15-38

CALVES, G., (2005), « Refléter la diversité de la population française : naissance et développement d'un objectif flou », *Revue internationale des sciences sociales*, 1/ n°183, p. 177-186

CLARK, B. (1960), *The Open Door College : A Case Study*, New York, Mc Graw Hill

DUPIN, F., (2012), « Entretien avec Gwénaële Calvès », *Le Philosophoire*, 2012/1 (n° 37), p. 11-25.

DUTERCQ, Y., MASY, J. (2018), « Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? », *Éducation et société*, n°41, p. 27-42

EDEL, F., (2013), « Les instruments juridiques de l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois publics : depuis le droit à l'égalité jusqu'aux politiques d'égalité », *Revue française d'administration publique*,/1 (n° 145), p. 109-135.

ERICKSON F. (1975), "Gatekeeping and the Melting Pot : Interaction in Counseiling Encounters", *Harvard Educational Review*, 45, 1

FERES JÚNIOR, J. & CAMPOS, L.A. (2016). Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, 99, 257-293.

FERES JÚNIOR, J. & CAMPOS, L.A. & DAFLON, V. T. & VENTURINI, A. C. (2018). *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: Eduerj.

FORQUIN J.C., (1980), « Note de synthèse. La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, Vol. 51, pp. 77-92

FOUCAULT M., ***Dits et écrits III, 1976-1979***, Éditions Gallimard, 1994

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

FRY, P. & MAGGIE, Y. & MAIO, M. C. & MONTEIRO, S. & SANTOS, R.V. (Orgs.). (2007). *Divisões perigosas: Políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.

GOMES, J. B. (2001). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar.

GWENAËLE C., (2004), « Les politiques françaises de discrimination positive : trois spécificités », Pouvoirs, 4, n° 111, p. 29-40.

HONNET, A., (2004), « La théorie de la reconnaissance : une esquisse »,

Revue du Mauss, 2004/1 n°23, citation p. 134-135 http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica INEP (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica* 2019. Brasília. Extrait de

INEP (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior* 2019. Brasília. Extrait de http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse.

MAGGIE, Y. (2005). Política de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedade divididas. *Horizontes Antropológicos*, 11 (23), 286-291.

MAIO, M. C. & SANTOS, R. V. (2005). Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, 11 (23), 181-214.

MELLO, J. (2011). *Áreas de formação e diferenciação institucional: evidências de estratificação dos estudantes no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro : Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MUYLAERT, N. & BONAMINO, A. & BANNELL, R. (2019). Justiça na educação: uma análise da política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-19.

NOZARIAN, N., (2015), « Les conditions d'émergence des dispositifs de démocratisation dans les grandes écoles : un enchevêtrement d'acteurs », *Éducation et société*, 2, n° 36, p. 51-65

PEIXOTO, A. & RIBEIRO, E. & BASTOS, A. & RAMALHO, M. C. (2016). Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. *Avaliação*, 21 (2), 569-591.

PENA, S. D. J. & BORTOLINI, M. C. (2004). Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, 18 (50), 31-50.

PIOVESAN, F. (2008). Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, 3, 887-896.

RIBEIRO, C. A. C. (2017) Contínuo racial, mobilidade social e "embranquecimento". Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32 n° 95/2017: e32950. Disponible sur : https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/6JPcMWSnvrT5bQS5tPgJHKc/?format=pdf&lang=pt

SABBAGH, D., (2004), « *Discrimination positive et déségrégation. Les catégories opératoires des politiques d'intégration aux États-Unis* », *Sociétés contemporaines*, n°53, p. 85-99

WOLFLE D., (1964), *America's Resources of Specialised Talent*, New York, Harper and Brothers