
L'École et les discriminations raciales

Paul DEVIN

Le modèle universaliste républicain pourrait conduire à considérer que l'école publique serait protégée des discriminations liées à l'origine ethnique des élèves : si des inégalités peuvent être constatées, elles ne seraient que le résultat importé de rapports de domination extérieurs à l'école.

Un évitement de la question

L'évitement de la question des discriminations se conforte du constat d'une valeur de refus du racisme, fortement partagée par les enseignant·es et l'ensemble des personnels qui la traduisent par des actions pédagogiques¹ voire militantes. Ces actions sont d'ailleurs soutenues par une prescription institutionnelle attachée à défendre les valeurs de l'antiracisme et à enseigner le cadre juridique qui rend le racisme illégal. On pourrait aussi se rassurer par la part réduite de l'origine raciste des incidents graves signalés à l'administration qui ne représentent qu'un faible pourcentage de l'ensemble des faits².

Mais la réalité objective de discriminations liées à l'origine ethnique émerge cependant d'un nombre conséquent de travaux de recherche. La pratique éducative n'échappe pas au risque de produire des discriminations, y compris pour des acteurs convaincus d'égalité. Comment pourrions-nous affirmer notre volonté à lutter contre elles sans accepter une analyse lucide ?

Comme les constats de discrimination sont parfois interprétés avec outrance, nous pourrions croire à une accusation relevant

du « prof-bashing » ou à une intention idéologique de déstabilisation de l'institution scolaire voire à une stratégie communautariste. Ne vaudrait-il pas mieux, alors, éviter les discrépans qui pourraient procéder de tels constats et risqueraient, paradoxalement, de réduire la capacité intégrative de l'école ?

Mais ces multiples précautions ont un effet : l'ignorance engendre l'inaction³.

Circonscrire le débat dans l'aire d'un racisme idéologique individuel nous conduit à rester aveugles sur la réalité de discriminations qui ne peuvent s'expliquer par la position singulière d'une personne consciemment et activement raciste.

Racisme systémique ?

Les ambiguïtés persistent qui produisent parfois un contresens sur l'usage de cette expression de « racisme systémique ».

Une évidence s'impose : notre organisation politique et sociale se fonde sur une absence de lois raciales et sur l'existence de lois antiracistes et antidiscriminatoires. Elle ne peut aucunement être confondue avec celle produite par des régimes politiques fondés sur des lois de ségrégation et d'apartheid qui concerne les « états racistes ».

Mais, pour autant, nos institutions sont-elles à l'abri de participer à la reproduction du racisme ?

Les débats sont encore vifs sur l'utilisation du terme de « racisme d'État » et la construction d'une distinction entre « État raciste » et « racisme d'État » se poursuit⁴.

Mais l'unanimité se fait pour reconnaître

¹ Françoise LANTHEAUME, Sébastien URBANSKI (dir.), *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*, 2023

² Enquêtes SIVIS cf. DEPP, Notes d'information, n° 25-08, n°24-04, n°23-02, n°21-39, n°21-09, n°19-44, n°18-32

³ Maxime CERVULLE, *La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation*, Cahiers du genre, 2012 (2), n°53, p. 37-54

⁴ Fabrice DHUME, Xavier DUNEZAT, Camille GOURDEAU, Aude RABAU, *Du racisme d'État en France ?* 2020

l'existence d'un racisme institutionnel, systémique ou structurel pour désigner des discriminations qui ne se fondent ni dans une organisation légale d'apartheid, ni dans des préjugés personnels d'inégalités liées à la race mais qui perpétuent néanmoins des relations de pouvoir capables de produire des discriminations, des exclusions, ... ?

C'est pourquoi la FSU a affirmé dans ses mandats de Metz : « *Le racisme n'est pas du seul fait de partis ou d'individus xénophobes ; il est structurel, en partie lié au post-colonialisme, et se manifeste par un double système de discriminations/privilégiés*⁵ ».

Universalisme et différentialisme

Il y aurait un paradoxe à justifier le refus de prendre en compte cette réalité par la seule affirmation de l'idéal universaliste de l'école républicaine dont la proclamation suffirait à considérer que tous·tes les élèves sont traité·es de la même manière... et que d'en douter pourrait mettre à mal ce modèle⁶. C'est, au contraire, en se confrontant à la réalité discriminatoire que nous pourrons mieux donner à la promesse d'égalité les capacités de son inscription dans la réalité. Pour autant, cette confrontation ne peut se raisonner dans une vision dualiste qui opposerait universalisme et différentialisme. L'attention portée aux faits de discrimination n'implique pas le renoncement à la

construction d'une culture commune. Elle incite à vouloir la définir non pas comme un modèle dominant mais à la fois dans la réalité d'une diversité culturelle et dans le partage de valeurs fondamentales. Elle ne se confond pas, pour autant, avec une interprétation culturaliste qui construirait des perspectives éducatives à partir d'une essentialisation des groupes racialisés.

Il en résulte des dilemmes permanents et complexes auxquels sont confrontés les enseignant·es, comme l'ensemble des acteur·trices du système scolaire et qui constituent une difficulté majeure de leur exercice professionnel.

La réalité des faits⁷

Une réalité complexe

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration progresse. Des études montrent une élévation du niveau d'éducation, génération après génération⁸ et les exemples ne manquent pas de réussites conduites jusqu'aux plus hauts niveaux d'études.

Contrairement à ce que véhiculent certaines idées reçues ou certaines instrumentalisations partisanes⁹, aucune conception naturalisante ne peut assigner aux enfants d'immigrés une destinée d'échec qui est loin d'être une caractéristique générale de leurs parcours scolaires d'autant que les

⁵ FSU, congrès de Metz, thème 3, II.2.1

⁶ Françoise LORCERIE, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, 2003

⁷ Yaël BRINBAUM, Jean-Luc PRIMON, *Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés*. Économie et statistiques, 2013, n°464-465-466, p. 215-243.

Mathieu ICHOU, *Différence d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège*, Revue française de sociologie, 2013, vol.54, p. 5-52

Mathieu ICHOU, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, 2018

Françoise LORCERIE, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, 2003

⁸ Cris BEAUCHEMIN, Mathieu ICHOU, Patrick SIMON, *Familles immigrées : le niveau d'éducation progresse sur trois générations mais les inégalités sociales persistent*, Population et Sociétés, n° 602, Juillet-août 2022

⁹ Philippe JACQUÉ, *L'Insee corrige Claude Guéant à propos de l'échec scolaire des enfants d'immigrés*, Le Monde, 28 juin 2011.

comparaisons à milieu social équivalent relativisent fortement les écarts et font apparaître des situations de suréussite¹⁰.

Mais les statistiques confirment, dès l'école primaire, des différences de réussite scolaire corrélées avec l'origine et s'amplifiant au collège¹¹.

Il est impossible d'en raisonner une explication globale tant les disparités sont fortes, notamment en lien avec les pays d'origine et les positions sociales des parents dans les pays d'origine¹².

Les lectures « culturalistes » qui tentent d'identifier ces différences par les traits de la culture d'origine se heurtent à leur incapacité à prendre en compte des évolutions historiques et des changements intergénérationnels¹³. Elles présument aussi une homogénéité fantasmée et stigmatisante qui nie des variations, pourtant facilement constatables, au sein d'un même groupe d'origine¹⁴ et en assigne les membres à une soi-disant culture souvent péjorée.

Les travaux convergent pour considérer qu'une part majeure des écarts constatés incombe à l'origine sociale des parents¹⁵.

Mais cette causalité ne parvient pas à rendre totalement compte de la complexité de la situation et à expliquer pourquoi l'école amplifie les inégalités migratoires.

¹⁰ Yaël BRINBAÜM, Laure MOGUÉROU, Jean-Luc PRIMON, *Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire dans Immigrés et descendants d'immigrés en France*, INSEE, édition 2012

Yaël BRINBAÜM, Jean-Luc PRIMON, *Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés*, Économie et statistique, n° 464-465-466, 2013, p.221-222

¹¹ Louis-André VALLET, Jean-Paul CAILLE, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*, Les Dossiers d'Éducation et formations, n°67, avril 1996

¹² Mathieu ICHOU, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, 2018

Il est donc essentiel d'identifier des facteurs de discrimination qui viennent accroître les écarts et éloignent l'école de son ambition à réduire les inégalités.

Refus de scolarisation

La situation de discrimination la plus voyante est celle du refus de scolarisation d'enfants Roms¹⁶ ou d'enfants de familles récemment arrivées en France¹⁷. Les décisions de justice ne manquent pas qui ont condamné ces violations manifestes du droit à la scolarisation dont les prétextes administratifs fallacieux cachent mal les préjugés racistes. Si les mesures de ces refus de scolarisation restent trop partielles pour être extrapolables, elles constatent néanmoins une réalité : en France, il existe une discrimination fondée sur les origines qui empêche l'accès au droit à la scolarisation. Même si elle reste marginale, elle nous confronte à l'acceptation, par certains acteurs du système, de la négation d'un accès égalitaire à un des droits les plus élémentaires de l'enfant, celui de l'éducation.

Le refus de scolarisation en fonction des origines est aussi une pratique de certains établissements privés, pratique mise en évidence par des testing¹⁸ et qui s'inscrivent

¹³ Mathieu ICHOU, *Le destin scolaire des enfants d'immigrés : culture d'origine ou origine sociale ?* Métropolitiques, octobre 2016

¹⁴ Andréa Réa Rea, A. et Tripier, M. Sociologie de l'immigration, 2003

¹⁵ Mathieu ICHOU, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, 2018

¹⁶ ROMEUROPE, *La non-scolarisation en France des enfants roms migrants*, 2010

¹⁷ SCHIFF Claire, *Marginalisés dès leur arrivée*, Plein Droit, n°64, p.10-13

¹⁸ Loïc DU PARQUET, Thomas BRODATY, Pascale PETIT, *La discrimination à l'entrée des établissements scolaires privés : Les*

dans la volonté générale de ces établissements de considérer les critères sociaux et ethniques comme des facteurs contribuant à leur attractivité et au maintien d'un entre-soi social.

Orientation

Si les inégalités de parcours s'ancrent essentiellement dans l'origine sociale des élèves, elles s'avèrent néanmoins plus marquées pour ceux issus de l'immigration. Ainsi leur orientation est plus fréquente vers la formation professionnelle¹⁹.

Quant à ceux qui obtiennent le baccalauréat, leur orientation ultérieure les mène davantage vers des filières supérieures courtes (DUT, BTS)²⁰. Dans certaines filières sélectives du supérieur, le prénom constitue un stigmate de sélection plus marqué que l'origine sociale²¹.

Ces orientations ne procèdent pas d'un renoncement des élèves d'origine immigrée qui aspirent autant que les autres à des études supérieures²².

Stages

Les mêmes constats d'inégalité ont été faits au sujet de l'accès aux stages pour lesquels

résultats d'une expérience contrôlée. TEPP/CNRS, Rapport de recherches n°2013-10

¹⁹ Georges FELOUZIS, Barbara FOUCET-CHAUPRADE, Samuel CHARMILLOT, *Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique*, Revue française de pédagogie, N° 191, avril-mai-juin 2015,

²⁰ Yaël BRINBAUM, Annick KIEFFER, *Les scolarités des enfants d'immigrés dans le secondaire : des aspirations aux orientations* Diversité, 2008, n°154, pp. 141-146

Fabrice DHUME, Suzana DUKIC, *Orientation scolaire et inégalités de traitement selon l'«origine». Une synthèse critique des connaissances*, Diversité, 2011, n°167, pp. 165-176

²¹ DECHARNE Marie-Noëlle, LIEDTS Nicolas, *Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ?*, Observatoire Régional des Études Supérieures du Pôle Universitaire de Lille, 2007

²² Jean-Paul CAILLE, *Les projets d'avenir des enfants d'immigrés*, dans *Les immigrés en France*, INSEE, 2005

la « couleur de la peau » et la « consonance des nom et prénom » constituent un obstacle majeur²³. En 2000, un rapport non publié de l'IGEN²⁴ avait établi l'importance du fait (entre 30 et 50% des élèves concernés) et la loi, l'année suivante, a donné à la discrimination en stage une qualification pénale²⁵. Mais l'école reste prise entre l'affirmation d'une lutte antidiscriminatoire et les logiques néolibérales de l'organisation des stages qui nécessitent d'épargner les entreprises²⁶. La situation est donc toujours marquée par de fortes discriminations alors que les effets de cette ségrégation en stage impactent la scolarité et l'orientation²⁷.

Discrimination spatiale

Dans certains quartiers, les élèves d'origine immigrée sont fortement surreprésentés dans les établissements scolaires. Cette ghettoïsation concentre ces élèves dans des environnements scolaires défavorables à leur réussite²⁸.

Si cette ségrégation scolaire est liée à une ségrégation urbaine, indépendante de l'école, cette réalité est renforcée par des logiques administratives qui jouent sur la sectorisation et ses dérogations pour

Aziz JELLAB, *L'orientation des élèves issus de l'immigration*, Administration & éducation, 2020, n°166(2), pp.67-73

²³ Nicolas FAVARQUE, *Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants*, Formation emploi, n°105, 2009, p.21-36.

DHUME-SONZOGNI, Fabrice, *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage : une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*, 2014

²⁴ Le Monde, 1^{er} juin 2000

²⁵ Loi n°2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations

²⁶ Fabrice DHUME, *Comment l'école déproblématisé la discrimination en stage*, Diversité, 2015, n°181, p.111-116

²⁷ Joëlle PERROTIN, *D'un lycée professionnel à l'autre*, dans Françoise LORCERIE, *L'École et le défi ethnique*, 2003

²⁸ Georges FELOUZIS, Françoise LIOT et Joël PERROTIN, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, 2005

satisfaire les logiques d'évitement des familles. Les écoles privées jouent un rôle majeur d'exacerbation de cette non-mixité.

Cette ségrégation est parfois renforcée par les organisations internes de l'établissement scolaire, notamment dans la composition des classes²⁹.

Or, pour les enseignant·es comme pour les élèves, cette ségrégation spatiale est génératrice de difficultés ardues à surmonter. Elles finissent par inciter à leur racialisation. Des représentations en naissent qui lient les difficultés et les violences à l'origine des élèves. Mais il ne faut pas inverser les choses : « *c'est la ségrégation ethnique qui crée l'ethnicité et non l'inverse*³⁰ ».

Ces difficultés dans lesquelles se retrouvent certains établissements les conduisent à des concessions aux règles habituelles de la vie scolaire ou à des jeux de connivences basés sur les origines et permis par le recrutement d'assistants d'éducation issus de l'immigration.

Sur le plan des apprentissages, le risque est grand, dans ces collèges ghettoïsés, d'un abandon des exigences de travail, résultant d'un compromis où il est renoncé à la transmission de connaissances pour permettre un maintien minimal de l'ordre³¹. La racialisation des représentations finit par considérer que ces renoncements sont des adaptations nécessaires à des caractéristiques supposées des élèves.

²⁹ Éric DEBARBIEUX, Laurence TICHIT. *Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas*, Migrants formation, n°109, juin 1997, pp. 138-154

³⁰ Georges FELOUZIS, Françoise LIOT et Joël PERROT, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, 2005, p.92

³¹ Agnès VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, 2001 puis 2012

Biais pédagogiques

C'est sans doute le constat de discriminations au sein même de la classe qui est le plus difficilement acceptable puisqu'elles sont difficiles à admettre pour un·e enseignant·e sincèrement engagé·e dans la lutte contre le racisme. C'est aussi le moins documenté, les travaux de recherche manquant pour identifier les effets sur l'évaluation, l'organisation de la classe et plus globalement la relation aux élèves. Mais « l'effet-maître » soumet l'élève aux représentations de l'enseignant·e. Tout au long de sa scolarisation, les apprentissages de l'élève sont susceptibles d'être affectés par l'image négative que portent sur lui les stéréotypes, y compris s'il n'adhère pas à ces stéréotypes³². Et ces biais sont particulièrement marqués dans les quartiers les plus fortement paupérisés³³.

Vie scolaire

Des modalités de gestion de la vie scolaire comme les conseils de discipline³⁴ n'échappent pas aux risques d'un traitement différencié par l'origine, qu'il vienne porter davantage d'exigences ou qu'il prétende justifier des renoncements.

Mais c'est dans la vie scolaire quotidienne, dans l'ensemble des interrelations entre élèves, entre professeurs et élèves, entre professeurs que se jouent les « micro-discriminations » du quotidien. Elles constituent des différenciations souvent infimes qui n'ont aucune mesure avec des volontés

³² Marion DUTRÈVIS, *Menace du stéréotype et groupes ethnoraïciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ?* Revue française de pédagogie, n°191, 2015, p.61-72.

³³ Laura FOY, *Un discours racial ordinaire*. Cahiers pédagogiques, 2024, n°595, p.18-19.

³⁴ Stéphane ZÉPHIR, *Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline*, Revue française de pédagogie, n°184, 2013, p.81-94.

discriminatoires déterminées mais n'en contribuent pas moins à construire des représentations ségrégatives et à produire des actes de domination. Leur répétition n'est pas sans effets et il a été montré qu'elle n'était pas anodine³⁵.

La complexité du traitement de ces « micro-discriminations » en milieu scolaire est liée à leur apparente banalité, d'autant qu'elles prétendent parfois se justifier par l'humour, voire la bienveillance. Elles n'en restent pas moins une assignation répétée à un état de domination.

Normalisation culturelle

L'analyse de la difficulté scolaire comme imputable à un écart culturel vient renouer avec les hypothèses d'une responsabilité familiale de l'échec marquée par les origines. En réponse, certains projets de coéducation cherchent à normaliser l'attitude parentale, et tout particulièrement celle des mères qui restent les interlocutrices habituelles en matière d'éducation. Ils visent des acculturations à un modèle qui, au nom d'une conformité aux attentes scolaires, est perçu par les parents comme une stratégie d'assimilation qui considère les différents culturels comme des méconnaissances ou des incompréhensions³⁶.

Or les difficultés scolaires des enfants de l'immigration ne peuvent pas s'expliquer par une carence parentale des ambitions de réussite scolaire³⁷ même si les aides

apportées aux enfants varient selon les origines³⁸. Le renvoi d'une responsabilité parentale liée à des écarts culturels ne peut que renforcer les incompréhensions des enjeux scolaires et le sentiment d'un rejet lié à l'origine.

Discriminations genrées

Au sein des élèves issus de l'immigration, les écarts liés au genre sont fortement marqués. Le premier constat est celui d'une meilleure réussite scolaire des filles qui sont plus nombreuses à obtenir un diplôme notamment le baccalauréat³⁹. Un fort écart existe aussi pour les sorties du système scolaire sans diplôme.

On peut faire l'hypothèse d'une éducation familiale très différenciée entre garçons et filles qui faciliterait l'adhésion de ces dernières aux normes scolaires, d'autant que les jugements professoraux viendraient renforcer cette vision différenciée⁴⁰.

Des recherches mettent en évidence les effets des injonctions contradictoires auxquelles les filles sont soumises : devoir répondre à la fois à une demande sociale d'émancipation et à une demande familiale de fidélité à la tradition⁴¹. L'enjeu de résolution de ce dilemme est la réussite scolaire de ces filles et contribue à leur forte motivation.

Les filles d'origine immigrée se heurtent à des ségrégations d'orientation largement

³⁵ René AMIGUES, Jean-Jacques BONNIOL, Jean-Paul CAVERNI, *Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires*, International journal of psychology, 1975, vol.10, n° 2, pp.135-145.

³⁶ Chloé RIBAN, *Des enseignant·es face à des enfants et des parents jugés « non conformes »*, Agora débats/jeunesses, 2021, 87(1), p.25-38.

³⁷ Ibidem, p.153-156

³⁸ Yaël BRINBAUM, *Les familles immigrées et l'école : à l'encontre des idées reçues*, Diversité, n°174, 2013, p.159-160

³⁹ Yaël BRINBAUM, Annick KIEFFER, *Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours*. Population, 2009, 64(3), p.561-610.

⁴⁰ Mohamed HASSANI, *L'école une chance pour les filles de parents maghrébins*, 1997

⁴¹ Nacira GUENIF SOUILAMAS, *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*, 2000

marquées par les divisions sexuées du marché du travail⁴².

Les apports d'une analyse antidiscriminatoire

Depuis plusieurs décennies, des élèves ou leurs parents expriment le sentiment d'être l'objet de discriminations liées à leurs origines.

Sans doute, faut-il considérer que des écarts existent entre la perception subjective d'une discrimination et sa réalité objective⁴³.

Sans doute faut-il admettre de nombreux obstacles méthodologiques. Certains persistent à faire une part majeure à ces obstacles⁴⁴, d'autres questionnent les effets du déni qui cherche à les invoquer pour marginaliser ces recherches⁴⁵.

Mais l'analyse des discriminations reste nécessaire pour identifier les facteurs d'un traitement inégalitaire lié à l'origine.

La prise en compte des discriminations pourrait apparaître comme une individualisation ou une communautarisation de la question du racisme mais « *ce que le principe de non-discrimination perd en généralité par rapport au principe d'égalité, il le gagne en effectivité*⁴⁶ » car il faut admettre que l'abstraction idéaliste du droit humain

est loin d'être capable, en soi, de produire une égalité réelle. Le « *paradigme antidiscriminatoire*⁴⁷ », par rapport à l'antiracisme, déplace l'objet d'analyse du champ des idéologies et des mentalités vers celui des pratiques. Cela conduit à penser les actions de luttes non comme se limitant à un discours éducatif sur les valeurs mais comme procédant d'une volonté de conformer les pratiques à une norme légale d'égalité de traitement. Il ne s'agit pas de substituer l'un à l'autre mais de prendre conscience que le seul discours de valeur antiraciste n'est pas suffisant pour prendre conscience des pratiques invisibles de discrimination qui viennent le contredire. L'ambition démocratique ne peut se suffire d'une affirmation des valeurs mais doit en garantir les effets réels.

C'est pourquoi la législation européenne a voulu retenir « *une vision unitaire du principe d'égalité [...] en présentant les principes de non-discrimination comme des spécifications du principe d'égalité*⁴⁸. »

Une nécessaire analyse intersectionnelle

Les performances scolaires souvent plus faibles des enfants d'immigrés par rapport aux enfants de natifs sont principalement le produit de leur origine sociale défavorisée. On pourrait débattre indéfiniment sur la part respective des facteurs de discrimination liés à la classe sociale, l'origine ou le

⁴² Yaël BRINBAUM, Laure MOGUÉROU, Jean-Luc PRIMON, *La scolarisation des filles d'immigrés. Succès et orientations différencielles*, Diversité, 2011, 165, pp.166-172

⁴³ François DUBET, Olivier COUSIN, Éric MACÉ, Sandrine RUI, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, 2013

⁴⁴ Choukri BEN AYED, *La discrimination à l'école : déni scientifique ou problème de méthodes ?* Diversité, Hors-série 17, 2023

⁴⁵ Fabrice DHUME-SONZOGNI, *Les discriminations scolaires, une mise en perspective des connaissances*, 2025

Françoise LORCERIE, *La non-lutte contre les discriminations dans l'école française*, Hommes et Migrations, n°1246, nov.-déc. 2003, pp. 6-16.

⁴⁶ Laure BERENI, Vincent-Arnaud CHAPPE, *La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique*, Politix, 2011, vol. 94, n° 2, p. 7.

⁴⁷ Fabrice DHUME-SONZOGNI, *Les discriminations scolaires, une mise en perspective des connaissances*, 2025, p.73

⁴⁸ Marie-Claire PONTHOREAU, *Les principes d'égalité et de non-discrimination, une perspective de droit comparé*, Parlement européen, EPSS, janvier 2021

genre. Force est de reconnaître que pour certain·es élèves, ces facteurs se cumulent mais, au-delà, ce sont leurs multiples interactions et leur renforcement mutuel qui constituent l'expérience de la domination et ses effets.

L'approche intersectionnelle est donc pertinente pour percevoir et comprendre la multiplicité des discriminations et les effets d'intensification de leurs interactions, alors qu'un cadre d'analyse strictement catégoriel s'avère incapable d'en rendre compte.

Agir contre les discriminations

L'enjeu de la prise en compte des discriminations est celui d'une prise de conscience nécessaire pour que les pratiques éducatives, au-delà de leurs volontés antiracistes, identifient dans l'ensemble des faits de la vie scolaire, ceux qui contribuent, à l'insu des acteurs, à produire des traitements inégalitaires qui privent les victimes de leurs droits ou portent atteinte à leur dignité.

Notre congrès de Rennes (2025) a rappelé que les discriminations racistes et xénophobes étaient incompatibles avec la vision du service public universel porté par la FSU et qu'il fallait réaffirmer les luttes engagées contre elles⁴⁹. Et cela d'autant que nous sommes dans le contexte d'une menace d'arrivée au pouvoir de l'extrême-droite.

Notre responsabilité est d'engager l'école dans la prise de conscience que ces luttes ne peuvent se suffire d'un engagement idéal d'antiracisme mais doivent le confronter, avec lucidité, à la réalité des discriminations.

⁴⁹ FSU, Congrès de Rennes, textes adoptés, thème IV, I.4.1