

Minorités ethnoraciales et expériences du racisme dans les mondes académiques occidentaux

Ethnoracial Minorities and Experiences of Racism in Western Academia

Abdellali Hajjat*

Résumé

Cette introduction au dossier thématique « Racisme à l'université » envisage le champ académique comme un ensemble d'institutions structurées par des rapports sociaux (classe, genre, race, âge, sexualité, etc.) où les inégalités ethnoraciales doivent être considérées comme un objet d'étude légitime. Si les sciences sociales ont investi le domaine des inégalités sociales et de genre dans le monde académique, les inégalités ethnoraciales restent le parent pauvre de l'histoire et de la sociologie de l'enseignement supérieur et de la recherche francophones. Ce constat invite à explorer trois pistes de recherche : l'histoire globale de la (faible) présence des minorités ethnoraciales dans les champs académiques occidentaux ; le phénomène d'attrition ethnoraciale qui explique cette faible présence, au travers d'une étude statistique exploratoire pour le cas français ; et les caractéristiques de la condition académique racisée.

Abstract

This introduction to the special issue "Racism in Academia" considers the academic field as a set of institutions structured by social relations (class, gender, race, age, sexuality, etc.) where ethnoracial inequalities must be considered a legitimate subject of study. While the social sciences have explored the field of social and gender inequalities in academia, ethnoracial inequalities hasn't been studied thoroughly in the history and sociology of Francophone higher education and research. This observation invites us to explore three lines of research: the global history of the (low) ethnoracial minority presence in Western academic fields ; the phenomenon of ethnoracial attrition that explains this low presence, through an exploratory statistical study for the French case ; and the characteristics of the racialized academic condition.

Mots-clés :

racisme, université, minorités ethnoraciales, étudiants, enseignants

Keywords :

racism, academia, ethnoracial minorities, students, faculty

* Chargé de cours en sociologie, GERME, Université libre de Bruxelles, abdellali.hajjat@ulb.be

« En général, je ne demandais rien d'autre à Harvard que l'accompagnement des professeurs et la liberté offerte par la bibliothèque. Je restais tout à fait volontairement en dehors de sa vie sociale. Je ne connaissais pas et ne m'intéressais pas aux fraternités et aux clubs. La plupart de ceux qui dominaient la vie de Harvard à mon époque m'étaient inconnus, même de nom. (...) Un certain complexe d'infériorité était peut-être présent : j'avais terriblement peur de ne pas être accepté, de m'imposer sans invitation, de paraître désirer la compagnie de ceux qui n'avaient aucun désir d'être avec moi. J'aurais été heureux si la plupart de mes camarades avaient voulu me fréquenter ; si j'avais été populaire et envié. Mais l'absence de cela ne me rendait ni malheureux, ni morose. J'avais mon "île intérieure" et c'était un beau pays. (...) J'étais à Harvard mais n'en faisais pas partie. » (Du Bois 2007, 18-19, je traduis)

Lorsqu'il entre à l'Université de Harvard en 1888, le sociologue et historien W. E. B. Du Bois (1868-1963) est un des premiers étudiants africains-américains à fréquenter une université majoritairement blanche¹. Il fait partie de la première génération des étudiant·es formé·s par les *Historically black colleges and universities* (HBCU), en l'occurrence l'Université de Fisk (1885-1888), mais ses excellents résultats lui donnent l'opportunité de s'inscrire à Harvard, où il y obtient un *bachelor cum laude* en 1890, un master en 1891 et un doctorat en histoire en 1895. Dans cet extrait de *Dusk of Dawn*, son autobiographie publiée en 1940, il rend compte de son expérience individuelle à Harvard et de la perpétuation des pratiques de ségrégation raciale au sein d'une université censée être « libérale » et non ségréguée. Bien qu'inscrit dans cette prestigieuse université, il n'en faisait pas réellement partie. Malgré ses très bons résultats, il est resté exclu de la vie sociale du campus universitaire, notamment les fraternités et les clubs d'étudiants, qui constituent les principaux lieux de socialisation secondaire et de formation des réseaux professionnels. Mais cette exclusion raciale ne provoque pas chez lui une forme de ressentiment dans la mesure où il s'épanouit dans les études et son « île intérieure », et où il trouve d'autres espaces de socialisation, en particulier au sein de la communauté noire de Boston. Il n'en reste pas moins qu'une fois docteur, Du Bois n'est pas recruté par une université blanche, puisqu'il ne peut prétendre à des postes académiques que dans des universités noires : Wilberforce (1894-1896) et Atlanta (1897-1910, 1934-1944), où il fonde la première école de sociologie (Morris 2015).

¹ Je remercie Chadia Arab, Baptiste Coulmont, Guillaume Johnson, Silyane Larcher, Mathias Möschel et Lionel Zevounou pour leurs relectures attentives.

Ainsi, l'expérience d'*outsider* vécue par Du Bois à la fin du XIX^e siècle est révélatrice des enjeux sociaux et politiques, toujours d'actualité, relatifs à la présence des minorités ethnoraciales et de leurs expériences du racisme dans les universités occidentales : les inégalités ethnoraciales dans l'accès à l'enseignement supérieur, les formes du racisme quotidien vécu par les étudiant·es et les personnels (académiques et administratifs), les stratégies des racisé·s face au racisme structurel, la division ethnoraciale du travail universitaire, la positionnalité des minorités ethnoraciales dans le cadre de la formation universitaire, de la production de savoirs et de l'enseignement, etc. Ce dossier thématique est une contribution à l'analyse de ces enjeux, et se situe dans le sillage de récents événements scientifiques, projets de recherche collectifs et publications cherchant à étudier l'expérience du racisme dans l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) francophones du Nord².

Plus précisément, le dossier thématique envisage le champ académique comme un ensemble d'institutions de l'ESR – universités et organismes de recherche – structurées par des rapports sociaux (classe, genre, race, âge, sexualité, etc.) où les inégalités ethnoraciales doivent être considérées comme un objet d'étude légitime dans l'espace francophone. En effet, les sciences sociales ont investi de nombreux terrains de recherche pour analyser les inégalités ethnoraciales (marché du travail, ville, école, sphère civique, etc.) (Safi 2013), mais l'enseignement supérieur et la recherche sont globalement restés exclus du champ d'investigation. Force est de constater que, si les sciences sociales ont exploré le domaine des inégalités sociales (voir la synthèse de Fave-Bonnet et Clerc 2001) et de genre (Backouche, Godechot, et Naudier 2009 ; Cardi, Naudier, et Pruvost 2005 ; Cromer et Guillopé 2018 ; Fassa, Benninghoff, et Kradolfer 2019 ; A.-F. Gilbert, Crettaz von Roten,

² Colloque *Racisme et discrimination raciale, de l'école à l'université*, Université Paris 7 Denis Diderot, 27-29 septembre 2018, <https://racismeeecole.sciencesconf.org/> ; colloque *Rethinking Race, the Colonial and the Postcolonial in Contemporary France*, University of Chicago Paris Center, 13-15 décembre 2022 ; journée d'études *Racisme dans l'ESR : enjeux subjectifs, professionnels et scientifiques*, CERAPS, Université de Lille, 23 mai 2024 ; journée d'études *Racisme dans l'ESR : trajectoires et expériences*, Campus Condorcet Aubervilliers, 15-16 mai 2025 ; projet RACUNIV (2016-2019) ; projet ACADISCRINI Inégalités de traitement, conditions d'étude et de travail dans l'enseignement supérieur et la recherche (2019-2022), <https://acadiscri.hypotheses.org/> ; projet ANR ESTRADES Enquêtes statistiques et tests répétés pour analyser les discriminations dans l'enseignement supérieur (2022-2025) ; (Collectif LKJ 2022 ; Mohammed 2026 ; Soumahoro 2020). Ces événements, projets et publications concernent surtout la France et la Belgique. Je suis moins familier des initiatives existantes dans les autres espaces francophones du Nord (Québec et Suisse).

et Alvarez 2006 ; Hamel 2008 ; Pochic 2018) dans le monde académique, les inégalités ethnoraciales restent le parent pauvre de l'histoire et de la sociologie de l'enseignement supérieur et de la recherche francophones (voir l'état de la littérature pour les étudiant·es dans Hajjat et Zoubir 2025, ce dossier). Cette situation est problématique non seulement d'un point de vue scientifique, puisque le champ académique est un espace social important dans la production des savoirs, la structuration des hiérarchies sociales, la formation des élites et du champ du pouvoir, l'accès au marché du travail, le phénomène de (non)mobilité sociale, etc., mais aussi d'un point de vue politique, si l'on considère que les principes d'égalité, de justice sociale et de droit à l'éducation doivent aussi être effectifs dans l'ESR.

Dans cette perspective, ce dossier thématique est une invitation à explorer trois pistes de réflexion en se focalisant sur les éléments centraux de la littérature existante. La première est l'histoire globale de la (faible) présence des minorités ethnoraciales dans les champs académiques occidentaux. Les exemples mentionnés concernent essentiellement les États-Unis, le Royaume-Uni et la France, qui ont chacun une histoire spécifique et irréductible l'un vis-à-vis des autres et ne sauraient être généralisés à l'ensemble des pays occidentaux. Ils permettent néanmoins d'avoir un aperçu de dynamiques sociales analogues aux universités du Nord où les minorités ethnoraciales ont été et restent toujours des *outsiders* (Elias et Scotson 1965). La deuxième dimension est le phénomène d'attrition ethnoraciale, c'est-à-dire la diminution de la proportion de personnes racisées tout au long du parcours universitaire, qui explique cette faible présence. Si ce phénomène est relativement bien documenté dans l'espace anglophone, il ne l'est pas du tout dans le contexte francophone. C'est la raison pour laquelle j'ai mené une étude statistique exploratoire de l'attrition ethnoraciale dans l'ESR français à partir du doctorat (voir la méthodologie *infra*). La troisième piste porte sur les caractéristiques de la condition académique racisée, qui ont été les plus étudiées dans la recherche, en mobilisant les concepts de blancheur (Sara Ahmed), d'« envahisseur d'espace » (Nirmal Puwar) et de « clonage culturel » (Philomena Essed et David T. Goldberg).

POUR UNE HISTOIRE GLOBALE DE LA PRÉSENCE DES RACISÉS À L'UNIVERSITÉ

Une première piste de recherche concerne l'histoire et l'évolution de la présence des minorités

ethnoraciales dans les mondes académiques occidentaux. Il reste à écrire une histoire globale de celle-ci, mais quelques travaux dessinent les contours des expériences des différentes générations sociales d'étudiant·es et d'universitaires racisés depuis l'institutionnalisation des disciplines universitaires au XIX^e siècle. Ces expériences racisées s'inscrivent dans le cadre de l'histoire globale des transformations des universités marquée, entre autres, par leur ancrage initialement chrétien, le processus de sécularisation des institutions, des modèles divergents d'organisation mais reliés entre eux par l'articulation entre enseignement et recherche, la professionnalisation des enseignant·es-chercheur·es, l'ouverture au-delà du cercle des élites sociales, masculines et blanches, la massification du public étudiant à partir des années 1960, l'imposition progressive du modèle néolibéral, etc. (Charle 2013 ; Verger et Charle 2015).

L'inclusion-exclusion des universitaires juif·es

Historiquement, les juif·es d'Europe et d'Amérique du Nord sont les premiers groupes racisés ayant eu accès au champ académique occidental. Après l'obtention de l'égalité juridique à partir de la fin du XVIII^e siècle, s'opère un processus d'intégration dans les structures sociales et économiques qui va de pair avec la construction du « problème juif » et l'exacerbation de l'antisémitisme (Birnbaum 1990). Ainsi, les étudiant·es juif·es sont discriminés dans l'accès, le déroulement et les débouchés professionnels de l'université. En Allemagne, l'État encourage l'éducation des juif·es à partir de 1800 au motif de leur « élévation morale », mais leur refuse longtemps le droit d'accéder à de nombreuses professions, dont l'enseignement universitaire (Richarz 2022). Aux États-Unis, les procédures d'admission aux universités peuvent exclure explicitement les juif·es, tandis que celles et ceux qui parviennent à entrer ont l'obligation d'assister à la messe chrétienne (abolie en 1886 à Harvard) et sont écartés de la vie sociale des fraternités et des clubs d'élite (Kolko 2003).

Dans la France du XIX^e siècle, marquée par l'influence forte de l'Église catholique sur l'université, les autorités de l'École normale supérieure (ENS) empêchent certains normalien·es juif·es de passer l'agrégation et organisent un concours d'entrée incluant une épreuve de morale chrétienne en vue d'exclure les candidat·es juif·es (Singer 1992). Par exemple, le mathématicien Olinde Rodrigues (1795-1851) étudie au prestigieux lycée Louis-le-Grand mais renonce à entrer à l'ENS et à l'École polytechnique.

Il obtient son doctorat à la faculté des sciences de Paris mais privilégie une carrière dans l'économie et la finance. Malgré le nombre strictement limité de juifs admis à candidater au concours de l'ENS et aux postes de professeurs, quelques universitaires juifs parviennent tout de même à occuper des postes académiques sous le Second Empire, parfois particulièrement prestigieux, comme au Collège de France : Adolphe Franck (1810-1893) en droit de la nature et des gens (1856) ; Michel Bréal (1832-1915) en grammaire comparée (1863) ; Salomon Munk (1803-1867) succède à Ernest Renan dans la chaire en langues hébraïque, chaldaique et syriaque (1864).

À partir des années 1870, la III^e République réduit l'influence de l'Église catholique en laïcisant l'enseignement, dont le supérieur, et les universitaires juifs, majoritairement fervents partisans du régime républicain, parviennent à surmonter la barrière raciale du champ académique. De nouvelles générations d'étudiant·es juifs accèdent ainsi aux diverses disciplines de l'université. En sciences sociales, on retrouve les grands noms (masculins) de l'histoire, de la sociologie et de l'anthropologie, qui ont fondé et/ou profondément renouvelé ces disciplines scientifiques : Émile Durkheim (1858-1917), normalien agrégé en 1882 et professeur à l'Université de Bordeaux (1887) puis à l'Université de Paris (1902) ; Marcel Mauss (1872-1950), enseignant-chercheur à l'École pratique des hautes études (EPHE) en 1901 puis professeur au Collège de France (1931-1942) ; Marc Bloch (1886-1944), normalien agrégé en 1908, en poste à l'Université de Strasbourg (1919-1944) ; Georges Gurvitch (1884-1965), successeur de Maurice Halbwachs (1877-1945) à l'Université de Strasbourg (1935-1940) ; Claude Lévi-Strauss (1908-2009), agrégé en 1931, enseignant-chercheur au Musée de l'homme et à l'EPHE (1949) puis professeur au Collège de France (1959), etc.

Néanmoins, l'intégration progressive des universitaires juifs dans les structures académiques françaises s'accompagne de violentes réactions antisémites, exacerbées par l'affaire Dreyfus (Duclert 2018), la montée en puissance des mouvements fascistes des années 1880 aux années 1930, puis l'avènement du régime de Vichy (1940-1944). L'antisémitisme se traduit au sein des universités françaises par l'agression et la perturbation des cours d'universitaires juifs – tels que le juriste Emmanuel Lévy (1871-1944) à l'Université d'Alger en 1896, l'historien Amédée Thalamas (1867-1953) et le germaniste Charles Andler (1866-1933) en 1908 à la Sorbonne (Duroselle 1992) –, la création d'organisations étudiantes telles

que la Ligue antisémite des étudiants de Paris, des manifestations violentes appelant à des démissions – par exemple celle de Charles Lyon-Caen, doyen de la faculté de droit de Paris, contraint de quitter ses fonctions en 1910 –, des pétitions contre l'inscription des « métèques » en médecine (Noiriel 2007), etc. Mais la logique antisémite atteint son paroxysme sous le régime de Vichy, qui exclut les juifs de l'accès à l'université et dont la législation sur l'« épuration » de la fonction publique cible, entre autres, les universitaires juifs (Singer 1997). Durant les années 1930 et 1940, des milliers d'étudiant·es et d'universitaires juifs européens fuient la persécution des régimes fascistes, provoquant une émigration intellectuelle vers la Grande-Bretagne et les États-Unis (Bentwich 1953). C'est le cas du sociologue Norbert Elias (1897-1990) qui quitte l'Allemagne nazie en 1933 vers la Suisse, Paris (sans trouver de poste) et enfin l'Angleterre en 1935, où il obtient un contrat d'assistant de recherche à la London School of Economics en 1941, puis un poste académique à l'Université de Leicester (1954-1962) (Elias 2016).

Descendant·es d'esclaves et « indigènes » des colonies

La logique de l'exclusion raciale frappant les étudiant·es et universitaires juifs européens aux XIX^e et XX^e siècles n'est pas sans rappeler celle qui stigmatise les Africain·es-Américain·es dans le monde académique étasunien. Comme le montre l'historien Thomas C. Holt dans ce dossier, la première génération d'universitaires africain·es-américain·es grandit après l'abolition de l'esclavage en 1865, notamment W. E. B. Du Bois, Carter G. Woodson (1875-1950), Anna Julia Cooper (1858-1964), Mary Church Terrell (1863-1954), etc. (Holt 2025). Elle s'est formée au sein des HBCU, qui sont des établissements réservés aux étudiant·es noirs fondés par des organisations religieuses pendant la période de la Reconstruction (1865-1877). Cette génération post-esclavage, confrontée à la ségrégation légale ou indirecte, trouve dans ces universités noires des espaces de formation intellectuelle et politique qui, comme les organisations religieuses, associatives et politiques noires, sont les points d'appui essentiels des mobilisations contre la ségrégation raciale. Émergeant après la Première Guerre mondiale, la deuxième génération est formée par la génération précédente dans les mêmes universités noires, occupe des postes académiques dans des disciplines variées (sciences sociales, littérature, droit, etc.) et certains se rapprochent des mouvements socialistes et communistes. On retrouve des figures intellectuelles – telles que E. Franklin Frazier

(1894-1962), Abram L. Harris (1899-1963), John Hope Franklin (1915-2009), Ralph J. Bunche (1904-1971), Charles Hamilton Houston (1895-1950), etc. – qui jouent un rôle déterminant dans le mouvement des droits civiques des années 1950 et 1960 (Holt 2021).

Cette deuxième génération africaine-américaine est contemporaine de l'émergence d'étudiant·es et universitaires racisés des empires coloniaux européens. Les capitales européennes, notamment Paris, Londres et Lisbonne, ont été les points de ralliement d'étudiant·es « indigènes » parvenus à surmonter les frontières raciales de la situation coloniale (Boittin 2010 ; Dieng 2011 ; Goebel 2017). Si certains jouent le jeu colonial et s'intègrent aux structures des États coloniaux (Pinto 2013), d'autres en contestent la légitimité et fondent les premiers mouvements anticolonialistes. À partir des années 1930, les universités européennes ont ainsi accueilli les premières étudiant·es antillaises et « indigènes », dont les plus notables sont Eric E. Williams (1911-1981) à l'Université d'Oxford, Aimé Césaire (1913-2008) à l'ENS, Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Paulette Nardal (1896-1985), Jane Nardal (1902-1993) et Albert Memmi (1920-2020) à la Sorbonne, Franz Fanon (1925-1961) à l'Université de Lyon, Amílcar Cabral (1924-1974) et Mário Pinto de Andrade (1928-1990) à l'Université de Lisbonne, etc. Dans le contexte post-1945 marqué par la montée en puissance des mouvements anticolonialistes, ces étudiant·es racisés participent, à des degrés divers, à la critique de la colonisation et à l'avènement des indépendances (Monaville 2012). Contrairement aux premières générations africaines-américaines, peu d'étudiant·es racisés des colonies européennes sont recrutés comme professeurs dans les universités occidentales, comme Eric E. Williams à l'Université de Howard aux États-Unis et Albert Memmi à la Sorbonne. La plupart des survivant·es des indépendances entament des carrières politiques et/ou littéraires qui les éloignent des bancs de l'université, tandis que d'autres investissent les nouvelles institutions universitaires du Sud global (Bathily 2018 ; Zevounou 2020).

Circulations postcoloniales

C'est surtout à partir des années 1950 et 1960, soit après la départementalisation des Antilles françaises en 1946, les indépendances des pays colonisés et les succès du mouvement des droits civiques abolissant la ségrégation légale aux États-Unis, que la présence des racisés est relativement plus forte dans les

universités occidentales (et leurs centres dans les colonies³). Ces nouvelles générations post-ségrégation et postcoloniales sont constituées non seulement des descendant·es d'esclaves noirs et de migrant·es racisés, mais aussi des nouvelles migrations étudiantes et universitaires provenant du Sud global. Dans un contexte de démocratisation et de massification de l'enseignement supérieur, on observe une circulation internationale des étudiant·es et des universitaires dont le centre de gravité reste le monde occidental (Brooks et Waters 2011). En France, la départementalisation des Antilles françaises favorise l'arrivée de centaines d'étudiant·es martiniquais·es, guadeloupéens et guyanais·es sur le territoire hexagonal où ils et elles font face à diverses formes de discrimination à l'université et en dehors (Daily 2014 ; Germain 2008). Aux États-Unis, la politique d'action positive contribue à l'augmentation du nombre d'étudiant·es et d'universitaires racisés jusqu'à son démantèlement progressif par la Cour suprême à partir de la fin des années 1970 (Orfield, Marin, et Horn 2005 ; Sabbagh 2003).

Malgré la remise en cause des politiques d'action positive et le durcissement des politiques migratoires à l'encontre des étudiant·es du Sud global à partir des années 1970, l'inscription d'étudiant·es racisés et le recrutement d'universitaires racisés est une donnée constante des paysages académiques occidentaux. La présence accrue des universitaires racisés entraîne des conséquences épistémologiques et théoriques importantes dans la mesure où ils et elles participent à l'émergence et/ou l'institutionnalisation de nouveaux champs de recherche, en particulier en sciences humaines et sociales : *black studies* (Rojas 2010 ; Biondi 2012), *black feminism* (Schiller 2000), *critical race theory* (Bentouhami et Möschel 2017 ; Aja Yvette Martinez 2014 ; Aja Y. Martinez et Smith 2025 ; Möschel 2014 ; Zevounou 2023), *postcolonial studies* (Brisson 2018), *cultural studies* (Dworkin 1997), *ethnic and racial studies* (Bulmer et Solomos 2013), *latino studies* (Poblete 2003), *critical asian studies* (An 2017), etc. De nouveaux espaces s'ouvrent au croisement des mondes académiques et militants, animés par des universitaires aussi variés que Derrick Bell (1930-2011) à Harvard, Edward W. Said (1935-2003), Manning Marable (1950-2011) et Maryse Condé (1934-2024) à l'Université de Columbia, Angela Davis (1944-) à l'Université de Californie, Alejandro Portes (1944-) à

3 Avant les indépendances, certaines universités occidentales fondent des institutions d'enseignement et de recherche dans les colonies africaines et asiatiques, auxquelles ont pu avoir accès une petite élite indigène en tant qu'informatrices ou assistant·es (Sibeud 2002 ; Singaravelou et Charle 2011 ; Steinmetz 2013 ; 2023).

Johns Hopkins University, Stuart Hall (1932-2014) à l'Université de Birmingham puis l'Open University, Jacques Derrida (1930-2004) à l'ENS puis à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et à l'Université de Californie, Abdelmalek Sayad (1933-1998) au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), Jacques Adélaïde-Merlande (1933-2024) à l'Université des Antilles et de la Guyane, Nguyễn Quóc Dinh (1916-1976) à la Sorbonne, Stanislas Adotevi (1934-2024) à l'Université Paris 7, etc. Certains d'entre eux ont rédigé des mémoires ou des autobiographies révélant des expériences d'*outsiders within* (Collins 1986), d'*out of place* (Said 2000) ou de *familiar stranger* (Hall 2017), relativement similaires à celles des générations précédentes malgré des contextes historiques très différents (Sayad 2002 ; Condé 2012).

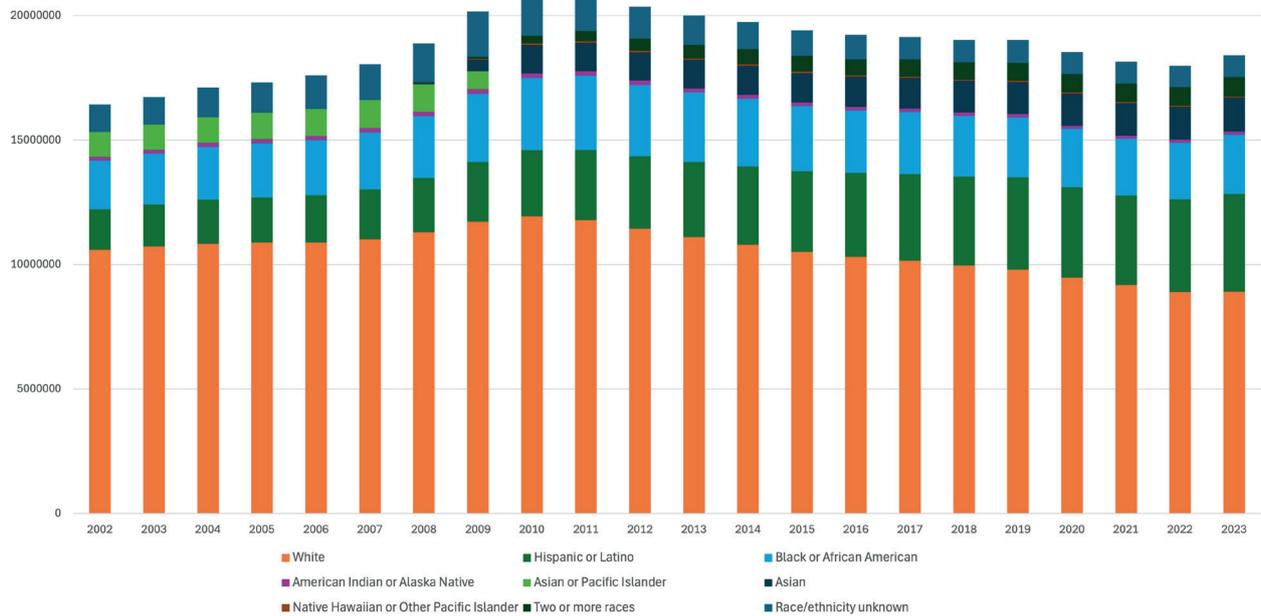
En France, le nombre annuel d'étudiant·es étranger·es, toutes nationalités confondues, est en constante augmentation entre les années 1960 et les années 2000, puisqu'il passe de 26 000 en 1964 à 245 300 en 2003, correspondant en moyenne annuelle à environ 10 % de la population étudiante (Borgogno et Streiff-Fénart 1999 ; Fabre et Tomasini 2006). Quelques travaux ont mis en lumière de fortes disparités selon les disciplines. Par exemple, en lettres et sciences humaines (LSH), la part d'étudiant·es étranger·es atteint 24,8 % en 1998-1999, avec des pourcentages allant de 11,8 % en psychologie à 46,5 % en linguistique. En 1990, 30,6 % des diplômes d'études approfondies (DEA, équivalent du master 2) en LSH ont été délivrés à des étudiant·es étranger·es. En 1998, le taux d'étranger·es est de 32 % pour les docteurs en LSH, allant de 10,8 % en langues et littératures anciennes à 54,5 % en linguistique (Mauger et Soulié 2001). En sciences sociales, le taux de docteurs d'origine étrangère en 1993 et 1994 s'élève à 31,8 % (Soulié 2006).

Par ailleurs, plusieurs travaux ont mis en lumière le rôle politique des étudiant·es étranger·es dans les diverses mobilisations sociales des « années 1968 » (Blum et al. 2016 ; Dedieu et Mbodj-Pouye 2016 ; Dreyfus-Armand et al. 2000 ; Gordon 2003 ; Hajjat 2006), ainsi que les grandes difficultés de leur insertion professionnelle dans l'ESR français. Par exemple, la socio-histoire des intellectuel·les arabes ayant soutenu leur thèse entre les années 1950 et 1970 et, pour quelques-uns d'entre eux, obtenu un poste dans l'ESR français, met en lumière la circulation internationale des étudiant·es du Maghreb et du Machrek qui travaillent sur le monde arabe et leurs difficultés d'insertion professionnelle dans l'université française (Brisson 2008 ; Geisser 2000). Une nouvelle

génération d'universitaires arabes renouvelle le domaine des savoirs « orientalistes », notamment au sein de l'Institut d'études islamiques de la Sorbonne, et sous le patronage de Jacques Berque (1910-1995), professeur au Collège de France, et de Maxime Rodinson (1915-2004), directeur d'études à l'EPHE. Ainsi, Anouar Abdel-Malek (1924-2012), maître de recherches au CNRS, publie une critique radicale de l'orientalisme quinze années avant Edward W. Said mais il n'a pas « fait école » (Abdel-Malek 1963). Les études postcoloniales ne prennent pas vraiment racine sur le territoire français et il faut attendre le début des années 2000 pour que ce champ d'études commence à s'y implanter (Collier 2018 ; 2020). En sociologie, la trajectoire professionnelle de Sayad est marquée par l'hésitation entre carrière administrative et carrière académique, ainsi que par la précarité de son statut. Diplômé de l'École normale de Bouzareah et de l'Université d'Alger, où il rencontre Pierre Bourdieu (1930-2002), Sayad émigre en France en 1963 et reste une dizaine d'années vacataire du Centre de sociologie européenne de l'EHESS jusqu'à son intégration au CNRS en 1977 (Pérez 2015 ; 2022).

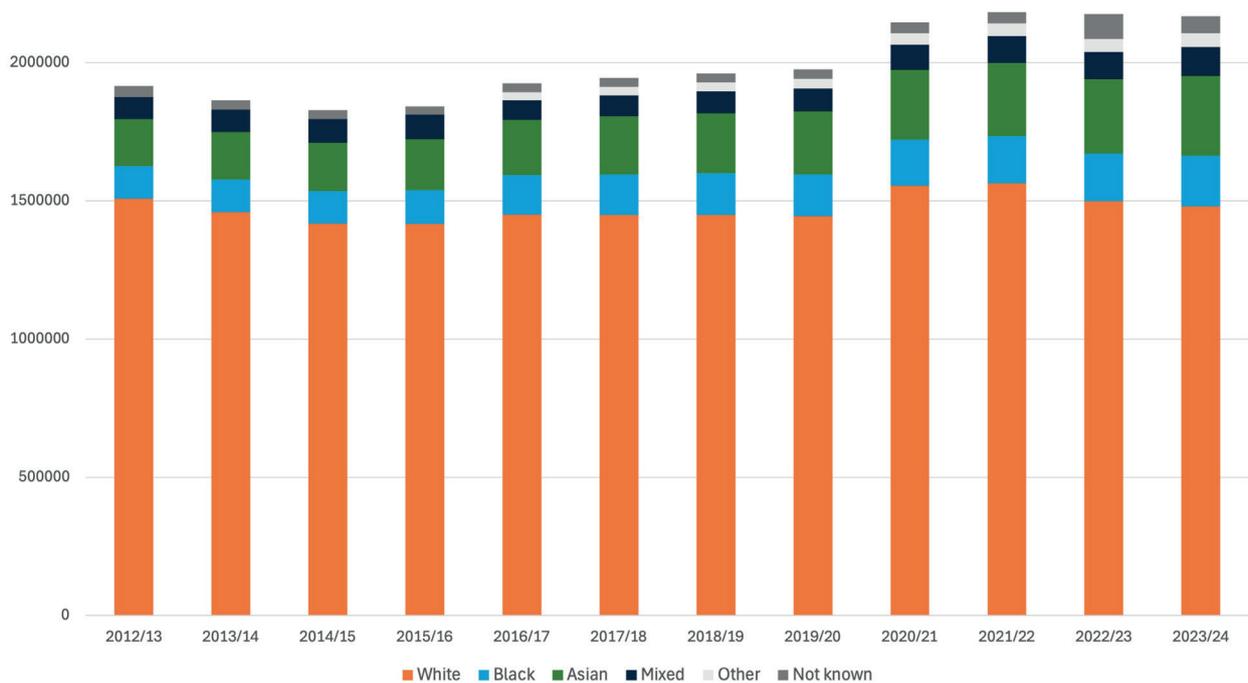
Un autre exemple est celui des intellectuel·les africain·es en France (Gueye 2001). Dans le champ de l'histoire de l'Afrique, on retrouve la figure centrale d'Élikia M'Bokolo (1944-), normalien agrégé et enseignant-chercheur à l'EHESS à partir de 1975, directeur de 37 thèses entre 1987 et 2018, dont une partie de doctorant·es africain·es. Normalienne et enseignante-chercheuse d'histoire à l'Université Paris 7 à partir de 1972, Catherine Coquery-Vidrovitch (1935-) joue également un rôle déterminant dans le renouvellement de l'histoire de l'Afrique et la formation de plusieurs générations d'historien·es africanistes (Coquery-Vidrovitch 2021). Fille juive cachée pendant la Seconde Guerre mondiale, elle se décrit comme un « mouton noir » parmi les élèves de l'ENS de Sèvres non mixte. En 1960, elle investit le champ de l'histoire de l'Afrique dont elle devient une des références incontournables, aux côtés d'Yves Person (1925-1982) à la Sorbonne, directeur de thèse de Mamadou Diouf (1951-). Coquery-Vidrovitch dirige un nombre élevé de thèses d'histoire (88 entre 1985 et 2006), dont par exemple celles d'Achille Mbembe (1957-), Sylvie Kandé (1957-), Charles Didier Gondola (1966-), etc. Cependant, quelle que soit la discipline, le racisme structurel du champ académique français et la pénurie de postes « favorise[nt] les jeux d'intérêts et d'alliance propres au milieu universitaire » (Coquery-Vidrovitch 2003, 164). Ainsi, très peu de docteurs africain·es formés en France sont recrutés dans l'ESR français, la plupart devant soit choisir d'autres débouchés

Figure 1 : Évolution de la composition ethnoraciale des étudiant·es résidents de l'enseignement supérieur étasunien (2002-2023)



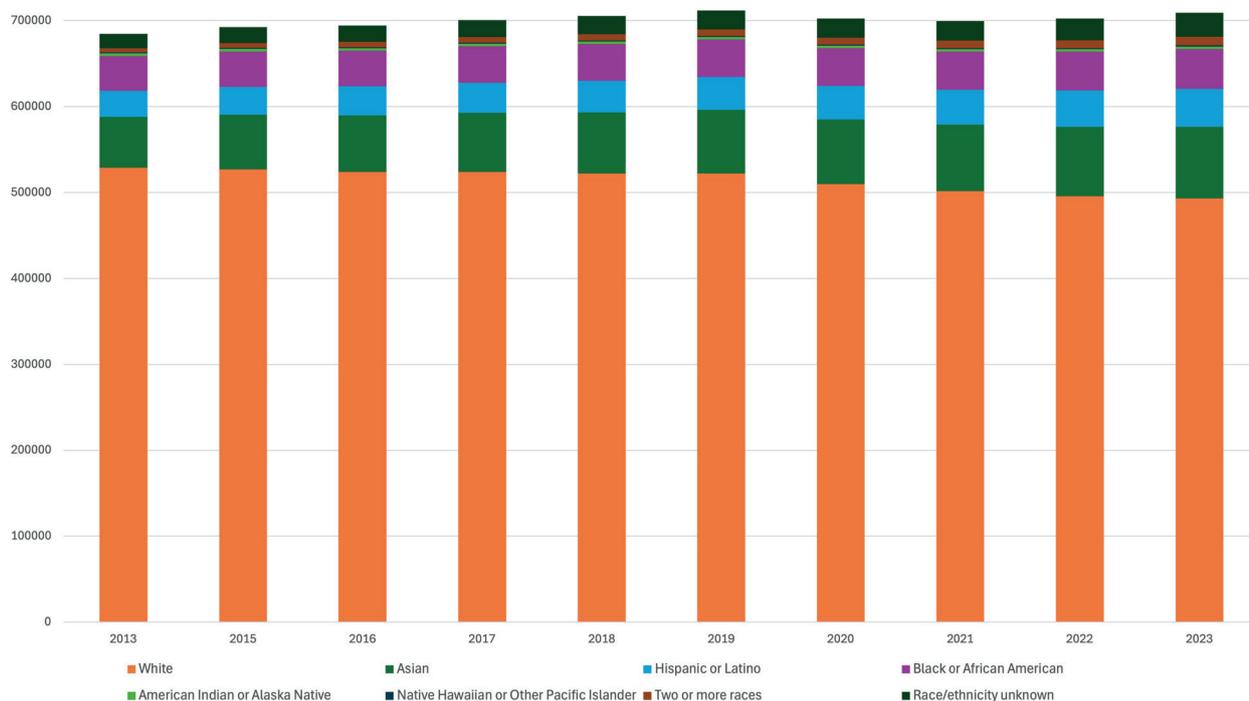
Source : NCES, IPEDS, 2002-2023. Les étudiant·es étrangères non-résident·es ne sont pas pris en compte parce que leur identification ethnoraciale n'est pas disponible.

Figure 2 : Évolution de la composition ethnoraciale des étudiant·es de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni (2012-2024)



Source : HESA, 2012-2024.

Figure 3 : Évolution de la composition ethn raciale du personnel enseignant à temps plein de l'enseignement supérieur étasunien (2013-2023)



Source : NCES, IPEDS, 2013-2023.

Figure 4 : Évolution de la composition ethn raciale du personnel académique de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni (2014-2024)



Source : HESA, 2014-2024.

professionnels, soit chercher un poste en Afrique ou dans d'autres pays occidentaux (Gueye 2018) : Paulin Hountondji (1942-2024) à l'Université nationale du Bénin ; Souleymane Bachir Diagne (1955-) à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) puis à Columbia ; Mamadou Diouf à l'UCAD, l'Université du Michigan puis Columbia ; Mbembe à Columbia puis à l'Université du Witwatersrand (Afrique du Sud) ; Kandé dans plusieurs universités étasuniennes (Stanford, San Jose State, etc.) ; Gondola à l'Université de l'Indiana puis à l'Université Johns Hopkins, etc.

Massification à géométrie ethnoraciale variable

Des années 1980 jusqu'aux années 2020, on constate une augmentation globale de la proportion d'étudiant·e·s racisé·e·s dans les universités des États-Unis et du Royaume-Uni (figures 1 et 2)⁴. Parmi les étudiant·e·s résidant aux États-Unis, la part des non-blanc·e·s est ainsi passée de 28,8 % en 2002 à 46,9 % en 2023 (+18 points en 21 ans). On observe une progression très forte pour les étudiant·e·s hispaniques ou latin·e·s (de 9,9 % à 21,4 %), plus modérée pour leurs camarades « multi-raciaux » (de 0 % à 4,3 %), asiatiques (de 6 % à 7,4 %) et africains-américains (de 11,9 % à 12,8 %), et une diminution pour les Amérindiens (de 1 % à 0,7 %). Ces évolutions différenciées sont révélatrices de l'essor démographique de la population hispanique, de la pluralité d'identification ethnoraciale, de résultats scolaires relativement meilleurs des étudiant·e·s asiatiques et de la persistance des inégalités ethnoraciales à l'encontre des Africains-Américains et des Autochtones. Au Royaume-Uni, l'augmentation de la part d'étudiant·e·s racisé·e·s passe de 19,2 % en 2012 à 28,9 % en 2023 (+9,6 points en 11 ans) avec, là aussi, une progression plus forte pour les étudiant·e·s asiatiques (9 % à 13,3 %) que pour les étudiant·e·s noirs (6,1 % à 8,5 %) et *mixed* (4,2 % à 4,8 %)⁵.

Quant au personnel enseignant, les minorités ethnoraciales sont sous-représentées comparées à la population étudiante, mais on observe une lente augmentation de leur proportion (Zambrana 2018, 6 et figures 3 et 4). Aux États-Unis, la part des non-blanc·e·s parmi les enseignant·e·s à temps plein passe de 10,1 % en 1985 à 25,6 % en 2023 (+15,5 points). Entre 1985 et 2023, la progression est plus forte pour les enseignant·e·s asiatiques (de 4 % à 11,3 %) et hispaniques ou latin·e·s (de

1,7 % à 6 %) que pour leurs collègues africains-américains (de 4,1 % à 6,3 %), alors que la proportion stagne pour les Amérindiens et les Autochtones du Pacifique. Plus on s'élève dans la hiérarchie universitaire, plus la proportion d'enseignant·e·s racisé·e·s diminue (Bhopal 2017b, 31-32). Au Royaume-Uni, l'augmentation de la part des enseignant·e·s non-blancs passe de 12,8 % en 2014 à 21,8 % en 2023 (+9 points). Cette évolution s'explique par la progression de la part des enseignant·e·s asiatiques (de 7,9 % à 12,8 %) et, dans une moindre mesure, celle de leurs collègues noirs (de 1,5 % à 3,4 %) et *mixed* (de 1,6 % à 2,8 %). Cependant, ces données concernent uniquement les enseignant·e·s à temps plein, rendant difficile de mesurer la présence des racisé·e·s dans les postes à temps partiel, et sont agrégées pour l'ensemble des établissements universitaires des États-Unis et du Royaume-Uni. Or il existe de fortes différenciations et hiérarchisations entre ceux-ci (Riesman 2017), et on sait que les enseignant·e·s racisé·e·s sont moins représentés dans les universités les plus prestigieuses et sur-représentés dans les plus marginales (Bhopal 2017b).

Si l'identification ethnoraciale est courante dans ces deux pays anglophones (Schor 2009), il est plus compliqué de mesurer la présence des minorités ethnoraciales dans le contexte académique français en raison de l'absence de statistiques officielles enregistrant l'ethnicité (Simon et Stavo-Debaugue 2004). Néanmoins, en s'appuyant sur une méthode d'identification de l'origine nationale basée sur les noms de famille, une enquête quantitative fournit un aperçu de la composition selon l'origine de certains groupes appartenant à l'ESR français (Mazières et Roth 2018)⁶. En prenant pour point de référence la répartition selon l'origine nationale des élèves du brevet de collèges en 2008, elle mesure les écarts avec la répartition selon l'origine nationale de certains groupes professionnels (parlementaires, avocats, etc.) et, pour ce qui nous concerne, les étudiant·e·s de l'École polytechnique entre 1958 et 2016, et l'ensemble des chercheurs du CNRS en poste en 2017. Ainsi, à l'École polytechnique, on observe une sous-représentation des noms arabes, africains et d'Europe de l'Est et du

4 Les statistiques analysées dans cet article remontent seulement aux années 2000 en raison de l'indisponibilité des statistiques publiques en ligne pour la période antérieure.

5 Au Royaume-Uni, la catégorie *mixed* renvoie à l'identification à la catégorie de « métis ».

6 Les auteurs ont utilisé 25 millions de publications du moteur de recherche bibliographique et scientifique PubMed, extrait les noms de famille et les affiliations institutionnelles. Il ont ensuite relié ces informations à une liste de 176 pays en calculant la probabilité d'occurrence d'un nom de famille dans un pays, leur permettant de dresser une liste de 650 000 « noms essentiels » (*core names*) associés à une origine nationale. Ils ont enfin regroupé les noms de famille par grands groupes géographiques : *South-Central European, North European, Slavic, Arabian, Indian, Asian et African*.

Sud, et une sur-représentation des noms nord-européens et asiatiques. Au CNRS, on constate une forte sous-représentation des noms arabes et africains, et une sur-représentation des noms slaves, asiatiques et d'Europe de l'Est et du Sud. En mesurant l'écart de la composition selon l'origine nationale entre différentes cohortes d'étudiant·es et des chercheurs, les résultats d'Antoine Mazières et Camille Roth mettent implicitement en évidence ce qu'on peut appeler une attrition ethnoraciale.

ATTRITION ETHNORACIALE

En effet, une seconde piste de recherche concerne le phénomène d'attrition ethnoraciale, c'est-à-dire la diminution de la proportion de personnes racisées tout au long du parcours universitaire, de la première année post-secondaire jusqu'aux postes académiques et administratifs les plus prestigieux⁷. Ce processus de sélection est le produit de l'articulation des inégalités de classe, de genre et de race favorisant ou défavorisant l'acquisition du capital culturel et académique permettant de s'élever dans la hiérarchie universitaire (Bhopal 2017a ; Bourdieu et Passeron 1964 ; Naudet 2015).

Accès sans équité

En France, environ la moitié d'une génération accède à l'enseignement supérieur, mais cela concerne 80 % des enfants de cadres supérieurs et 50 % des enfants d'ouvrières et d'employés (Beaud et Convert 2010 ; Duru-Bellat, Kieffer, et Reimer 2010 ; Duru-Bellat, Farges, et Van Zanten 2018). Depuis 2018, la mise en place du système informatique de sélection des étudiant·es Parcoursup renforce la hiérarchie des établissements secondaires, la stratification de l'enseignement supérieur et les inégalités d'accès pour les étudiant·es des classes populaires (Frouillou, Pin, et Zanten 2020 ; Couto, Bugeja-Bloch, et Frouillou 2021). On retrouve des processus similaires de sélection des étudiant·es à l'université dans les autres pays occidentaux, avec une barrière de l'argent particulièrement élevée pour les universités privées, notamment aux États-Unis et au Royaume-Uni (Dickert-Conlin et Rubenstien 2007 ; Jerrim, Chmielewski, et Parker 2015).

À chaque étape du parcours universitaire, une série de mécanismes sociaux contribuent à privilégier certains profils sociaux au détriment des femmes, des enfants des classes populaires et des personnes

⁷ La question des postes administratifs et de direction (non) occupés par les enseignant·es-chercheurs racisés n'est pas traitée ici, mais elle mérite sans doute d'être approfondie.

d'origine étrangère : les inégalités d'orientation, l'acquisition du capital culturel et du capital social, l'adaptation aux conditions de vie étudiante, l'intériorisation du savoir-faire étudiant, la nécessité du travail salarié et/ou d'un prêt bancaire, le soutien et le suivi pédagogique, l'insertion dans des réseaux personnels et professionnels, etc. (Druetz 2016 ; Pirot et De Ketele 2000). Cela se traduit par des taux de réussite différenciés aux concours d'entrée aux filières sélectives et aux examens de fin d'année, ainsi que des probabilités contrastées dans l'abandon des études supérieures (Romainville et Michaut 2012). En France, le taux de décrochage en licence est de 15 %, mais il s'élève à 46 % pour les descendant·es de l'immigration maghrébine (Roche 2017, 60). On observe aussi une division sexuelle, de classe et d'origine nationale des universités, des filières et des disciplines. Certaines d'entre elles accueillent une majorité d'hommes, d'enfants des classes supérieures et d'étudiant·es français, tandis que d'autres forment surtout des femmes, des enfants des classes populaires et d'étudiant·es étrangers (Collectif LKJ 2022 ; Mauger et Soulié 2001 ; Renisio 2015 ; Soulié 2006).

Si la reproduction des inégalités de classe et de genre dans l'ESR est relativement bien documentée, les inégalités ethnoraciales le sont plus dans les pays anglophones que dans le contexte francophone. Entre les années 1970 et les années 2000, le durcissement des critères d'admission dans l'enseignement supérieur étasunien, en lien avec l'importance croissante de la préparation scolaire, des résultats à l'examen scolaire appelé *Scholastic Assessment Test* (SAT) et des activités extrascolaires, contribue à reproduire les inégalités ethnoraciales dans l'accès aux universités sélectives (Posselt et al. 2012). Bien que l'accès à l'ESR se soit élargi pour tous les groupes racisés depuis les années 1970, les chances des étudiant·es noirs et latino·es d'être admis dans une université sélective ont diminué par rapport à celles des étudiant·es blancs et asiatiques. On retrouve cette même dynamique d'« accès sans équité » (*access without equity*) pour les universités d'élite du Royaume-Uni (Bhopal et Maylor 2013 ; Pilkington 2013).

Étude exploratoire de l'attrition ethnoraciale à partir du doctorat en France

En France, il n'existe pas de bases de données sur l'ethnicité des étudiant·es des universités et des personnes recrutées en tant que doctorant·e, vacataire, ATER (attaché temporaire d'enseignement et de la recherche), maître·sse de conférences, professeur, chercheur·e CNRS, etc. Ce déficit d'informations empêche

de connaître précisément la composition ethnoraciale des corps étudiant et enseignant, quel que soit leur statut. Cependant, il est possible d'analyser cinq bases de données qui concernent certains groupes d'universitaires situés à différentes étapes de la carrière académique : 1) les docteurs ayant soutenu leur thèse ; 2) les directeur·ices de thèse ; 3) les docteurs qualifiés aux fonctions de maître de conférences (MCF) ; 4) les MCF qualifiés aux fonctions de professeur des universités (PU) ; et 5) les chargé·es de recherche (CR) et directeur·ices de recherche (DR) du CNRS.

Méthodologie

La méthodologie a été approuvée par l'avis DPO n° R2025/018 de la Cellule Protection des données de l'Université libre de Bruxelles. Les cinq bases de données ont été constituées à partir des informations disponibles sur internet. Les listes des docteurs (N = 426 948) et des directeur·ices de thèse (N = 95 711) ont été construites à partir des données en *open access* du site de l'Agence bibliographique de l'enseignement supérieur (ABES) (1965-2023, mais surtout 1985-2022 car l'enregistrement des thèses n'est pas efficace avant 1985 et incomplet pour 2023) ; celle des qualifiés MCF (N = 89 212) et des qualifiés PR (N = 17 014) à partir des listes publiées au *Journal officiel* entre 2009 et 2025 (les qualifications d'avant 2009 n'ont pas été collectées en raison d'un manque de temps pour le faire) ; celle des chercheurs CNRS à partir de l'annuaire du site institutionnel, sachant qu'on ne peut pas distinguer les CR et les DR (extraction faite en 2017, qui n'est plus possible en 2025 ; N = 11 845). Ces bases de données ont ensuite été nettoyées, recodées et analysées avec le logiciel R.

Les noms et prénoms ne permettent pas de connaître l'ethnicité d'un individu avec certitude mais il s'agit d'un « indicateur indirect » utilisé dans plusieurs recherches sociologiques (Felouzis, Liot, et Perroton 2005 ; Jobard et Névanen 2007 ; Keyhani, Hajjat, et Rodrigues 2019). Il ne permet pas d'identifier les personnes antillaises avec des prénoms et noms français, qui apparaissent sous la catégorie « Français », mais le degré de certitude est plus élevé pour les personnes avec des noms et prénoms maghrébins, asiatiques et africains subsahariens. Il s'agit donc d'un indicateur imparfait de l'ethnicité ne rendant pas compte de la complexité des appartenances, mais il fournit un aperçu de la composition ethnoraciale d'un groupe. Pour faciliter la lecture, on passe de l'expression « personnes à nom et prénom d'origine européenne » à « personnes d'origine européenne » ou « Européen·es ».

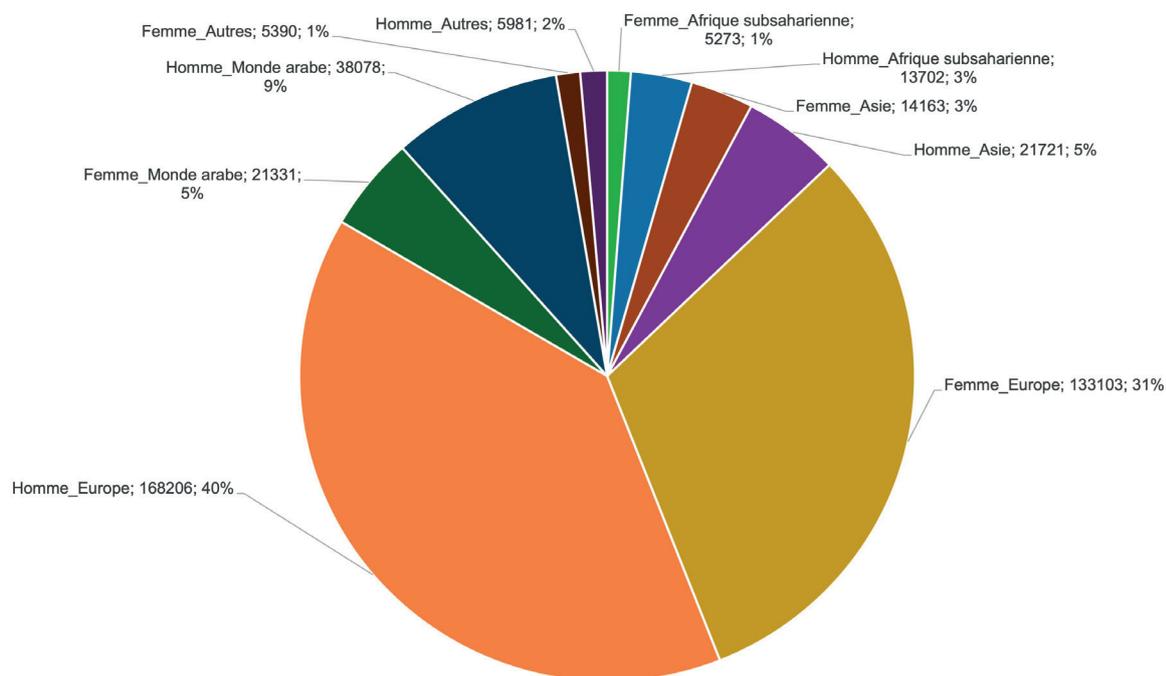
Compte tenu de la masse des données, il s'est avéré nécessaire d'utiliser un système automatisé pour identifier l'ethnicité et le genre des noms et prénoms, en l'occurrence les packages « Diaspora » et « Genre » de l'outil Namsor, qui a fait ses preuves sur d'autres enquêtes quantitatives (Sebo 2023 ; Domínguez-Díaz et al. 2024). Namsor fournit une catégorisation nationale à partir d'une analyse onomastique et statistique des noms et prénoms dans le contexte migratoire français (par exemple « Abdelmalek Sayad » renvoie à « Algérien »). Ces catégories nationales ont ensuite été regroupées en treize catégories régionales intermédiaires (tableau 1) et en cinq grandes catégories ethnoraciales – « Afrique subsaharienne », « Asie », « Europe », « Monde arabe » et « Autres »⁸.

Ainsi, parmi les docteurs ayant soutenu leur thèse entre 1965 et 2023, on en retrouve 70,6 % d'origine européenne, 14 % d'origine arabe, 8,4 % d'origine asiatique, 4,4 % d'origine africaine subsaharienne et 2,7 % d'autres origines (tableau 1 et figure 5). Cette répartition contraste énormément avec celle des directeur·ices de thèse, dont 85,7 % sont d'origine européenne, 5,4 % d'origine arabe, 3,7 % d'origine asiatique et 1,4 % d'origine africaine subsaharienne (tableau 1 et figure 6). De manière générale, les hommes représentent 58 % et les femmes 41 % des docteurs et, quel que soit le groupe ethnoracial, on observe une sur-représentation des hommes par rapport aux femmes : 39,4 % d'hommes contre 31,2 % de femmes pour les Européen·es ; 8,9 % contre 5 % pour les Arabes ; 5,1 % contre 3,3 % pour les Asiatiques ; et 3,2 % contre 1,2 % pour les Africain·es subsaharien·es (tableau 2). Mais les écarts entre hommes et femmes varient considérablement d'un groupe ethnoracial à l'autre. En effet, alors que, parmi les Européen·es, on dénombre 55,8 % d'hommes contre 44,2 % de femmes (-11,6 points), la sous-représentation des femmes non-européennes est plus forte : 72,2 % d'hommes contre 27,8 % de femmes d'Afrique subsaharienne (-44,42 points) ; 64,1 % contre 35,9 % pour le groupe arabe (-28,2 points) ; 60,5 % contre 39,5 % pour les Asiatiques (-21 points).

On peut alors en déduire la hiérarchie des présences selon le genre et l'ethnicité : 1) hommes européens ; 2) femmes européennes ; 3) hommes arabes ; 4) hommes

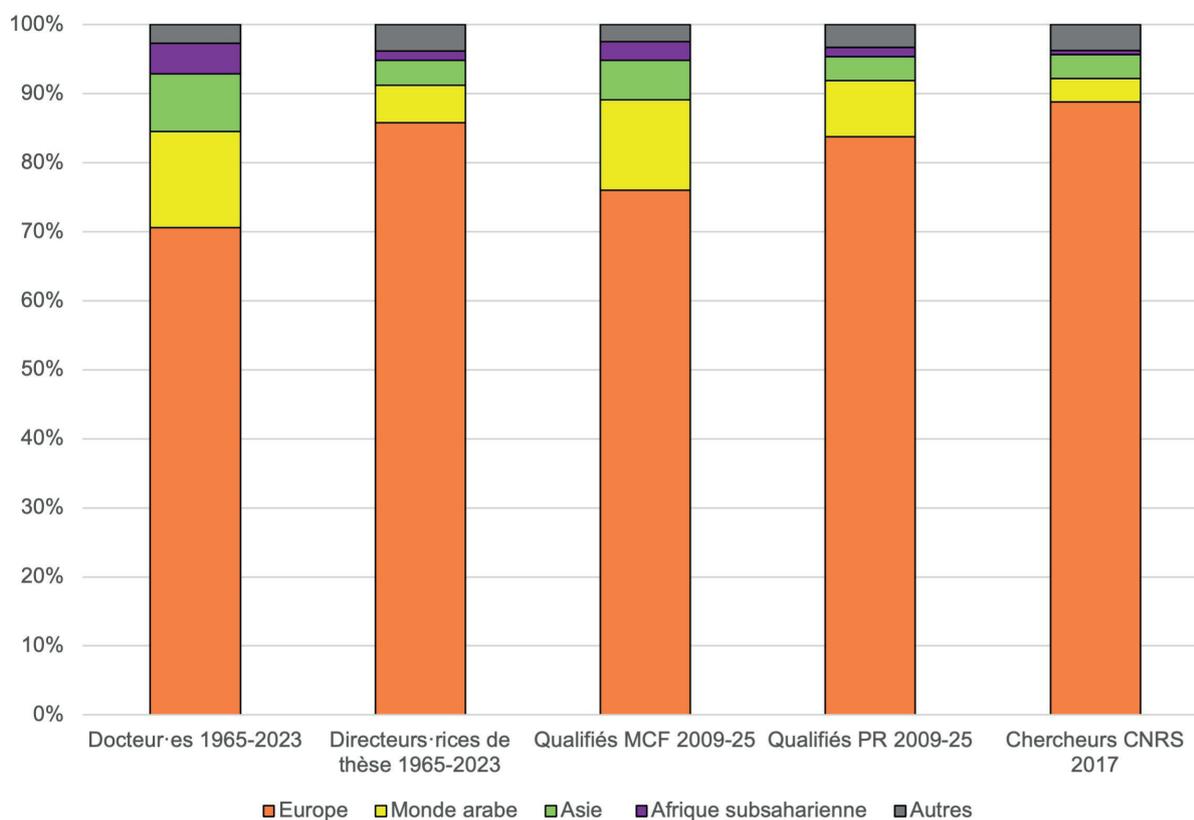
⁸ La catégorie « Afrique subsaharienne » inclut 39 pays (par ordre alphabétique, de Angola à Zimbabwe) ; la catégorie « Asie » 30 pays (de Afghanistan à Vietnam) ; la catégorie « Europe » 41 pays (de Albanie à Ukraine) ; la catégorie « Monde arabe » 17 pays (de Algérie à Syrie) ; et la catégorie « Autres » renvoie à des îles (Fiji, Hawaï, etc.) et à des origines nationales non disponibles.

Figure 5 : Composition des docteurs de l'université française selon le genre et le groupe ethnoracial (1985-2023)



Source : ABES (1965-2023). Les pourcentages du graphique sont arrondis.

Figure 6 : Composition ethnoraciale de cinq groupes de l'enseignement supérieur et de la recherche français



Source : ABES (1965-2023) ; Journal officiel (2009-25) ; CNRS (2017).

Tableau 1 : Composition selon l'origine nationale de cinq groupes de l'enseignement supérieur et de la recherche français

Origine nationale des noms	Docteurs 1965-2023		Directeurs de thèses 1965-2023		Qualifiés MCF 2009-25		Qualifiés PR 2009-25		Chercheurs CNRS 2017	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Afrique subsaharienne	18975	4,4	1326	1,4	2394	2,7	235	1,4	68	0,6
Asie	35884	8,4	3435	3,7	5115	5,7	593	3,5	411	3,5
Asie centrale	1676	0,4	323	0,3	365	0,4	53	0,3	45	0,4
Asie de l'Est	14006	3,3	1013	1,1	1427	1,6	119	0,7	129	1,1
Asie de l'Ouest	5653	1,3	555	0,6	1099	1,2	145	0,9	58	0,5
Asie du Sud	4768	1,1	354	0,4	690	0,8	52	0,3	43	0,4
Asie du Sud-Est	7974	1,9	744	0,8	928	1	102	0,6	51	0,4
Russie	1807	0,4	446	0,5	606	0,7	122	0,7	85	0,7
Europe	301309	70,6	82108	85,7	67807	76	14253	83,8	10522	88,8
Europe de l'Est	12315	2,9	2759	2,9	2886	3,2	618	3,6	349	2,9
Europe du Nord	25730	6	9233	9,6	6296	7,1	1508	8,9	1275	10,8
Europe du Sud	52473	12,3	10252	10,7	14091	15,8	2154	12,7	1497	12,6
France	210791	49,4	59864	62,5	44534	49,9	9973	58,6	7401	62,5
Monde arabe	59409	14	5214	5,4	11692	13,1	1375	8,1	398	3,3
Machrek	13082	3,1	957	1	2394	2,7	185	1,1	63	0,5
Maghreb	46327	10,9	4257	4,4	9298	10,4	1190	7	335	2,8
Autres	11371	2,7	3628	3,8	2204	2,5	558	3,3	446	3,8
Total	426948	100	95711	100	89212	100	17014	100	11845	100

Source : ABES (1965-2023) ; Journal officiel (2009-25) ; CNRS (2017).

Tableau 2 : Composition genrée et ethnoraciale de cinq groupes de l'enseignement supérieur et de la recherche français

Genre et origine nationale	Docteurs 1965-2023		Directeurs de thèses 1965-2023		Qualifiés MCF 2009-25		Qualifiés PR 2009-25		Chercheurs CNRS 2017	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Femme	179260	42	25337	26,5	42355	47,5	5800	34,1	4038	34,1
Homme	247688	58	70374	73,5	46857	52,5	11214	65,9	7807	65,9
Femme_Afrique subsaharienne	5273	1,2	272	0,3	817	0,9	56	0,3	22	0,2
Homme_Afrique subsaharienne	13702	3,2	1054	1,1	1577	1,8	179	1,1	46	0,4
Femme_Asie	14163	3,3	953	1	2425	2,7	196	1,2	133	1,1
Homme_Asie	21721	5,1	2482	2,6	2690	3	397	2,3	278	2,3
Femme_Europe	133103	31,2	22018	23	32949	36,9	4998	29,4	3584	30,3
Homme_Europe	168206	39,4	60090	62,8	34858	39,1	9255	54,4	6938	58,6
Femme_Monde arabe	21331	5	1112	1,2	5041	5,7	333	2	130	1,1
Homme_Monde arabe	38078	8,9	4102	4,3	6651	7,5	1042	6,1	268	2,3
Femme_Autres	5390	1,3	982	1	1123	1,3	217	1,3	169	1,4
Homme_Autres	5981	1,4	2646	2,8	1081	1,2	341	2	277	2,3
Total	426948	100	95711	100	89212	100	17014	100	11845	100

Source : ABES (1965-2023) ; Journal officiel (2009-25) ; CNRS (2017).

asiatiques ; 5) femmes arabes ; 6) femmes asiatiques ; 7) hommes africains subsahariens ; 8) femmes africaines subsahariennes. Ces résultats doivent être mis en relation non seulement avec les inégalités d'accès au statut de doctorant⁹, qui dépendent de l'accord d'un directeur de thèse et des conditions de financement, mais aussi avec les inégalités dans l'achèvement du doctorat, déterminées par la socialisation pré-doctorale, les conditions d'apprentissage de nouvelles normes professionnelles, les conditions de travail, les relations avec le directeur de thèse, l'insertion dans les réseaux professionnels, etc. (Gérard 2014 ; Serre 2015 ; Nicourd 2015).

Par ailleurs, on constate des différences importantes de représentation des groupes ethnoraciaux selon les disciplines des thèses (figure 7). Globalement, les groupes non-européens sont mieux représentés dans les sciences naturelles que dans les sciences humaines et sociales, mais il existe des variations au sein de ces deux grands domaines. Ainsi, les disciplines où la part des docteurs d'origine européenne est la plus élevée sont la médecine⁹, l'histoire, la psychologie, les

sciences de la vie et de la terre, la pharmacie, la philosophie, la sociologie, etc. À l'inverse, les disciplines où la proportion des docteurs non-européens est la plus élevée sont la gestion, l'électronique, les sciences économiques, l'informatique, les mathématiques¹⁰, la mécanique, etc. La part des docteurs d'origine arabe dépasse les 15 % en électronique, gestion, informatique, sciences appliquées, mathématiques, mécanique, chimie, géographie, etc. Celle des docteurs d'origine asiatique est au-dessus de 10 % en mécanique, lettres, informatique, mathématiques, matériaux et électronique. Celle des docteurs d'origine africaine subsaharienne dépasse rarement les 10 %, uniquement en sciences économiques, droit¹¹ et géographie.

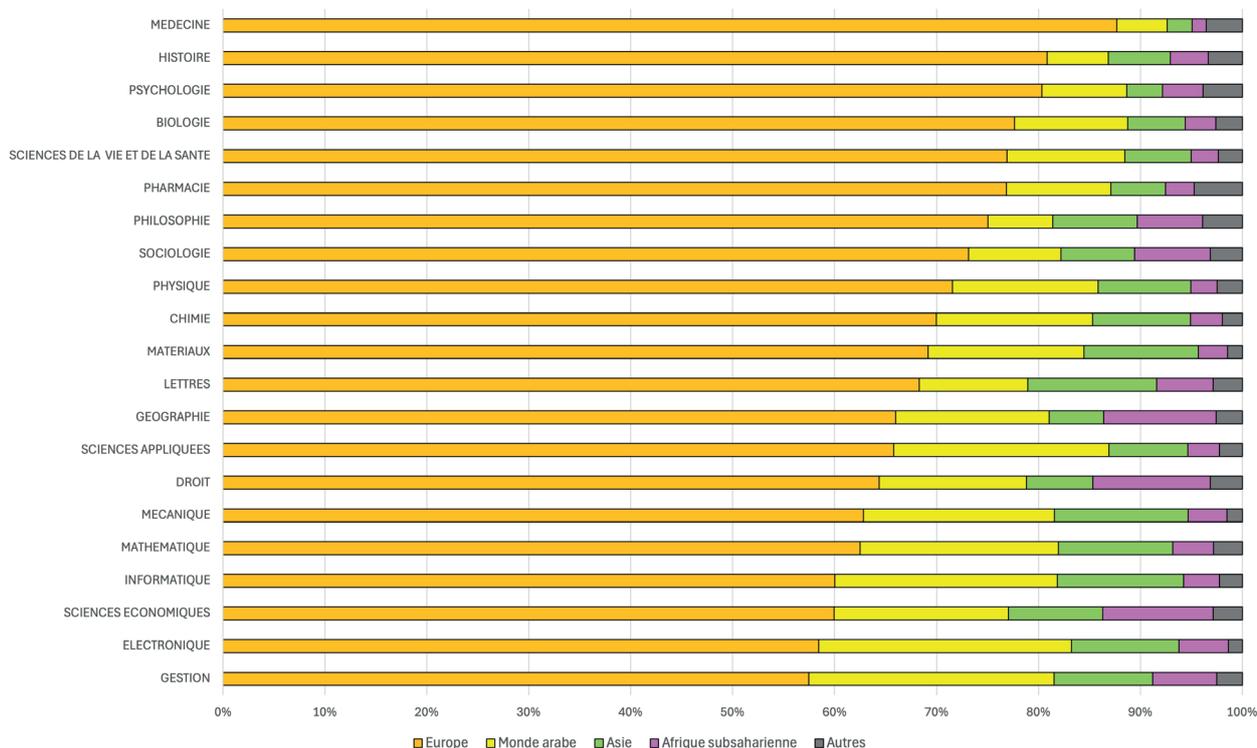
tant les étrangers dans l'exercice de la médecine. Parmi les milliers d'étudiant·e·s étrangères en médecine ayant réussi le concours de fin de première année, une faible part préparent le diplôme d'État, les autres préférant les formations homologuées et les diplômes universitaires (Déplaud 2011).

¹⁰ Le caractère « cosmopolite » des mathématiques est confirmée par la proportion d'étrangères parmi les MCF et les PR, respectivement 24,1 % et 34,9 % entre 1984 et 2004 (Menger et al. 2020, 170).

¹¹ Comme très peu de docteurs en droit deviennent maître·s·s·e·s de conférences et professeur de droit, on peut supposer qu'ils et elles occupent des postes universitaires dans un pays africain (dans le cas des immigrés) ou dans le secteur juridique hors

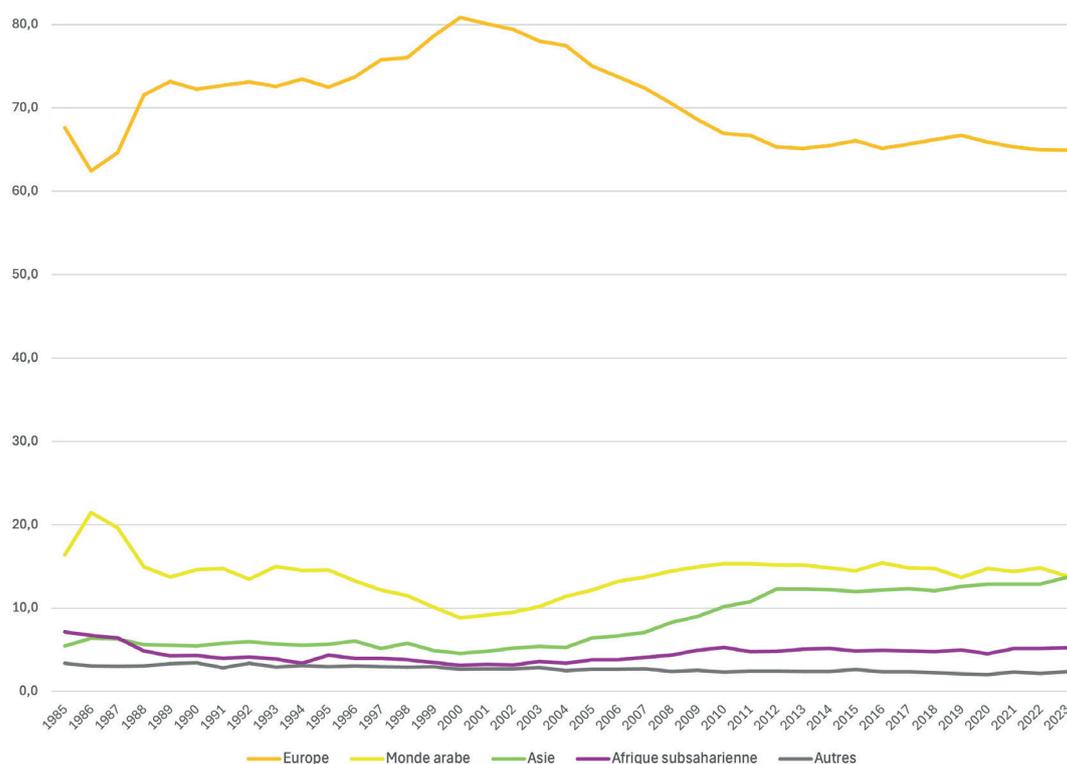
⁹ La sous-représentation des non-européens parmi les docteurs en médecine doit être reliée aux barrières légales limi-

Figure 7 : Composition ethnoraciale des docteurs de l'université française et les principales disciplines universitaires (1965-2023)



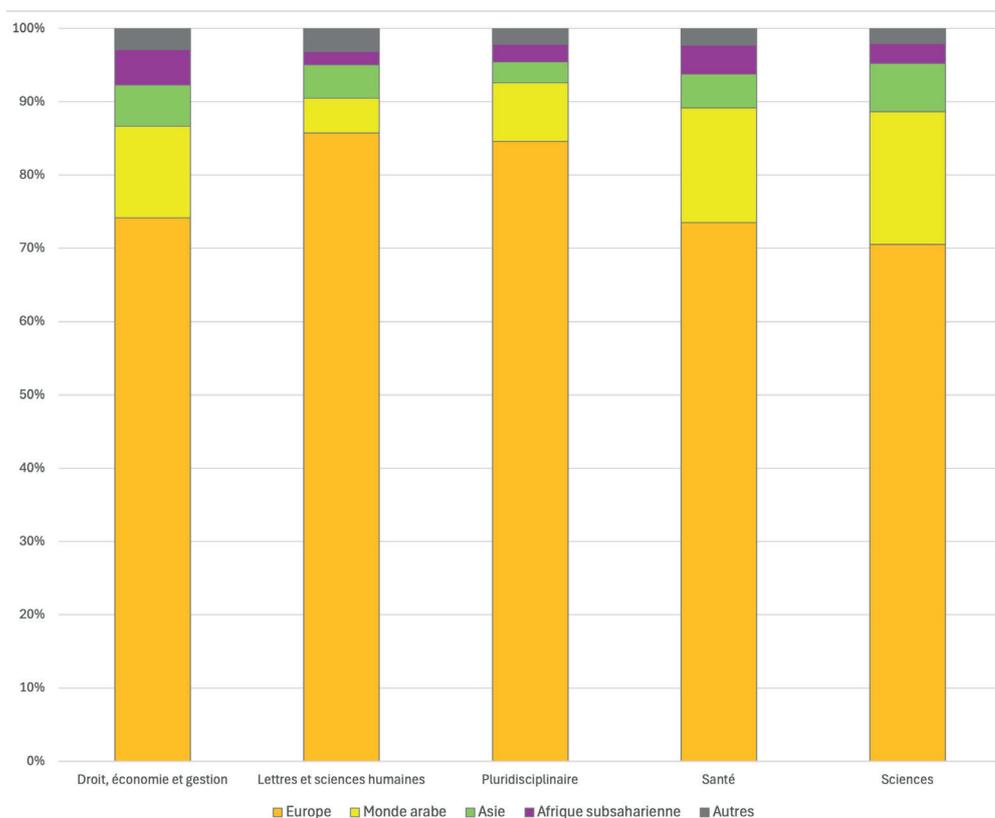
Source : ABES (1965-2023). Pour une meilleure visibilité, seules les disciplines ayant plus de 5 000 thèses soutenues ont été sélectionnées.

Figure 8 : Évolution de la composition ethnoraciale des docteurs de l'université française (1985-2023)



Source : ABES (1965-2023).

Figure 9 : Composition ethnoraciale des qualifiés aux fonctions de maître de conférence selon les domaines scientifiques du CNU (2009-2025)



Source : Journal officiel (2009-25).

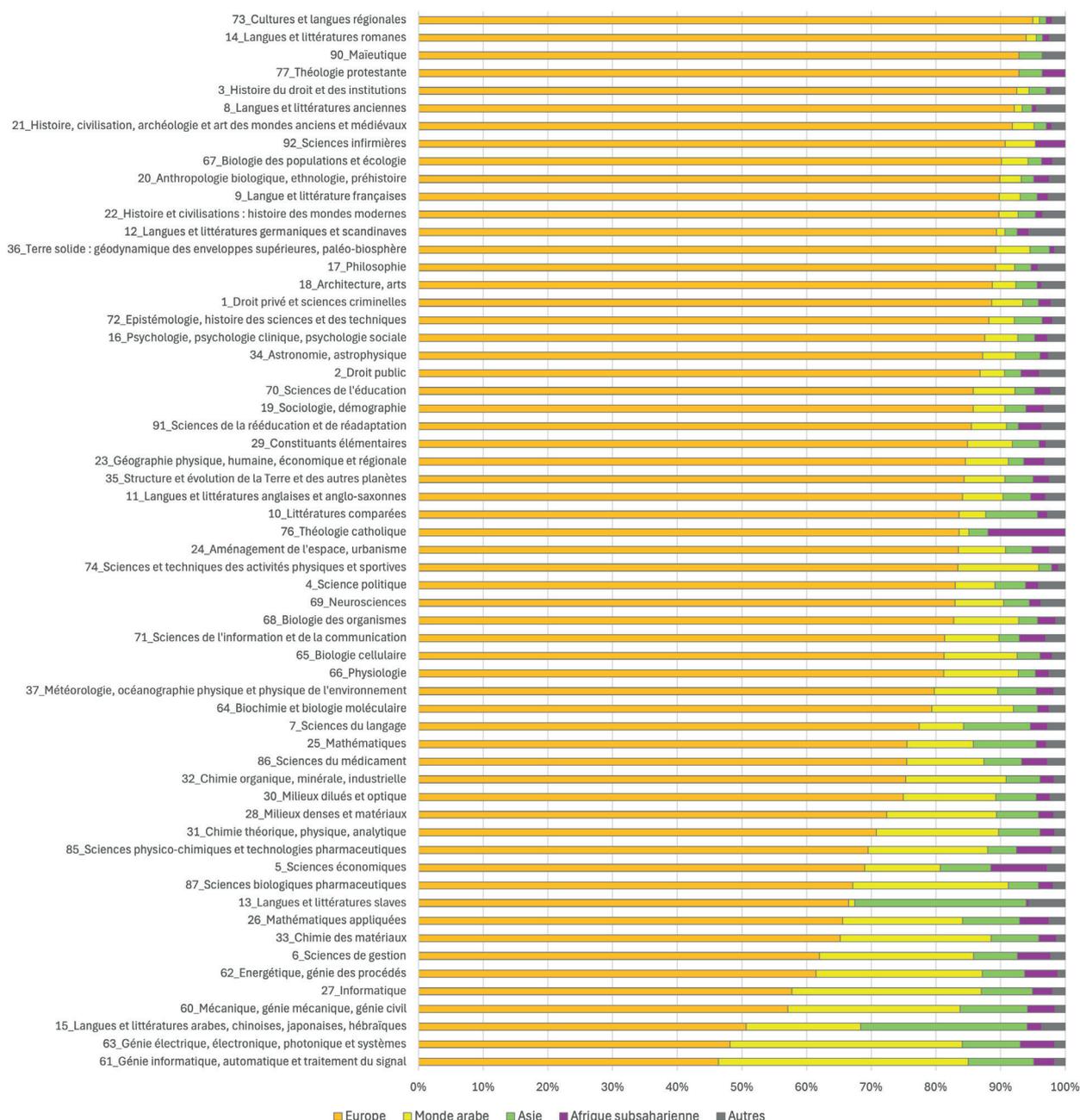
Ces résultats mériteraient d'être approfondis mais ils peuvent s'expliquer par au moins trois éléments : les barrières légales visant les étrangers, les déterminants sociaux des choix de discipline et les différences de « culture disciplinaire », qui tendent à (dé)favoriser tel ou tel profil social (Huber 1990 ; A.-F. Gilbert, Crettaz von Roten, et Alvarez 2006 ; A. Gilbert 2009).

Néanmoins, l'évolution de la composition ethnoraciale des docteurs n'est pas linéaire (figure 8). La part des docteurs d'origine européenne augmente régulièrement entre 1986 et 2000, passant de 62,4 % à 80,8 %, puis elle diminue entre 2000 et 2022 pour arriver à 64,9 %. Cela s'explique notamment par la chute brutale de la part des docteurs d'origine arabe entre 1986 et 2000 (de 21,5 % à 8,8 %), sa remontée jusqu'à 15,4 % en 2016 et sa diminution jusqu'à 14,8 % en 2022. La proportion des docteurs d'origine africaine subsaharienne connaît une évolution similaire, diminuant fortement entre 1985 et 2000 (de 7,2 % à 3,1 %), puis remontant timidement jusqu'à 5,2 % en 2022. À l'inverse, la part des docteurs d'origine asiatique baisse plus faiblement entre 1985 et 2000 (de 5,4 % à 4,5 %), puis elle augmente fortement jusqu'à université (avocat, magistrat, etc.). Sur les difficultés des juristes racisés à devenir professeur agrégé en droit, voir (Möschel 2017).

atteindre 14,8 % en 2022. Donc la proportion de docteurs d'origine arabe et africaine subsaharienne des années 2020 n'a jamais retrouvé le niveau qui était le sien au milieu des années 1980, tandis que celle des docteurs asiatiques n'a fait que progresser, avec une accélération depuis le début des années 2000 au point de rattraper la part des docteurs d'origine arabe.

Ces évolutions s'expliquent sans doute par une série de facteurs qui restent à approfondir. Dans la mesure où le durcissement des politiques migratoires depuis les années 1970 vise, entre autres catégories d'étrangers, les étudiant·es arabes et africains subsahariens, le nombre potentiel de docteurs venus de ces pays s'en retrouve inévitablement réduit. Une partie de ces derniers poursuivent leurs études supérieures dans les pays du Sud ou vers d'autres pays du Nord (Canada, États-Unis, etc.) (Gardelle, Jamid, et Benguerna 2016 ; Jamid et al. 2020). Mais la politique migratoire restrictive ne semble pas avoir produit la diminution de la part de docteurs d'origine asiatique, qui pourrait avoir bénéficié de la circulation internationale des étudiant·es. Par ailleurs, on peut supposer que les enfants d'immigrés d'origines arabe, africaine subsaharienne et asiatique participent eux aussi de la massification de l'enseignement supérieur

Figure 10 : Composition ethnoraciale des qualifiés aux fonctions de maître de conférence selon les sections du CNU (2009-2025)



Source : Journal officiel (2009-25).

depuis les années 1990, ce qui augmente leur potentielle représentation dans le corps étudiant et celui des docteurs à partir du début des années 2000. Ces évolutions contrastées incitent alors à faire la distinction entre les docteurs immigrés – nés et scolarisés dans leur pays d'origine, a priori majoritairement issus des classes moyennes et supérieures –, et les docteurs descendant's de l'immigration – nés et scolarisés sur le territoire français, a priori majoritairement issus des classes populaires.

Une fois leur doctorat en poche, les jeunes docteurs souhaitant travailler dans le champ académique peuvent soit obtenir un contrat postdoctoral, soit devenir MCF ou chercheur dans un établissement de recherche, tels que le CNRS, l'Institut national d'études démographiques (INED), etc. L'accès au concours de MCF est conditionné par la procédure de qualification aux fonctions de MCF réalisée par les sections disciplinaires du Conseil national des universités (CNU). Entre 2009 et 2025, on retrouve 76 % de qualifiés d'origine européenne, 13,1 %

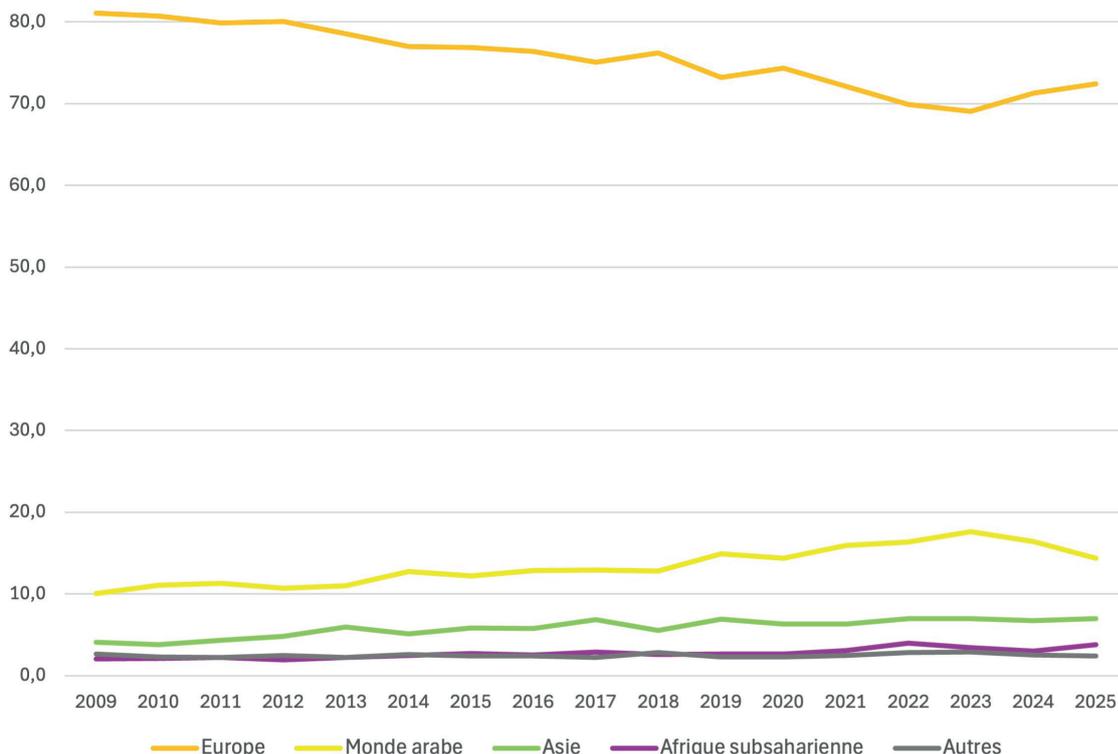
d'origine arabe, 5,7 % d'origine asiatique, 2,7 % d'origine africaine subsaharienne et 2,5 % d'autres origines (tableau 1 et figure 6). On constate ainsi une sur-représentation des qualifiés MCF européens par rapport au groupe des docteurs (+5,4 points) et une sous-représentation des qualifiés d'origine asiatique (-3 points), africaine subsaharienne (-1,7 point) et arabe (-0,9 point). Le phénomène d'attrition ethnoraciale entre le doctorat et la qualification aux fonctions de MCF semble ainsi s'opérer au bénéfice des docteurs européens et au détriment des docteurs asiatiques, africains subsahariens et, dans une moindre mesure, arabes.

Par ailleurs, les différences de composition ethnoraciale par disciplines sont identifiables à ce stade de la carrière académique (figure 9). Comme au niveau doctoral, les qualifiés MCF d'origine européenne sont mieux représentés en lettres et sciences humaines (85,7 %) et moins en sciences naturelles (70,6 %), santé (73,5 %) et « droit, économie et gestion » (74,2 %). Les qualifiés MCF arabes sont plus présents en sciences (18,1 %) et en santé (15,6 %) ; les qualifiés MCF asiatiques en sciences (6,6 %) et « droit, économie et gestion » (5,6 %) ; et les qualifiés MCF africains subsahariens en « droit, économie

et gestion » (4,8 %) et santé (4 %). Cependant, on observe encore de grandes variations d'une discipline à l'autre, même au sein d'un grand domaine de recherche (figure 10). On retrouve les pourcentages les plus importants de qualifiés MCF Européens en histoire du droit, langues et littératures anciennes ou romanes, histoire ancienne, biologie des populations, etc., et les plus faibles en génie électrique, mécanique, langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, informatique, etc. Les qualifiés MCF arabes sont surtout présents en génie informatique, génie électrique, informatique, mécanique, sciences biologiques pharmaceutiques, sciences de gestion, chimie des matériaux, etc. ; les qualifiés MCF asiatiques en langues et littératures slaves, langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, mécanique et génie informatique ; les qualifiés MCF africains subsahariens en sciences économiques, génie électrique, sciences de gestion et énergétique.

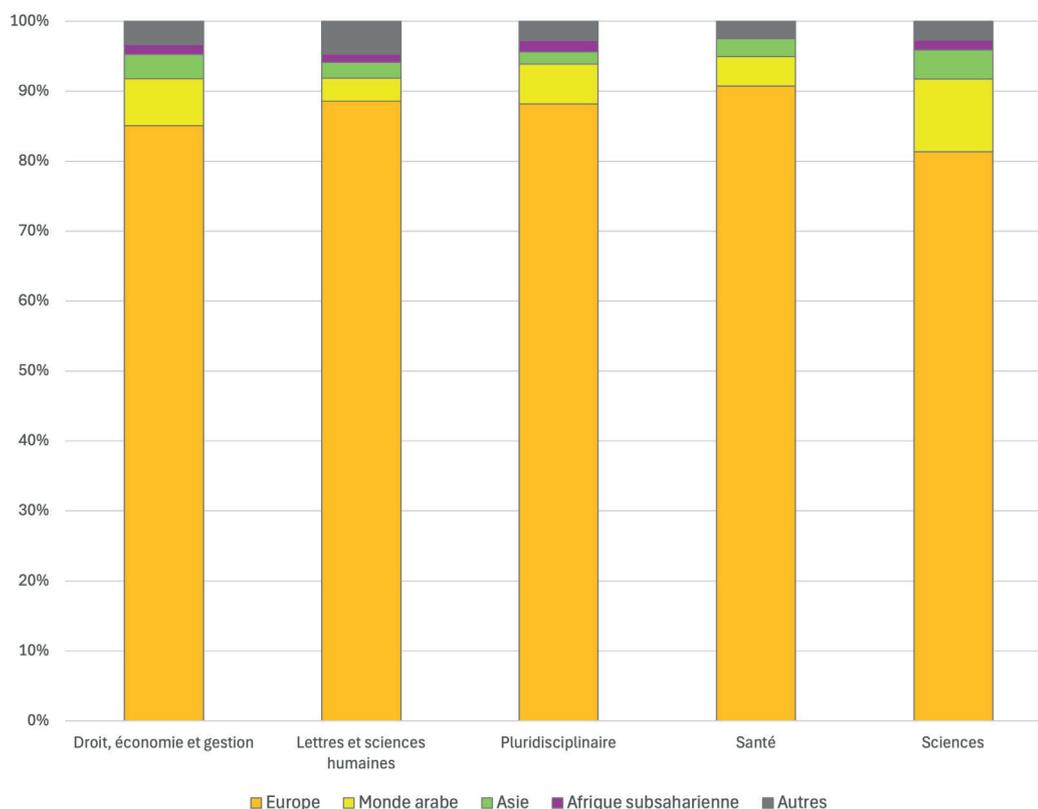
Cependant, l'évolution de la composition ethnoraciale des qualifiés MCF va dans le sens d'une diminution de la part des européens (figure 11). En effet, la part des qualifiés MCF Européens passe de 81,1 % en 2009 à 69 % en 2023, puis remonte à 72,5 % en 2025.

Figure 11 : Évolution de la composition ethnoraciale des qualifiés aux fonctions de maître de conférences (2009-2025)



Source : Journal officiel (2009-25).

Figure 12 : Composition ethnoraciale des qualifiés aux fonctions de professeur selon les domaines scientifiques du CNU (2009-2025)



Source : Journal officiel (2009-25).

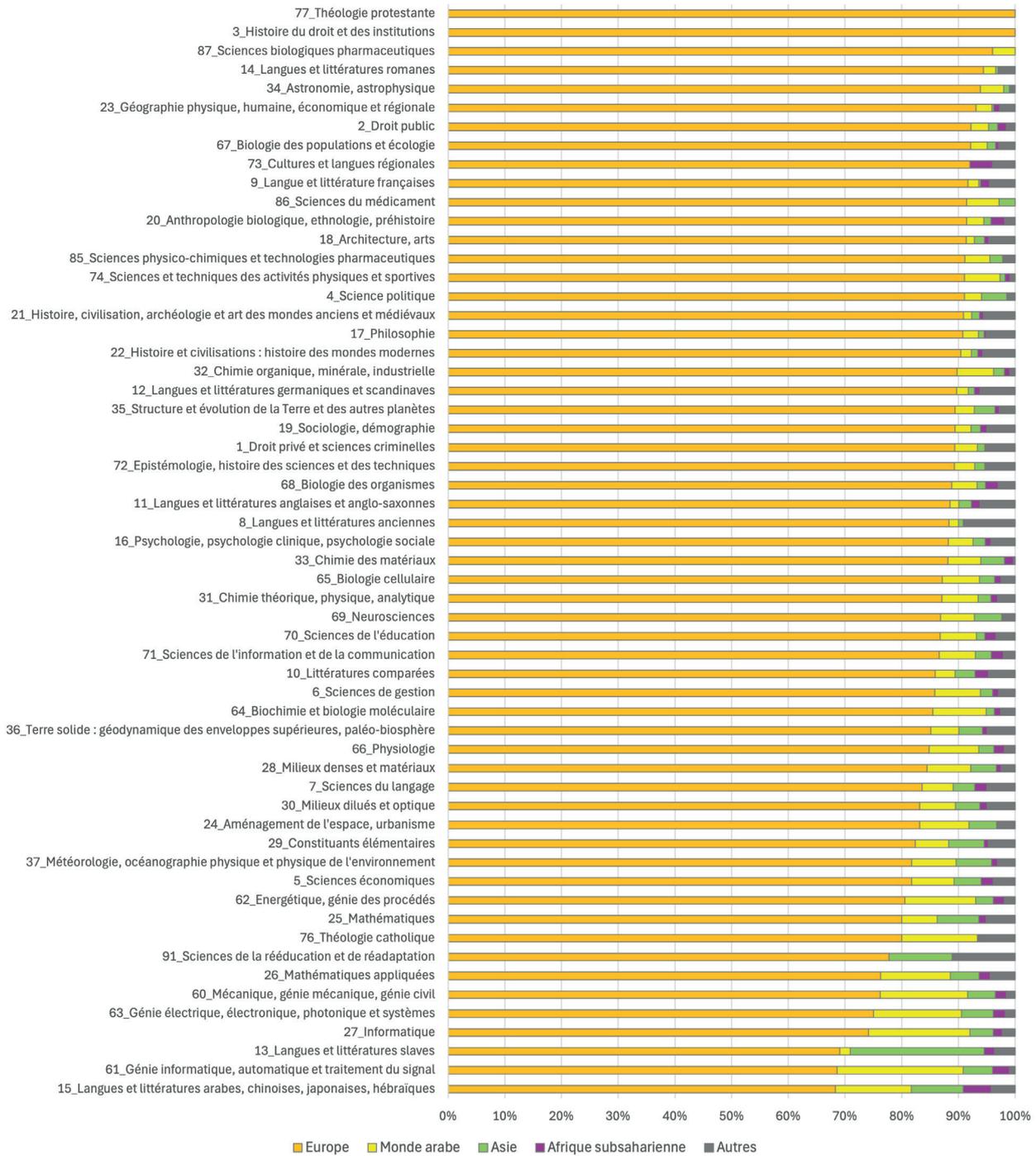
Alors que la proportion de qualifiés MCF asiatiques augmente modérément (de 4,1 % à 7 % entre 2009 et 2025) et celle des qualifiés africains subsahariens plus faiblement (de 2,1 % à 3,8 %), la part des qualifiés MCF arabes connaît une augmentation plus forte (de 10,1 % en 2009 à 17,6 % en 2023), puis baisse à 14,4 % en 2025. On peut ainsi considérer que le processus d'attrition ethnoraciale est relativement moins puissant pour les qualifiés MCF arabes jusqu'en 2023 par rapport aux qualifiés MCF asiatiques et africains subsahariens.

Après leur recrutement, les MCF peuvent passer leur habilitation à diriger des recherches (HDR) et demander leur qualification PU. Entre 2009 et 2025, on retrouve parmi ces derniers 83,8 % de personnes d'origine européenne, 8,1 % d'origine arabe, 3,5 % d'origine asiatique, 1,4 % d'origine africaine subsaharienne et 3,3 % d'autres origines (tableau 1 et figure 6). On observe aussi une sur-représentation des qualifiés PU européens par rapport au groupe des docteurs (+13,2 points) et une sous-représentation des qualifiés d'origine arabe (-5,9 points), asiatique (-4,9 points) et africaine subsaharienne (-3 points). Entre le statut de MCF et la qualification aux fonctions de PU, le phénomène d'attrition ethnoraciale

semble être encore plus puissant qu'entre le doctorat et la qualification MCF, toujours au bénéfice des docteurs européens et au détriment, cette fois-ci, d'abord des MCF arabes, puis des MCF asiatiques et africains subsahariens. Les universitaires non-européens atteignant ce stade sont finalement très peu nombreux.

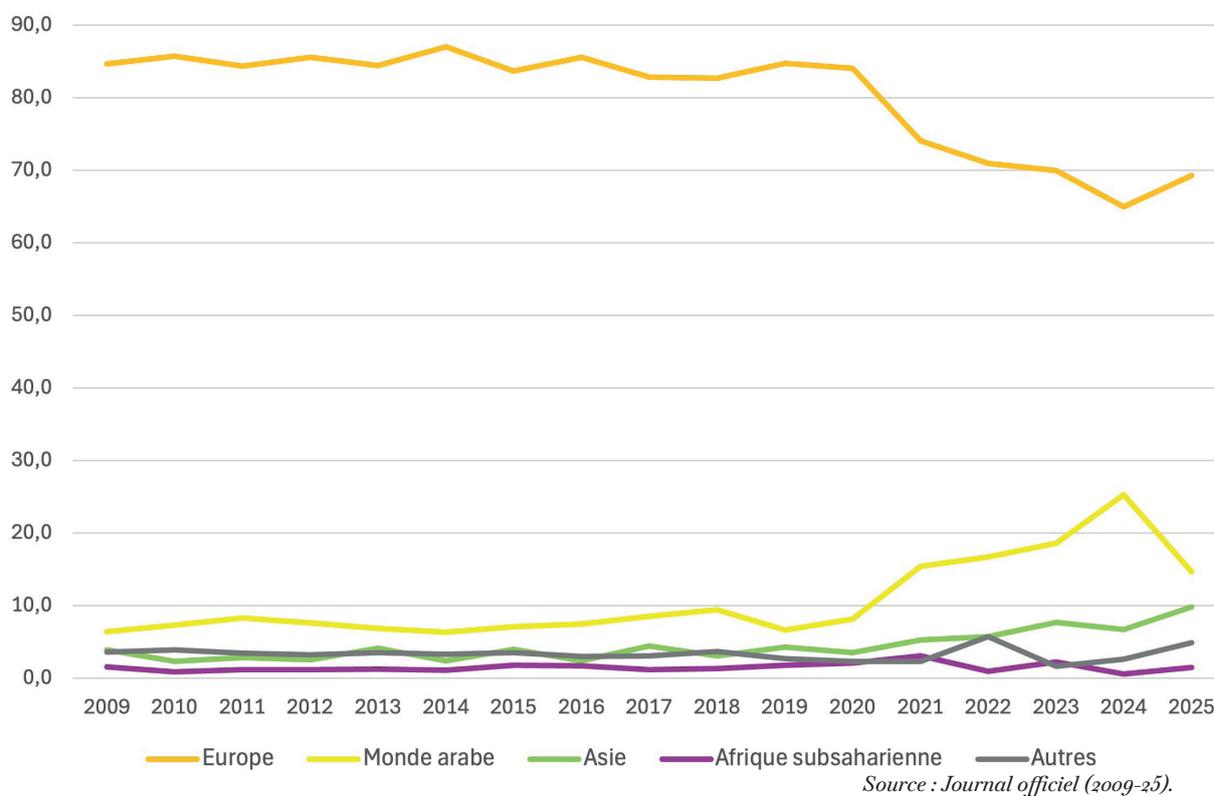
De plus, on constate aussi des différences de composition ethnoraciale selon les disciplines (figure 12). Les qualifiés PU d'origine européenne sont mieux représentés en santé (90,7 %), lettres et sciences humaines (88,5 %) et « droit, économie et gestion » (85,1 %), et un peu moins en sciences (81,3 %). Les qualifiés PU arabes sont plus présents en sciences (10,4 %) ; les qualifiés MCF asiatiques en sciences (6,6 %) et « droit, économie et gestion » (5,6 %) ; et les qualifiés MCF africains subsahariens en « droit, économie et gestion » (1,5 %) et sciences (1,5 %). Néanmoins, on observe à nouveau de grandes variations d'une discipline à l'autre, même au sein d'un grand domaine de recherche (figure 13). On retrouve plus de 80 % de qualifiés PU européens dans la quasi-totalité des disciplines, notamment en histoire du droit, droit public, langues et littératures romanes, anthropologie, philosophie, histoire ancienne, histoire moderne,

Figure 12 : Composition ethnoraciale des qualifiés aux fonctions de professeur selon les domaines scientifiques du CNU (2009-2025)



Source : Journal officiel (2009-25).

Figure 14 : Évolution de la composition ethn raciale des qualifiés aux fonctions de professeur (2009-2025)



géographie physique, astronomie, etc. Les qualifiés PU arabes sont plus présentes en génie informatique, informatique, génie électrique, mécanique, etc. ; et les qualifiés PU asiatiques surtout en langues et littératures slaves. On ne peut pas vraiment distinguer de disciplines de « prédilection » pour les qualifiés PU africains subsahariens tant les pourcentages sont faibles (maximum de 4,9 % en langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques).

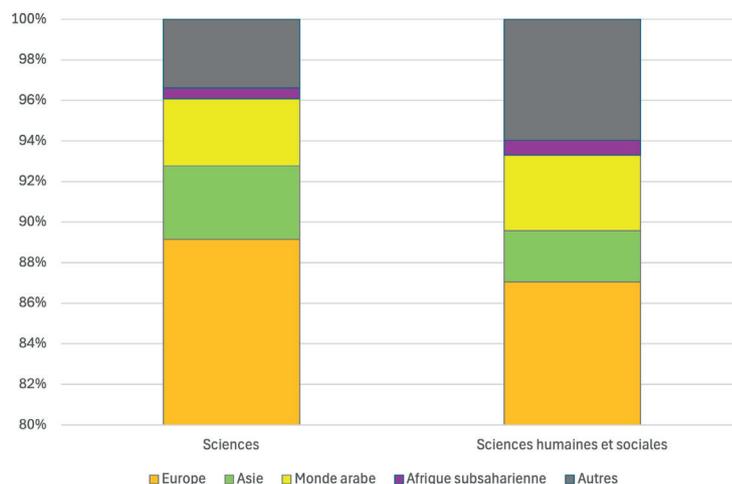
Néanmoins, l'évolution de la composition ethn raciale des qualifiés PU va tout de même dans le sens d'une relative baisse de la part des européens (figure 14). Effectivement, la part des qualifiés PU européens se situe dans la tranche 84-87 % entre 2009 et 2014, puis baisse jusqu'à 64,9 % en 2024, et remonte à 69,3 % en 2025. Comme pour les qualifiés MCF, cette diminution de la part des qualifiés PU européens est essentiellement due à l'augmentation de la part des qualifiés PU arabes, qui passe de 6,4 % en 2009 à 25,3 % en 2024, puis à 14,6 % en 2025. Quant à la proportion de qualifiés PU asiatiques, elle augmente moins fortement (de 3,8 % à 9,8 % entre 2009 et 2025) et celle des qualifiés PU africains subsahariens stagne entre 0,5 % et 1,5 %. On peut aussi en conclure que le processus d'attrition ethn raciale est relativement moins puissant pour les qualifiés PU

arabes jusqu'en 2024 par rapport aux qualifiés PU asiatiques et africains subsahariens.

Le dernier groupe à étudier est celui des chercheurs CNRS en 2017. On en dénombre 88,8 % d'origine européenne, 3,5 % d'origine asiatique, 3,2 % d'origine arabe, 0,6 % d'origine africaine subsaharienne et 3,8 % d'autres origines (tableau 1 et figure 6). On constate aussi une sur-représentation des chercheurs européens par rapport au groupe des docteurs (+18,2 points) et une sous-représentation des chercheurs d'origine arabe (-10,7 points), asiatique (-4,9 points) et africaine subsaharienne (-3,8 points). En chiffres, on compte seulement 411 Asiatiques, 398 Arabes et 68 Africains subsahariens contre 10 522 Européens. Les femmes sont sous-représentées en général (34,1 % contre 65,9 %) et au sein de chaque groupe ethn racial (entre 32 % et 34 % de femmes). Ainsi, entre le statut de docteur et celui de chercheur CNRS, le phénomène d'attrition ethn raciale est plus fort qu'entre la qualification MCF et la qualification PU, toujours au bénéfice des chercheurs européens et au détriment des chercheurs arabes, puis des chercheurs asiatiques et africains subsahariens.

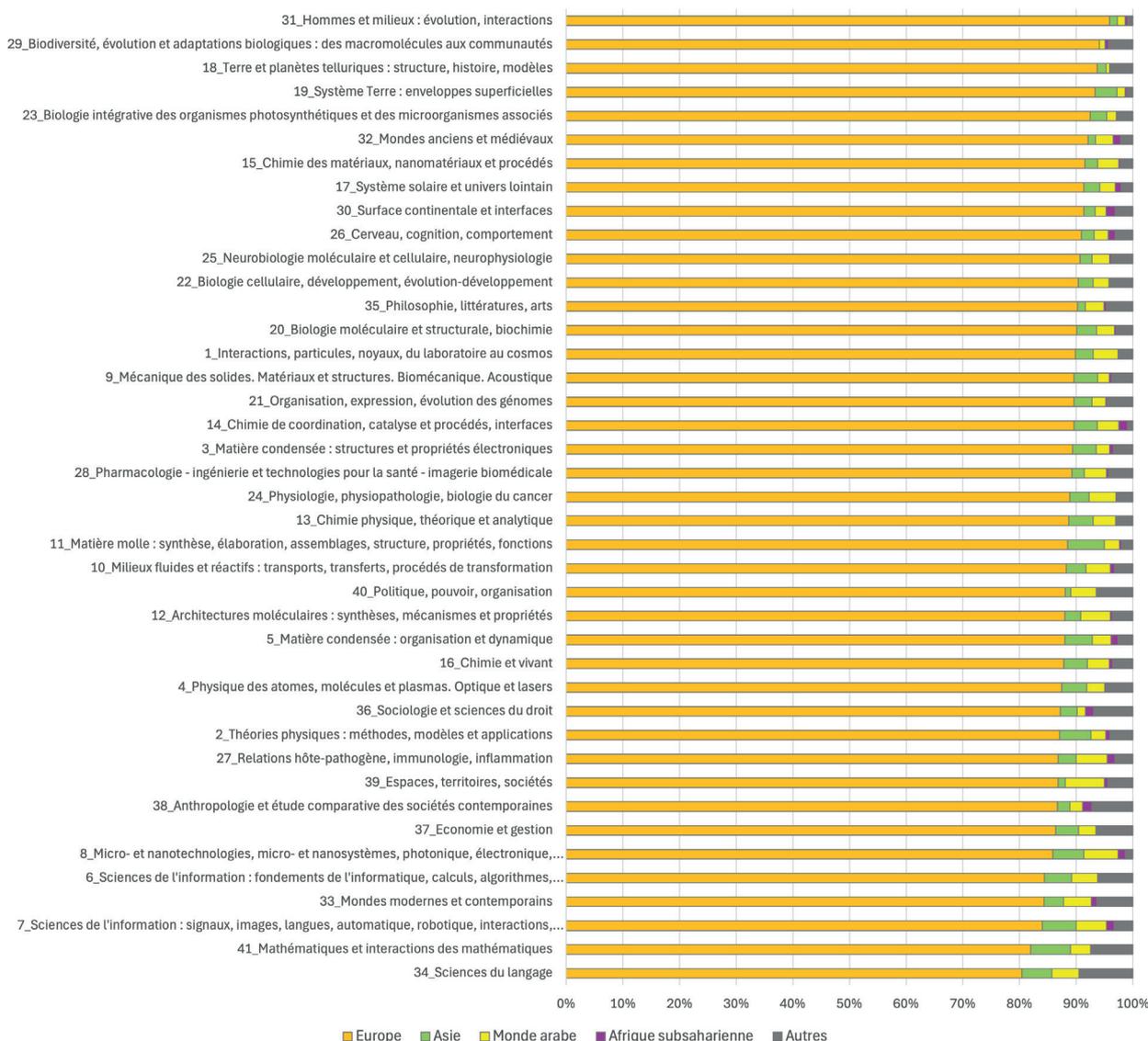
Comme pour les autres groupes, il est intéressant de se pencher sur les différences disciplinaires. Mais,

Figure 15 : Composition ethnoraciale des chercheurs CNRS selon les domaines scientifiques du CNRS (2017)



Source : CNRS (2017).

Figure 16 : Composition ethnoraciale des chercheurs CNRS selon les sections du CNRS (2017)



Source : CNRS (2017).

dans ce cas, on n'observe pas de grandes distinctions entre les deux grands domaines de recherche (figure 15). En sciences, les Européerfs représentent 89,2 % des chercheurs, les Asiatiques 3,6 %, les Arabes 3,3 % et les Africairfs subsahariens seulement 0,5 %. En sciences humaines et sociales, on retrouve 87 % d'Européerfs, 3,7 % d'Arabes, 2,5 % d'Asiatiques et seulement 0,7 % d'Africairfs subsahariens. En nombre, les non-européens sont plus rares en sciences humaines et sociales avec 66 Arabes, 45 Asiatiques et 13 Africairfs subsahariens. Cette réalité apparaît également au niveau des sections disciplinaires (figure 16). Les Européerfs représentent plus de 80 % des effectifs dans la totalité des sections CNRS, avec des pics à plus de 90 % en hommes et milieux, Terre et planètes telluriques, système Terre, biologie moléculaire et structurale, mondes anciens et médiévaux, philosophie, etc. On ne peut pas non plus distinguer des disciplines où les non-européerfs sont mieux représentés, mais les chercheurs asiatiques sont un peu plus présents en mathématiques, matière molle et sciences de l'information (entre 6 % et 7 %) ; les chercheurs arabes en « espaces, territoires, sociétés », sciences de l'information, micro et nano-technologies, architectures moléculaires, relations hôte-pathogène (entre 5,3 % et 6,9 %) ; les chercheurs africairfs subsahariens en anthropologie, surface continentale et interfaces, et chimie de coordination (entre 1,6 % et 1,7 %).

Les données disponibles ne permettent pas d'analyser l'évolution dans le temps, mais ces résultats montrent que l'actuel niveau très élevé de sélection des concours de CR et de DR CNRS débouche sur une sous-représentation des non-européerfs¹². Le processus d'attrition ethnoraciale est particulièrement puissant au CNRS dans la mesure où il s'articule avec les critères de sélection des profils

12 Ces résultats doivent sans doute être mis en relation avec les affaires de discrimination lors des déclassements subis par les sociologues Marwan Mohammed et Akim Oualhaci. Les déclassements ne concernent pas uniquement des chercheurs racisés mais ces affaires sont révélatrices de la combinaison des « critères d'excellence » et d'une racialisation de candidatfs jugés moins légitimes. En 2009, le premier avait été classé 1^{er} dans la liste des admissibles par le jury d'admissibilité de la section 36 (sociologie et sciences du droit) pour deux postes ouverts. Mais le jury d'admission avait remis en cause ce classement par les pairs et l'avait relégué à la 3^e position (liste complémentaire). Il a fallu la mobilisation interne de chercheurs CNRS établis et de syndicats demandant le dégel d'une dizaine de postes pour que, finalement, un troisième poste soit ouvert en section 36 et qu'il obtienne un poste de CR (Mohammed 2026). Le cas du second est différent puisque le déclassement a été réalisé à trois reprises (2017, 2018 et 2019) et aucune solution interne n'a été trouvée, malgré la mobilisation collective de scientifiques et les recours juridiques jusqu'à la Cour européenne des droits de l'homme (il a été recruté comme MCF à l'Université Paris Nanterre en 2023) (Huet 2019).

d'« excellence » (Lemerrier 2018). Ceux-ci tendent à privilégier les candidatfs issus des grandes écoles, notamment les ENS, qui sont elles-mêmes des institutions très sélectives et où les personnes racisées sont très peu représentées. Ces résultats révèlent la très faible présence des racisés dans l'une des plus prestigieuses institutions de recherche françaises, et dessinent les contours d'un élément essentiel de la condition racisée dans le champ académique : « être comme un pruneau dans un verre de lait », c'est-à-dire que minorité ethnoraciale va de pair avec minorité numérique.

LA CONDITION ACADÉMIQUE RACISÉE

Enfin, la troisième piste de recherche porte sur les caractéristiques de la condition des enseignantfs-chercheurs racisés dans l'ESR. Plusieurs travaux de recherche montrent comment s'opère la reproduction des inégalités sociales, de la masculinité et de la blancheur dans le champ académique (Ahmed 2006 ; 2012 ; Bannerji et al. 1992 ; Bhopal 2017b ; Bannerji et al. 1992 ; Bourabain 2020 ; Carbado et Gulati 2003 ; Esnard et Cobb-Roberts 2018 ; Essed 1991 ; Gabriel et Tate 2017 ; Gutiérrez y Muhs 2012 ; Harris 2024 ; Mirza 2006 ; Puwar 2004 ; Zambrana 2018). Les données quantitatives et qualitatives évoquent la condition des racisés comme des « envahisseurs d'espace » (*space invaders*) selon le concept de Nirmal Puwar (2004). En développant une « phénoménologie de la blancheur », Puwar montre comment les espaces institutionnels occidentaux sont historiquement construits pour accueillir certains corps (la « norme somatique ») et en exclure d'autres (les « envahisseurs d'espace »). Les institutions sont ainsi faites pour les corps conformes à la norme somatique, dont la présence est non seulement jugée normale mais souhaitable. À l'inverse, la présence des femmes et/ou des classes populaires et/ou des personnes racisées est anormale, exceptionnelle historiquement, et remet en cause inévitablement la caractérisation bourgeoise, masculine et blanche de l'institution. Cette remise en cause débouche sur une « anxiété ontologique », c'est-à-dire la crainte de l'abolition des frontières de classe, de genre et de race de l'institution. Ainsi, la présence des « envahisseurs » est perçue, d'un côté, comme incongrue, temporaire, « hors de propos » et, de l'autre, comme hyper-visible dans un espace qui n'a pas été créé pour eux. Les « envahisseurs » sont alors contraints de se conformer à l'hégémonie bourgeoise, masculine et blanche en satisfaisant les attentes de l'institution. Mais les « envahisseurs » qui ne s'y conforment pas risquent d'être considérés comme un « danger » ou

une « nuisance » et d'être exclus de manière formelle ou informelle. En suivant la conceptualisation de Philomena Essed et David T. Goldberg, il s'agit d'une « préférence pour l'identique comme instrument de normalisation et de clonage culturel » dans la mesure où l'institution tend à favoriser des profils sociaux identiques – en termes de classe, de genre, de race, etc. – et à construire une homogénéité renforçant les « espaces de privilège » (Essed 2005, 108 ; voir aussi Essed et Goldberg 2002).

Dans une perspective analogue, Ruth E. Zambrana résume les caractéristiques distinctives des expériences vécues par les enseignant·es racisé·es aux États-Unis : « 1) un racisme explicite ou implicite incluant le fait d'être l'objet de stéréotypes et placardisé ; 2) une charge d'enseignement et administrative plus lourde que celle assignée aux hommes blancs ; 3) l'isolement et l'exclusion, débouchant sur le manque de collègues, de réseaux et de mentors, les laissant moins sensibles aux règles qui régissent la vie professionnelle universitaire, notamment la promotion et la titularisation ; 4) la marginalisation et le constat que leurs recherches sont discréditées, en particulier si elles concernent des questions relatives aux minorités ; 5) le fardeau énorme du "tokenisme", notamment le sentiment de devoir être un exemple pour tout leur groupe ethnoracial et de devoir travailler deux fois plus pour obtenir moitié moins de résultats ; 6) le sentiment d'être "culturellement taxés", ou plus obligés de faire preuve de civisme en représentant leur groupe ethnoracial au sein de multiples comités qui aident l'institution mais pas nécessairement les individus, et d'encadrer et de conseiller de nombreux étudiants du même groupe ethnoracial – une énorme charge de travail cachée qui n'est pas récompensée dans le système de promotion et de titularisation ; 7) la nécessité de mettre davantage l'accent que les Blancs sur le développement affectif, moral et civique des étudiants, en raison du fait qu'ils ont été plus susceptibles d'entrer à l'université après avoir établi un lien entre le statut de professeur et la capacité à contribuer aux changements sociaux ; et (8) une tendance à souffrir des conséquences négatives et involontaires d'être perçu comme une mesure d'action positive ou un recrutement opportuniste » (Zambrana 2018, 58, je traduis). On peut ajouter la positionnalité spécifique des racisé·es dans le travail d'enseignement et de recherche (Larcher 2023 ; Mayenga et Badinadé 2023 ; Quashie 2020). Ces caractéristiques ont fait l'objet de multiples recherches mais, sans pouvoir les traiter de manière exhaustive, on peut se focaliser sur certaines d'entre elles.

Tout d'abord, certains travaux ont étudié plus particulièrement le processus de recrutement et le rôle déterminant des comités de sélection, qui ont tendance à reproduire le statu quo et les normes existantes en matière de critères de sélection (Turner et Myers 2000). Un des enjeux du recrutement et de la promotion est l'articulation entre les critères objectifs (capital scientifique) et les critères subjectifs (capitaux social et culturel), les uns et les autres étant loin d'être transparents (Bhopal 2017b). La conséquence du « clonage académique » est le désavantage des candidat·es racisé·es qui ne sont pas familiers des procédures de recrutement, ne font pas partie des réseaux universitaires établis et ne correspondent pas aux critères d'excellence scientifique. Tous les candidat·es doivent par ailleurs correspondre aux attentes spécifiques d'un département ou d'une faculté, en termes d'enseignement, de recherche et de travail administratif, mais les racisé·es, notamment les femmes, font l'objet d'une attention plus suspicieuse s'ils ne sont pas insérés dans les réseaux des membres du comité (Mertz 2011). Après le premier recrutement, les racisé·es, en particulier les femmes, butent sur un « plafond de béton » plutôt qu'un « plafond de verre » dans la mesure où ils sont plus désavantagés dans la progression de carrière, notamment la *tenure* (titularisation à un poste permanent) et la promotion au rang de professeur (Carbado et Gulati 2003 ; Puwar 2004).

Ensuite, les conditions de travail, qui tendent à se détériorer dans le contexte des politiques néolibérales d'austérité, sont relativement plus dégradées pour les enseignant·es racisé·es (Bhopal 2017b ; Gabriel et Tate 2017 ; Harris 2024 ; Zambrana 2018). L'enjeu central est de gagner en crédibilité en vue d'obtenir l'acceptation des collègues. Cela se traduit par une présentation de soi qui réduit le stigmate de la racialisation (coupe de cheveux, habillement, manière de parler, appartenance à un groupe religieux minoritaire, etc.) et qui cherche à se distancier symboliquement des étudiant·es racisé·es. Comme un·e immigré·e dans un nouveau pays, les racisé·es doivent montrer patte blanche et faire preuve de politesse (Sayad 1999). La quête de crédibilité passe également par la tendance au sur-travail, c'est-à-dire à en faire deux à trois fois plus que les collègues blancs en termes d'enseignement, de recherche et d'administration, afin de renverser l'illégitimité de leur présence dans le champ académique. Mais le revers de la médaille est souvent l'absence de droit à l'erreur. Lorsqu'une erreur professionnelle est commise, c'est toute la légitimité académique qui est remise en cause, et non un simple comportement accidentel. Cette situation

structurellement inconfortable est souvent source de souffrance au travail (Zambrana 2018).

En effet, les enseignant·es-chercheur·es racisé·es subissent différentes formes de racisme quotidien, caractérisé par leur répétitivité, leur familiarité et le lien d'interdépendance entre les micro-interactions et les macro-structures (Essed 1991). Dans le contexte anglophone, de nombreuses études de victimation ont été réalisées auprès des personnels racisés (voir la synthèse de Bourabain et Verhaeghe 2021). Elles mettent en lumière les formes implicites et explicites de racisme quotidien, allant des micro-agressions jusqu'aux violences. Mais ce sont surtout les micro-agressions qui prédominent dans le champ académique et se traduisent par de multiples types d'humiliation : paroles désobligeantes, absence de contact visuel, exclusion des conversations, confusion entre personnes racisées, écorchement répétitif des noms et prénoms, mégenrage, etc. Pour les femmes et les hommes noirs et/ou musulmans, le stéréotype d'une féminité ou d'une masculinité menaçante peut être activé pour stigmatiser l'« agressivité » d'une prise de parole contestataire. À l'inverse, les hommes ou femmes bénéficiant d'un *white passing*, c'est-à-dire pouvant se faire passer pour blanc·e, sont perçus comme relativement moins menaçants et plus conformes à la norme somatique.

Enfin, on peut mettre en évidence une dernière caractéristique de la condition académique racisée : les stratégies de résistance (Bhopal 2017b ; Zambrana 2018). Dounia Bourabain identifie trois types de résistance quotidienne : les « tactiques de l'espace intérieur » correspondant à l'engagement actif dans les espaces matériels formels et informels ; les « tactiques de l'espace extérieur » renvoyant à l'évitement des collègues et du lieu de travail ; et les « tactiques mixtes de l'espace intérieur et extérieur » désignant la création d'espaces alternatifs réunissant des racisé·es afin d'apporter un soutien social et académique (Bourabain 2020). En effet, face au racisme institutionnel et quotidien, les enseignant·es-chercheur·es racisé·es peuvent développer des réseaux de soutien à la fois interne et externe au monde académique. En dehors de l'université, certains s'appuient sur leur famille proche et élargie, leurs lieux de culte (églises noires notamment), leur syndicat, leur organisation politique, etc., qui peuvent être autant d'espaces sûrs où ils peuvent discuter de leurs difficultés au travail. Au sein du champ académique, il arrive que les personnes racisées construisent des groupes informels de soutien et de partage d'expérience commune, que ce soit au sein d'un département ou avec des

collègues d'autres universités. Aux États-Unis et au Royaume-Uni, il existe également des organisations d'universitaires racisé·es qui défendent leurs intérêts auprès des instances officielles et fournissent des services de mentorat tout au long de la carrière.

Pour conclure, les articles de ce dossier thématique apportent chacun à leur manière une contribution aux connaissances sur la condition des minorités ethnoraciales et les expériences du racisme dans les mondes académiques occidentaux. Tout d'abord, l'historien Thomas C. Holt (2025) analyse les deux premières générations d'universitaires africains-américains formés par les HBCU et les grandes universités étasuniennes. Il met en lumière le « paradoxe de la race », c'est-à-dire le fait que la ségrégation raciale dans l'enseignement supérieur était paradoxalement un point d'appui essentiel du mouvement des droits civiques revendiquant l'égalité et la déségrégation. Les universités ségréguées ont servi de lieux de socialisation et de politisation des élites sociales et politiques africaines-américaines qui ont réussi à obtenir l'abolition de la ségrégation légale et l'égalité des droits sociaux et politiques.

Ensuite, deux contributions présentent les résultats d'enquêtes inédites sur le racisme dans l'ESR français. En s'appuyant sur une recherche à la fois quantitative et qualitative sur l'expérience du racisme vécu par 880 étudiant·es d'universités françaises (RACUNIV), Abdellali Hajjat et Zacharias Zoubir (2025) interrogent les conditions de possibilité de l'interprétation des faits racistes et mettent en lumière la spécificité de l'université comme « canopée cosmopolite », plus accueillante et « ouverte » que le reste de la société, tout en étant le lieu d'expression d'un racisme implicite, inconscient ou « diplomatique ». Quant à Christelle Hamel (2025), elle analyse les données recueillies sur les personnels enseignants et administratifs dans quatre universités françaises (ACADISCR) et démontre à la fois la prégnance des micro-agressions racistes et l'existence d'une division ethnoraciale du travail universitaire (voir aussi Nyenyezi Bisoka et al. 2020). Dans le contexte des politiques de démantèlement du statut de fonctionnaire, les personnels racisés sont plus susceptibles d'occuper des emplois précaires et subalternes, et les diverses et fréquentes micro-agressions racistes contribuent à la dégradation des conditions de travail.

Enfin, Dounia Bourabain (2025) contribue à l'analyse des stratégies de résistance au racisme dans le contexte académique belge flamand. Faire face au

racisme à l'université passe aussi par les pratiques d'enseignement et de recherche. Dans le cadre du programme global de décolonisation de l'université (Bhambra, Nissancioglu, et Gebrial 2018 ; Gutiérrez Rodríguez, Boatcă, et Costa 2016), elle s'appuie sur une auto-ethnographie réflexive pour envisager ce qu'elle appelle un « piratage décolonial » de l'université et de l'enseignement de la sociologie. L'enjeu est de décoloniser à la fois le programme de sociologie et la relation enseignante-étudiant·es afin de remettre en cause la « machinerie coloniale » de l'université.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdel-Malek, Anouar. 1963. « L'Orientalisme en crise ». *Diogenes*, n° 44 : 109-42.
- Ahmed, Sara. 2006. « The Nonperformativity of Anti-racism ». *Meridians* 7 (1) : 104-26.
- . 2012. *On Being Included : Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham : Duke University Press.
- An, Sohyun. 2017. « Asiancrit Perspective on Social Studies ». *The Journal of Social Studies Research* 41 (2) : 131-39.
- Backouche, Isabelle, Olivier Godechot, et Delphine Naudier. 2009. « Un plafond à caissons : les femmes à l'EHESS ». *Sociologie du Travail* 51 (2) : 253-74.
- Bannerji, Himani, Linda Carty, Kari Dehli, Susan Heald, et Kate McKenna, dir. 1992. *Unsettling Relations : The University as a Site of Feminist Struggles*. Boston : South End Press.
- Bathily, Abdoulaye. 2018. *Mai 68 à Dakar, ou la révolte universitaire et la démocratie*. 2e éd. Harmattan Sénégal. Paris : L'Harmattan.
- Beaud, Stéphane, et Bernard Convert. 2010. « Dossier "Les classes populaires dans l'enseignement supérieur" ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183.
- Bentouhami, Hourya, et Mathias Möschel, dir. 2017. *Critical race theory : une introduction aux grands textes fondateurs*. Paris : Dalloz.
- Bentwich, Norman. 1953. *The Rescue and Achievement of Refugee Scholars : The Story of Displaced Scholars and Scientists 1933-1952*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Bhambra, Gurinder, Kerem Nissancioglu, et Dalia Gebrial. 2018. *Decolonising the University*. Londres : Pluto Press.
- Bhopal, Kalwant. 2017a. « Addressing Racial Inequalities in Higher Education : Equity, Inclusion and Social Justice ». *Ethnic and Racial Studies* 40 (13) : 2293-99.
- . 2017b. *The Experiences of Black and Minority Ethnic Academics : A Comparative Study of the Unequal Academy*. Londres : Routledge.
- Bhopal, Kalwant, et Uvanney Maylor. 2013. *Educational Inequalities : Difference and Diversity in Schools and Higher Education*. Londres : Routledge.
- Biondi, Martha. 2012. *The Black Revolution on Campus*. Berkeley : University of California Press.
- Birnbaum, Pierre. 1990. *Histoire politique des juifs de France : entre universalisme et particularisme*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Blum, Françoise, Pierre Guidi et Ophélie Rillon, dir. 2016. *Étudiants africains en mouvements : contribution à une histoire des années 1968*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Boittin, Jennifer Anne. 2010. *Colonial Metropolis : The Urban Grounds of Anti-Imperialism and Feminism in Interwar Paris*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Borgogno, Victor, et Jocelyne Streiff-Fénart. 1999. « L'accueil des étudiants étrangers en France : politiques et enjeux actuels ». *Cahiers de l'Urmis*, n° 5 (mai).
- Bourabain, Dounia. 2020. « Everyday Sexism and Racism in the Ivory Tower. The Experiences of Female Early Career Researchers on The Intersection of Gender and Ethnicity in the Academic Workplace ». *Gender, Work & Organization* 28 (1) : 248-67.
- . 2025. « Le piratage décolonial de l'université : la salle de classe comme espace de (non-)

- transformation ». *Marronnages : les questions raciales au crible des sciences sociales* 4 (1) : 99-118.
- Bourabain, Dounia, et Pieter-Paul Verhaeghe. 2021. « Everyday Racism in Social Science Research : A Systematic Review and Future Directions ». *Du Bois Review : Social Science Research on Race* 18 (2) : 221-50.
- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Brisson, Thomas. 2008. *Les intellectuels arabes en France*. Paris : La Dispute.
- . 2018. *Décentrer l'Occident : Les intellectuels postcoloniaux, chinois, indiens et arabes, et la critique de la modernité*. Paris : La Découverte.
- Brooks, Rachel, et Waters, Johanna. 2011. *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Bulmer, Martin, et John Solomos, dir. 2013. *Ethnic and Racial Studies Today*. Londres : Routledge.
- Carbado, Devon W., et Mitu Gulati. 2003. « Tenure ». *Journal of Legal Education* 53 (2) : 157-73.
- Cardi, Coline, Delphine Naudier, et Geneviève Pruvost. 2005. « Les rapports sociaux de sexe à l'université : au cœur d'une triple dénégation ». *L'Homme et la Société* 4 (158) : 49-73.
- Charle, Christophe. 2013. « Jalons pour une histoire transnationale des universités ». *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 121 (avril) : 21-42.
- Collectif LKJ. 2022. « Vos astérisques sont trop étroits pour nos vécus ». Les mots sont importants. 2 avril 2022. <https://lmsi.net/Vos-asterisques-sont-trop-etroits-pour-nos-vecus>.
- Collier, Anne-Claire. 2018. « Le moment français du postcolonial : pour une sociologie historique d'un débat intellectuel ». Thèse doctorale de sociologie, Université Paris Nanterre. <https://theses.fr/2018PA100045>.
- . 2020. « La traduction manquée d'Edward Saïd en France ». *Sociologie* 11 (4) : 399-413.
- Collins, Patricia Hill. 1986. « Learning from the Outsider Within : The Sociological Significance of Black Feminist Thought ». *Social Problems* 33 (6) : 14-32.
- Condé, Maryse. 2012. *La vie sans fards*. Paris : Jean-Claude Lattès.
- Coquery-Vidrovitch, Catherine. 2003. « Les intellectuels africains en France by Abdoulaye Gueye ». *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines* 37 (1) : 162-64.
- . 2021. *Le choix de l'Afrique : les combats d'une pionnière de l'histoire africaine*. Paris : La Découverte.
- Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch, et Leïla Frouillou. 2021. « Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur ». *Agora débats/jeunesses* 89 (3) : 23-38.
- Cromer, Sylvie, et Colette Guillopé. 2018. « Violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche ». *La Vie de la Recherche Scientifique*, n° 415 : 52-53.
- Daily, Andrew M. 2014. « Race, Citizenship, and Antillean Student Activism in Postwar France, 1946-1968 ». *French Historical Studies* 37 (2) : 331-57.
- Dedieu, Jean-Philippe, et Aissatou Mbodj-Pouye. 2016. « The First Collective Protest of Black African Migrants in Postcolonial France (1960-1975) : A Struggle for Housing and Rights ». *Ethnic and Racial Studies* 39 (6) : 958-75.
- Déplade, Marc-Olivier. 2011. « Une xénophobie d'État ? Les "médecins étrangers" en France (1945-2006) ». *Politix* 95 (3) : 207-31.
- Dickert-Conlin, Stacy, et Ross Rubenstien. 2007. *Economic Inequality and Higher Education : Access, Persistence, and Success*. New York : Russell Sage Foundation.
- Dieng, Amady Aly. 2011. *Histoire des organisations d'étudiants africains en France : 1900-1950*. Dakar : l'Harmattan-Sénégal.
- Domínguez-Díaz, Adrián, Manuel Goyanes, Luis

- de-Marcos, et Victor Pablo Prado-Sánchez. 2024. « Comparative Analysis of Automatic Gender Detection from Names : Evaluating the Stability and Performance of ChatGPT versus Namsor, and Gender-API ». *PeerJ Computer Science* 10 (octobre) : e2378.
- Dreyfus-Armand, Geneviève, Robert Frank, Marie-Françoise Lévy, et Michelle Zancarini-Fournel, dir. 2000. *Les années 68. Le temps de la contestation*. Paris ; Bruxelles : Complexe/IHTP.
- Druez, Elodie. 2016. « Réussite, racisme et discrimination scolaires : L'expérience des diplômés d'origine subsaharienne en France ». *Terrains & travaux* 29 (2) : 21-41.
- Du Bois, William Edward Burghardt. 2007. *Dusk of Dawn : An Essay toward an Autobiography of a Race Concept*. The Oxford W. E. B. Du Bois. New York : Oxford University Press.
- Duclert, Vincent. 2018. *L'affaire Dreyfus*. Repères. Paris : La Découverte.
- Duroselle, Jean-Baptiste. 1992. *La France de la « Belle Époque »*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, Marie, Géraldine Farges, et Agnès Van Zanten. 2018. *Sociologie de l'école*. Collection U. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer, et David Reimer. 2010. « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France ». *Economie et Statistique*, n° 433-434 : 3-22.
- Dworkin, Dennis L. 1997. *Cultural Marxism in Postwar Britain : History, the New Left, and the Origins of Cultural Studies*. Durham : Duke University Press.
- Elias, Norbert. 2016. *J'ai suivi mon propre chemin*. Paris : Les Éditions sociales.
- Elias, Norbert, et John L. Scotson. 1965. *The Established and the Outsiders : A Sociological Enquiry into Community Problems*. New Sociology Library. Londres : Frank Cass & Co.
- Esnard, Talia, et Deirdre Cobb-Roberts. 2018. *Black Women, Academe, and the Tenure Process in the United States and the Caribbean*. New York : Palgrave MacMillan.
- Essed, Philomena. 1991. *Understanding Everyday Racism : An Interdisciplinary Study*. Newbury Park : Sage Publications.
- . 2005. « Racisme et préférence pour l'identique : du clonage culturel dans la vie quotidienne ». Traduit par Brigitte Marre. *Actuel Marx* 38 (2) : 103-18.
- Essed, Philomena, et David Theo Goldberg. 2002. « Cloning cultures : the social injustices of sameness ». *Ethnic and Racial Studies* 25 (6) : 1066-82.
- Fabre, Jérôme, et Magda Tomasini. 2006. « Les étudiants étrangers en France et français à l'étranger ». *Données sociales-La société française*, 109-16.
- Fassa, Farinaz, Martin Benninghoff, et Sabine Kradolfer. 2019. « Universités : les politiques d'égalité entre femmes et hommes à l'heure de l'excellence. Introduction du Dossier ». *SociologieS*, octobre. [http : //journals.openedition.org/sociologies/11773](http://journals.openedition.org/sociologies/11773).
- Fave-Bonnet, Marie-Françoise, et Nicole Clerc. 2001. « Des "Héritiers" aux "nouveaux" étudiants : 35 ans de recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 136 : 9-19.
- Felouzis, Georges, Françoise Liot, et Joëlle Perroton. 2005. *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Editions du Seuil.
- Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten. 2020. « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? : L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France ». *L'Année sociologique* 70 (2) : 337-63.
- Gabriel, Deborah, et Shirley Anne Tate. 2017. *Inside the Ivory Tower : Narratives of Women of Colour Surviving and Thriving in British Academia*. Londres : Trentham Books.
- Gardelle, Linda, Hicham Jamid, et Mohamed Benguerna. 2016. « Les projets migratoires à l'épreuve des contingences politiques ».

- Migrations Société*, n° 163 (décembre) : 125-48.
- Geisser, Vincent, dir. 2000. *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. Paris : CNRS Éditions.
- Gérard, Laetitia. 2014. *Le doctorat : un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*. Paris : Téraèdre.
- Germain, Felix. 2008. « For the Nation and for Work : Black Activism in Paris of the 1960s ». Dans *Migration and Activism in Europe since 1945*. Sous la direction de Wendy Pojmann, 15-32. New York : Palgrave MacMillan.
- Gilbert, Anne-Françoise. 2009. « Disciplinary Cultures in Mechanical Engineering and Materials Science : Gendered/Gendering Practices ? ». *Equal Opportunities International* 28 (1) : 24-35.
- Gilbert, Anne-Françoise, Fabienne Crettaz von Roten, et Elvita Alvarez. 2006. « Le poids des cultures disciplinaires sur le choix d'une formation supérieure technique ou scientifique : une perspective genre ». *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology* 32 (1) : 141.
- Goebel, Michael. 2017. *Anti-Imperial Metropolis : Interwar Paris and the Seeds of Third World Nationalism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gordon, Daniel. 2003. « "Il est recommandé aux étrangers de ne pas participer" : les étrangers expulsés en mai-juin 1968 ». *Migrations Société* 15 (87-88) : 45-65.
- Gueye, Abdoulaye. 2001. *Les intellectuels africains en France*. Paris : L'Harmattan.
- . 2018. « L'engagement des universitaires africains expatriés dans l'enseignement supérieur en Afrique ». *Revue d'anthropologie des connaissances* 124 (4) : 553-79.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, Manuela Boatcă, et Sérgio Costa. 2016. *Decolonizing European Sociology : Transdisciplinary Approaches*. Londres : Routledge.
- Gutiérrez y Muhs, Gabriella. 2012. *Presumed Incompetent : The Intersections of Race and Class for Women in Academia*. Boulder : University Press of Colorado.
- Hajjat, Abdellali. 2006. « L'expérience politique du Mouvement des travailleurs arabes ». *Contre-temps*, n° 16 : 76-85.
- Hajjat, Abdellali, et Zacharias Zoubir. 2025. « L'université, une canopée cosmopolite ? Interprétations, formes et spatialisation des expériences estudiantines du racisme quotidien ». *Marronnages : les questions raciales au crible des sciences sociales* 4 (1) : 48-69.
- Hall, Stuart. 2017. *Familiar Stranger : A Life Between Two Islands*. Durham : Duke University Press.
- Hamel, Christelle. 2008. « Le traitement du harcèlement sexuel et des discriminations à l'université. » *Mouvements* 3-4 (55-56) : 34-45.
- . 2025. « Précarité et micro-agressions : le personnel universitaire face aux discriminations racistes en France ». *Marronnages : les questions raciales au crible des sciences sociales* 4 (1) : 70-98.
- Harris, Jasmine L. 2024. *Black Women, Ivory Tower : Revealing the Lies of White supremacy in American Education*. Minneapolis : Broadleaf Books.
- Holt, Thomas C. 2021. *The Movement : the African American Struggle for Civil Rights*. New York, NY : Oxford University Press.
- . 2025. « Le paradoxe de la "race" : comment les universitaires africains-américains ont déployé des espaces ségrégués pour critiquer le racisme ». *Marronnages : les questions raciales au crible des sciences sociales* 4 (1) : 39-47.
- Huber, Ludwig. 1990. « Disciplinary Cultures and Social Reproduction ». *European Journal of Education* 25 (3) : 241-61.
- Huet, Sylvestre. 2019. « Des médailles du CNRS critiquent sa direction ». *Le Monde*. 29 juin 2019. <https://www.lemonde.fr/blog/huet/2019/06/29/des-medailles-du-cnrs-critiquent-sa-direction/>.
- Jamid, Hicham, Lama Kabbanji, Antonina Levatino, et Kevin Mary. 2020. « Dossier "Les migrations pour études au prisme des mobilités sociales" ». *Migrations Société*, n° 180 (juin) : 19-35.

- Jerrim, John, Anna K. Chmielewski, et Phil Parker. 2015. « Socioeconomic Inequality in Access to High-Status Colleges : A Cross-Country Comparison ». *Research in Social Stratification and Mobility* 42 (décembre) : 20-32.
- Jobard, Fabien, et Sophie Névanen. 2007. « La couleur du jugement : discriminations dans les décisions judiciaires en matière d'infractions à agents de la force publique (1965-2005) ». *Revue française de sociologie* 48 (2) : 243-72.
- Keyhani, Narguesse, Abdellali Hajjat, et Cécile Rodrigues. 2019. « Saisir le racisme par sa pénalisation ? Apports et limites d'une analyse fondée sur les dossiers judiciaires ». *Genèses* n° 116 : 125-44.
- Kolko, Valerie B. 2003. « A History of Jews in American Higher Education ». *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University*, 20-32.
- Larcher, Silyane. 2023. « Positionnalités des chercheurs-s minoritaires. Connaître les mondes sociaux, entre rapports de pouvoir et mythe de l'objectivité ». *Raisons politiques* 89 (1) : 5-24.
- Lemercier, Claire. 2018. « Concours CNRS : les CV contre les projets de recherche ? » *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 13 (mars).
- Martinez, Aja Y., et Robert O. Smith. 2025. *The Origins of Critical Race Theory : The People and Ideas that Created a Movement*. New York : New York University Press.
- Martinez, Aja Yvette. 2014. « Critical Race Theory : Its Origins, History, and Importance to the Discourses and Rhetorics of Race ». *Frame : Journal of Literary Studies* 27 (2).
- Mauger, Gérard, et Charles Soulié. 2001. « Le recrutement des étudiants en lettres et sciences humaines et leurs objets de recherche ». *Regards sociologiques* 22 : 23-40.
- Mayenga, Évélia, et Daphné Badinadé, dir. 2023. « Les conditions raciales de l'enquête ». *Marronnages : les questions raciales au crible des sciences sociales* 2 (1). <https://marronnages.org/index.php/revue/issue/view/3>.
- Mazières, Antoine, et Camille Roth. 2018. « Large-Scale Diversity Estimation Through Surname Origin Inference ». *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique* 139 (1) : 59-73.
- Menger, Pierre-Michel, Colin Marchika, Yann Renisio, et Pierre Verschueren. 2020. « Formations et carrières mathématiques en France : un modèle typique d'excellence ? » *Revue française d'économie*, n° 2 (novembre) : 155-217.
- Mertz, Norma T. 2011. « Women of Color Faculty : Recruitment, Hiring, and Retention ». Dans *Diversity in Higher Education*. Sous la direction de Gaëtane Jean-Marie et Brenda Lloyd-Jones, 41-71. Bingley, UK : Emerald Group Publishing.
- Mirza, Heidi Safia. 2006. « Transcendence over Diversity : Black Women in the Academy ». *Policy Futures in Education* 4 (2) : 101-13.
- Mohammed, Marwan. 2026. *C'était pas gagné !* Paris : Seuil.
- Monaville, Pedro. 2012. *The Third World in the Global 1960s*. New York ; Oxford : Berghan Books.
- Morris, Aldon D. 2015. *The Scholar Denied : W. E. B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology*. 1 vol. Oakland : University of California Press.
- Möschel, Mathias. 2014. *Law, Lawyers and Race : Critical Race Theory from the US to Europe*. Londres : Routledge.
- . 2017. « Devenir professeur(e) agrégé(e) en droit : un parcours semé d'embûches ». Dans *Critical race theory : une introduction aux grands textes fondateurs*. Sous la direction de Hourya Bentouhami et Mathias Möschel, 379-87. Paris : Dalloz.
- Naudet, Jules. 2015. *Entrer dans l'élite : Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nicourd, Sandrine. 2015. « Les processus de désengagement dans le cadre du travail doctoral ». *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 10 (juillet).
- Noiriél, Gérard. 2007. *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX^e-XX^e siècle) : discours publics, humiliations privées*. Paris : Fayard.

- Nyenyenzi Bisoka, Aymar, An Ansoms, Koen Vlassenroot, Emery Mudinga, et Godefroid Muzalia, dir. 2020. *La série Bukavu : vers une décolonisation de la recherche*. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Orfield, Gary, Patricia Marin, et Catherine L. Horn, dir. 2005. *Higher Education and the Color Line : College Access, Racial Equity, and Social Change*. Harvard Education Press. Cambridge : Harvard Education Press.
- Pérez, Amin. 2015. « Rendre le social plus politique : guerre coloniale, immigration et pratiques sociologiques d'Abdelmalek Sayad et de Pierre Bourdieu ». Thèse de sociologie, Paris, EHESS. <https://theses.fr/2015EHES0032>.
- . 2022. *Combattre en sociologues : Pierre Bourdieu & Abdelmalek Sayad dans une guerre de libération (Algérie, 1958-1964)*. L'ordre des choses. Marseille : Agone.
- Pilkington, Andrew. 2013. « The Interacting Dynamics of Institutional Racism in Higher Education ». *Race Ethnicity and Education* 16 (2) : 225-45.
- Pinto, Michelle M. 2013. « Employment, Education, and the Reconfiguration of Empire : Africanization in Postwar French Africa ». Thèse doctorale en histoire, New York University.
- Pirot, Laurence, et Jean-Marie De Ketele. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des sciences de l'éducation* 26 (2) : 367-94.
- Poblete, Juan, dir. 2003. *Critical Latin American and Latino Studies*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Pochic, Sophie. 2018. « Course à l'excellence et inégalités sexuées dans les carrières académiques ». *La vie de la recherche scientifique*, n° 415 : 21-24.
- Posselt, Julie Renee, Ozan Jaquette, Rob Bielby, et Michael N. Bastedo. 2012. « Access Without Equity : Longitudinal Analyses of Institutional Stratification by Race and Ethnicity, 1972-2004 ». *American Educational Research Journal* 49 (6) : 1074-1111.
- Puwar, Nirmal. 2004. *Space Invaders : Race, Gender, and Bodies Out of Place*. New York : Berg.
- Quashie, Hélène. 2020. « Quand enquêter rime avec racialité. Revisiter les migrations du "Nord" vers le "Sud" et la production sociale des catégorisations arabe, noire et blanche à travers la réflexivité ». *Cahiers de l'Urmis*, n° 19 (novembre).
- Renisio, Yann. 2015. « L'origine sociale des disciplines ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 210 (5) : 10-27.
- Richarz, Monika. 2022. *German Jews and the University, 1678-1848*. New York : Boydell & Brewer.
- Riesman, David. 2017. *The Academic Revolution*. New York : Routledge.
- Roche, Julia. 2017. « Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures ». Thèse de sociologie, COMUE Université Côte d'Azur. <https://theses.hal.science/tel-01501425>.
- Rojas, Fabio. 2010. *From Black Power to Black Studies : How a Radical Social Movement Became an Academic Discipline*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- Romainville, Marc, et Christophe Michaut. 2012. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Sabbagh, Daniel. 2003. *L'égalité par le droit : les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*. Paris : Economica.
- Safi, Mirna. 2013. *Les inégalités ethno-raciales*. Repères. Paris : La Découverte.
- Said, Edward W. 2000. *Out of Place : A Memoir*. New York : Vintage Books.
- Sayad, Abdelmalek. 1999. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Liber. Paris : Seuil.
- . 2002. *Histoire et recherche identitaire : suivi d'un entretien avec Hassan Arfaoui*. Saint-Denis : Editions Bouchène.
- Schiller, Naomi. 2000. « A Short History of Black Feminist Scholars ». *The Journal of Blacks in Higher Education*, n° 29 : 119-25.

- Schor, Paul. 2009. *Compter et classer : histoire des recensements américains*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Sebo, Paul. 2023. « How Well Does Namsor Perform in Predicting the Country of Origin and Ethnicity of Individuals Based on their First and Last Names ? » *PLOS ONE* 18 (11) : e0294562.
- Serre, Delphine. 2015. « Être doctorant·e. Socialisations, contextes, trajectoires ». *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 10 (juillet). <https://journals.openedition.org/socio-logos/2924>.
- Sibeud, Emmanuelle. 2002. *Une science impériale pour l'Afrique : la construction des savoirs africanistes en France, 1878-1930*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Simon, Patrick, et Joan Stavo-Debaugé. 2004. « Les politiques anti-discrimination et les statistiques : paramètres d'une incohérence ». *Sociétés contemporaines*, n° 1 : 57-84.
- Singaravélou, Pierre, et Christophe Charle. 2011. *Professer l'Empire : les sciences coloniales en France sous la III^{ème} République*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Singer, Claude. 1992. *Vichy, l'université et les juifs : les silences et la mémoire*. Paris : Les Belles lettres.
- . 1997. *L'Université libérée, l'Université épurée (1943-1947)*. Paris : Les Belles lettres.
- Soulié, Charles. 2006. « Des déterminants sociaux des pratiques scientifiques. Étude des sujets de recherches des docteurs en sciences sociales en France au début des années 1990 ». *Regards sociologiques*, n° 31 : 91-105.
- Soumahoro, Maboula. 2020. *Le triangle et l'hexagone : réflexions sur une identité noire*. Paris : La Découverte.
- Steinmetz, George, dir. 2013. *Sociology & Empire : The Imperial Entanglements of a Discipline*. Durham, NC : Duke University Press.
- . 2023. *The Colonial Origins of Modern Social Thought : French Sociology and the Overseas Empire*. Princeton : Princeton University Press.
- Turner, Caroline Sotello Viernes, et Samuel L. Myers. 2000. *Faculty of Color in Academe : Bittersweet Success*. Boston : Allyn and Bacon.
- Verger, Jacques, et Christophe Charle. 2015. *Histoire des universités : XIII^e-XXI^e siècle*. Quadrige Manuels. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zambrana, Ruth Enid. 2018. *Toxic Ivory Towers : The Consequences of Work Stress on Underrepresented Minority Faculty*. New Brunswick : Rutgers University Press.
- Zevounou, Lionel. 2020. « Produire des savoirs "africains". Réflexions à partir du CODESRIA ». *Revue d'anthropologie des connaissances* 14 (2). <http://journals.openedition.org/rac/6102>.
- . 2023. « Aux origines de la Critical Race Theory : trajectoire biographique de son fondateur, Derrick Bell ». *Raisons politiques* 89 (1) : 97-105.